



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

Année Universitaire 2009-2010

Compétences, réflexivité et alternance

Contribution à l'étude d'une ingénierie de professionnalisation en soins infirmiers

Mémoire présenté et soutenu par *Brigitte YGONNET*

Sous la direction de
Catherine Guillaumin, Maître de Conférences

En vue de l'obtention du
Master Professionnel 2^{ème} année
Mention professionnelle Ingénierie de la Formation
Stratégies et Ingénierie en Formation d'Adultes

Mes sincères remerciements à :

- Marie-Christine pour l'important travail de relecture,
- Elsa et Thibaut, mes enfants, pour leurs encouragements et leur compréhension,
- Bruno mon compagnon pour son aide précieuse, sa compréhension et son soutien,

Sommaire

Introduction.....	<u>4</u>
1. Réflexion sur un parcours de cadre de santé formateur.....	<u>7</u>
1.1. D'une formation en soins infirmiers à l'obtention d'un diplôme de cadre de santé.....	<u>7</u>
1.2. Expérience réfléchie de formatrice en I.F.S.I. et premier travail de recherche.....	<u>8</u>
2. L'opportunité d'un nouveau référentiel.....	<u>12</u>
2.1. L'évolution des besoins de santé et du métier d'infirmier.....	<u>12</u>
2.2. La certification professionnelle et l'inscription dans le système L.M.D.....	<u>15</u>
3. D'une opportunité à une question de départ.....	<u>17</u>
Première partie : « La réflexivité comme compétence » au cœur d'une ingénierie de l'alternance	<u>19</u>
1. Compétences et réflexivité.....	<u>20</u>
1.1. Un principe pédagogique : la compétence.....	<u>20</u>
1.2. La réflexivité comme compétence.....	<u>40</u>
2. Une ingénierie de professionnalisation fondée sur l'alternance.....	<u>50</u>
2.1. L'alternance.....	<u>50</u>
2.2. Une finalité : la professionnalisation.....	<u>65</u>
2.3. L'ingénierie.....	<u>74</u>
3. De la question de départ à la question de recherche.....	<u>91</u>
Deuxième partie : étude de terrain.....	<u>94</u>
1. Approche méthodologique.....	<u>95</u>
1.1. Le choix de la population étudiée.....	<u>96</u>
1.2. Élaboration de deux guides d'entretien.....	<u>97</u>
1.3. Choix définitif du public.....	<u>100</u>
2. Méthodologie de conduite des entretiens.....	<u>100</u>
2.1. Le choix du lieu et de l'heure.....	<u>100</u>
2.2. Le statut de l'interviewer.....	<u>101</u>
2.3. Les stratégies de l'entretien.....	<u>102</u>
2.4. La transcription des entretiens.....	<u>103</u>
2.5. La question de la temporalité dans l'alternance.....	<u>104</u>
3. L'analyse de contenu.....	<u>105</u>
3.1. La méthode pour construire les grilles d'analyse.....	<u>105</u>
3.2. Analyse descriptive.....	<u>107</u>
3.3. Analyse interprétative des entretiens de formateurs.....	<u>118</u>
3.4. Analyse interprétative des entretiens d'étudiants.....	<u>140</u>
4. Conclusion de l'étude de terrain.....	<u>162</u>
Troisième partie : synthèse et préconisations.....	<u>164</u>
1. Synthèse de l'analyse des entretiens.....	<u>165</u>
1.1. Synthèse des entretiens des formateurs.....	<u>165</u>
1.2. Synthèse des entretiens des étudiants.....	<u>167</u>
2. Les préconisations.....	<u>168</u>
2.1. L'alternance, un principe organisateur de l'ingénierie à construire.....	<u>168</u>
2.2. Le terrain : un lieu et un partenaire de la formation	<u>170</u>
2.3. La réflexivité : une compétence, une posture, une méthode	<u>171</u>
2.4. La situation de travail : interface entre l'I.F.S.I. et le lieu de stage.	<u>172</u>
2.5. Le vécu expérientiel des étudiants : point de départ de la situation clé / emblématique....	<u>174</u>
2.6. Pour conclure	<u>175</u>
Conclusion.....	<u>177</u>
Annexes.....	<u>181</u>
Références bibliographiques.....	<u>395</u>
Index des auteurs.....	<u>403</u>
Table des Matières.....	<u>406</u>

Introduction

Préambule à la recherche

La réforme des études d'infirmier¹ entrée en vigueur en septembre 2009 et construite autour de l'acquisition de compétences s'inscrit dans un double contexte : celui de la construction d'un espace européen de la formation et celui d'un système de santé français en pleine évolution.

L'Europe de la formation et de la connaissance s'organise autour de quelques dates fondatrices. Les accords de Bologne signés en 1999 par vingt-neuf pays - dont la France - sont essentiels à appréhender pour comprendre le sens de la réforme actuelle. Ils prévoient l'harmonisation des titres et diplômes au sein de l'Europe afin de faciliter la mobilité des étudiants et celle des diplômés, mais également l'accès à l'université à n'importe quel moment de la vie. Cette harmonisation implique un temps de concertation entre les pays signataires ; l'échéance fixée pour l'application des accords est prévue en 2010. Les formations supérieures européennes et, notamment françaises, disposent ainsi de onze années pour structurer leurs diplômes autour de trois niveaux : licence, master, doctorat. L'accès du diplôme d'État d'infirmier au grade licence nécessite une refonte de la formation. Conformément au processus de Bologne, le programme laisse la place à un référentiel de formation structuré autour d'une approche par compétences.

Parallèlement, une exigence de qualité de soins toujours plus grande couplée à une rationalisation des moyens, à la complexité des situations de vie de nombre de demandeurs de soins, aux durées d'hospitalisation de plus en plus courtes, mettent en lumière la nécessité de former des professionnels compétents, capables de s'adapter à de multiples situations.

Le référentiel de formation paraît officiellement en juillet 2009 et est applicable dès la rentrée de septembre. Le passage d'une approche par les contenus à une approche par compétences, représente une opportunité à saisir afin d'interroger l'ingénierie pédagogique.

Opportunité, écrivons-nous, car il nous permet de prolonger la recherche débutée, en master 1^{ère} année, durant l'année universitaire 2008 / 2009, autour de l'accompagnement des étudiants infirmiers à la construction d'une posture réflexive, dans le cadre des travaux de fin d'études. Les conclusions de ce travail ont montré que l'apprentissage à la réflexivité n'était pas assez lisible, insuffisamment traduit dans le dispositif de formation.

Le nouveau référentiel de formation, s'il introduit des notions telles « l'acquisition

1 Lire partout infirmier, infirmière

des **compétences** requises pour l'exercice des différentes activités du métier d'infirmier »² précise également que « l'étudiant est amené à devenir un **praticien autonome, responsable et réflexif** »³.

Dès lors, la question de l'ingénierie pédagogique à construire afin de développer une posture réflexive chez les étudiants prend forme ; les principes et les finalités de la formation guident notre recherche.

L'introduction rend compte de manière approfondie du contexte d'émergence de la question de départ.

La première partie invite à explorer les concepts de compétences et de réflexivité, puis à envisager une ingénierie de professionnalisation fondée sur l'alternance. La compétence abordée sous l'angle de la performance, du processus, se révèle être au cœur de l'activité et de la situation de travail. La réflexivité ou la réflexion sur l'action est conçue à la fois comme outil et compétence à développer. L'alternance est un système de formation qui par l'articulation théorie / pratique rend possible l'apprentissage par l'expérience réfléchie. Le processus de professionnalisation est lié au développement des compétences. Enfin, l'ingénierie est une démarche à appliquer, à concevoir entre un modèle « standard » et un modèle « inventif ».

La deuxième partie présente l'étude de terrain. Cinq entretiens sont réalisés auprès de deux formateurs et de trois étudiants issus de deux I.F.S.I.⁴ différents. L'analyse porte sur les modifications apportées par le référentiel, le sens de la démarche réflexive et les apprentissages réalisés par l'étude de situations de travail.

La troisième partie prenant appui sur les résultats de l'analyse des entretiens propose des préconisations en vue d'une ingénierie à construire.

La conclusion enfin reprend les grandes étapes de la recherche.

2 Référentiel de compétences. Annexe III de l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'État d'infirmiers, p. 42

3 Ibid., p. 42

4 Institut de Formation en Soins Infirmiers

1. Réflexion sur un parcours de cadre de santé formateur

1.1. D'une formation en soins infirmiers à l'obtention d'un diplôme de cadre de santé

Notre diplôme d'infirmier obtenu en 1978 après vingt-huit mois d'études nous a conduit dans un premier temps à exercer pendant neuf ans dans différents services (chirurgie générale, orthopédique, gériatrie) d'un hôpital public d'une petite ville de province. Par la suite, pour des raisons d'ordre familial, nous nous sommes installée avec notre famille dans une autre région de France. Durant trois années, nous avons travaillé dans un centre hospitalier de moyenne importance, en service de médecine générale disposant d'un secteur de cardiologie. C'est au cours de cette période que le projet de devenir cadre mûrit. En effet, au bout de dix ans d'exercice d'un métier riche humainement, mais difficile à exercer, nous aspirons à une fonction toujours au service du patient et de sa famille, mais plus distanciée du soin, moins en prise directe avec la souffrance et la mort. Par ailleurs, l'opportunité nous est donnée à diverses reprises d'assurer le remplacement du cadre du service où nous démontrons des qualités d'organisation, de gestion et de management. Ainsi, nous prenons la décision de préparer le concours d'entrée à l'école de cadres durant l'année 1988 / 1989. Nous le réussissons en mai 1989 (en même temps que nous donnons naissance à notre deuxième enfant) et obtenons notre diplôme de cadre infirmier l'année suivante, en juin 1990.

Un nouveau déménagement nous conduit à nous installer dans une petite ville du centre de la France où nous résidons toujours actuellement. Après un an passé en qualité d'infirmière dans le service de chirurgie orthopédique du centre hospitalier de cette même ville (à notre arrivée dans l'établissement, aucun poste de cadre n'est vacant), nous intégrons en septembre 1991 l'I.F.S.I. où nous exerçons depuis cette date, la fonction de formateur.

1.2. Expérience réfléchie de formatrice en I.F.S.I. et premier travail de recherche

Afin de rendre compte de la genèse de notre question de départ, il nous apparaît nécessaire de préciser quelques éléments du contexte historique, réglementaire et institutionnel dans lequel s'inscrit cette question et reprendre pour cela l'instauration en 1992 d'un nouveau programme des études d'infirmiers. En effet, cette mise en place a conduit l'équipe dans laquelle nous travaillons à réfléchir sur le dispositif de formation dans un premier temps (par le biais d'une formation continue d'onze jours, de juillet 1994 à juin 1995), puis dans un deuxième temps à réécrire le projet pédagogique. Celui-ci s'est alors articulé autour de trois principes majeurs : l'autonomie des étudiants, la réflexion sur la pratique, le travail en équipe. En 2001, l'arrêté de septembre a mis en avant la notion de « responsabilisation de l'étudiant pour lui permettre [...] d'élaborer son projet professionnel. »⁵

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

- d'exploitation de situations de stage par l'analyse de pratiques
- de la production d'un mémoire de sciences humaines en fin de 1^{ère} année
- du Travail de Fin d'Étude (épreuve certificative)

Ce dernier ainsi que le mémoire de sciences humaines de 1^{ère} année ont introduit un apprentissage à la pratique réflexive à partir de situations vécues en stage. Cet apprentissage a donné lieu (jusqu'en juin 2009) à une production écrite en 1^{ère} année dans le cadre du module de sciences humaines et donne lieu (jusqu'en novembre 2011) à la rédaction d'un mémoire en 3^{ème} année.

Les résultats obtenus aux T.F.E.⁶ ces dernières années et plus particulièrement ceux de l'année 2008 nous ont conduit à nous questionner quant aux modalités d'accompagnement à la construction d'une posture réflexive dans la formation en soins infirmiers. En effet, cette année-là, dix candidats sur trente présentés au diplôme d'État de novembre 2008 obtiennent des notes faibles à l'épreuve du T.F.E. (de 20 à 32/60) mettant en péril pour certains l'obtention du diplôme.

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

6 Lire partout : Travail de Fin d'Étude

A partir de ce constat, une question a pu être posée, portant sur la nature et les raisons de ces faibles évaluations lors des travaux de fin d'étude. Dans un premier temps, nous avons émis l'hypothèse que les difficultés rencontrées par les étudiants étaient à rapprocher de la méthode utilisée dans l'apprentissage de cette posture réflexive. Pour cela nous avons étudié les résultats obtenus par la promotion (2005-2008) lors de la validation du module de sciences humaines en juin 2006 : sur 32 étudiants, 11 avaient obtenu des notes situées entre 8 et 10 /20. En regard de ces résultats, nous nous sommes penchée plus précisément sur la méthode proposée.

Nous avons constaté que les accompagnateurs n'étaient pas issus des mêmes champs disciplinaires. L'accompagnement en première année a été assuré par des enseignants chercheurs du domaine des sciences de l'éducation. En troisième année, il a été assuré par des cadres de santé de formation infirmière, n'ayant pas suivi de formation universitaire.

La méthode d'accompagnement différente n'a semblé avoir aucun impact d'un point de vue global, sur les résultats obtenus entre la première et la troisième année. Le même pourcentage d'étudiants en difficulté a été pointé : certains ont vu leurs résultats s'améliorer quand d'autres les ont vus décroître. Un groupe enfin, a vu ses résultats se stabiliser.

A partir de cette analyse, nous sommes interrogée sur :

- La nature de la guidance dans l'accompagnement des mémoires
- L'ingénierie pédagogique
- La place donnée à l'apprentissage à la réflexivité dans cette formation par alternance

Un travail de recherche et d'appropriation théorique a été mené autour des concepts d'accompagnement, d'alternance et de réflexivité. Cet approfondissement conceptuel nous a conduit à l'élaboration de la problématique :

« Comment l'ingénierie pédagogique au travers de l'alternance, de l'accompagnement, favorise-t-elle la construction d'une posture réflexive chez les étudiants infirmiers ? »

Afin d'explorer cette problématique, deux hypothèses de recherche ont été émises :

- l'accompagnement est moteur dans la construction de cette posture réflexive.
- la posture réflexive est référée uniquement dans l'enseignement des sciences

humaines et dans la guidance du T.F.E..

Afin de vérifier ces hypothèses, trois entretiens semi-directifs ont été menés auprès de trois infirmiers nouvellement diplômés (novembre 2008 et avril 2009).

L'hypothèse considérant que l'accompagnement est moteur dans la construction d'une posture réflexive a été pleinement validée.

En revanche, celle considérant que la posture réflexive est référée uniquement dans l'enseignement des sciences humaines et dans la guidance du T.F.E. n'a pas été pleinement validée.

En conclusion de ce travail, nous avons émis l'hypothèse que l'apprentissage à la réflexivité n'a peut-être pas été assez lisible dans le dispositif de formation.

A ce stade, il nous apparaît nécessaire d'étayer l'hypothèse avancée et de réaliser un bilan critique de l'ingénierie mise en place depuis plusieurs années.

L'alternance a bien fonctionné entre les situations de travail et le module de sciences humaines, mais les étudiants n'ont pas relié ou très peu ces apprentissages à d'autres modules tels ceux de psychologie ou de soins infirmiers. L'articulation théorie / pratique a été insuffisamment traduite dans le dispositif de formation. En tant que formateur, sans doute n'avons nous pas été en capacité de prendre suffisamment en compte les situations de travail des étudiants afin que ceux-ci identifient les savoirs acquis pouvant être mobilisés par ailleurs dans une approche clinique de patient.

Les savoirs construits par les étudiants en 1^{ère} année par le biais de ce travail d'analyse de situation, n'ont pas été suffisamment réinvestis dans les années suivantes.

Si la réflexivité interroge l'alternance, l'articulation théorie / pratique, elle interroge également l'ingénierie. A ce propos, Philippe Perrenoud écrit :

« La pratique réflexive ne peut devenir une « seconde nature », autrement dit s'incorporer à l'*habitus professionnel* que si elle est mise au centre du plan de formation, si elle a partie liée avec toutes les compétences professionnelles visées et devient le moteur de l'articulation théorie/pratique. »⁷

Ainsi, développer une démarche de réflexion sur la pratique, faire que la réflexivité devienne une compétence nécessite que ce concept imprègne le système de formation. Le nouveau référentiel de formation infirmier entré en vigueur en septembre 2009, visant la professionnalisation de l'étudiant et le développement de compétences, peut être un prétexte à questionner l'ingénierie.

7 Perrenoud, P., 2001, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Pédagogie Recherche. Paris : ESF. p. 190

Afin de se saisir de cette opportunité, il nous faut comprendre le sens, les enjeux de la réforme des études et pour se faire appréhender le contexte socio-économique, politique et réglementaire dans lequel elle s'inscrit.

2. L'opportunité d'un nouveau référentiel

Le programme de 1992 a instauré 38 mois de formation. Les élèves sont devenus des étudiants, les écoles ont pris le nom d'I.F.S.I. L'enseignement du diagnostic infirmier a complété celui de la démarche de soins. Le fait majeur a résidé en la fusion des programmes de soins généraux et de soins psychiatriques dans le but de former un

« infirmier polyvalent apte à dispenser des soins infirmiers prenant en compte l'ensemble des problèmes posés par une atteinte fonctionnelle et une détresse physique ou psychologique qui frappe une personne ».⁸

Ce programme a vécu dix-sept ans. Son approche modulaire centrée sur l'étude des soins infirmiers en lien avec les pathologies ne permettait plus de prendre en compte de manière satisfaisante l'évolution du contexte du monde de la santé, l'adaptation nécessaire aux besoins de santé de la population, la complexité des situations de vie de nombre de demandeurs de soins. De plus, la mise en place de la V.A.E.⁹ et l'inscription de la formation infirmière dans le système L.M.D.¹⁰ ont rendu nécessaire la refonte des programmes de formation autour des compétences infirmières requises à l'exercice professionnel actuel et à venir.

2.1. L'évolution des besoins de santé et du métier d'infirmier

Ces dernières années, les besoins de santé ont particulièrement évolué. Le vieillissement de la population et l'augmentation de l'espérance de vie ont accru le nombre de patients à pathologies multiples, présentant des handicaps et des incapacités :

« Les pathologies du vieillissement et du handicap se trouvent donc au cœur des politiques prioritaires de santé d'aujourd'hui ».¹¹

Des pathologies et des conduites à risque - les addictions (alcoolisme, toxicomanies), les troubles des conduites alimentaires, les tentatives de suicide et suicides - en lien avec l'évolution sociétale, des modes de vie générateur de stress, des conditions socio-économiques difficiles entraînant perte de travail, de logement, précarité, isolement social se développent. La demande sanitaire et sociale est forte en terme de soins curatifs mais également en terme de soins préventifs et d'éducation à la santé. Parallèlement, il faut

8 Annexe à l'arrêté du 23 mars 1992 modifié, *op. cit.*, p. 36

9 Lire partout Validation des Acquis de l'Expérience

10 Lire partout licence/master/doctorat

11 Robertson, G., 2006, « Pratiques évaluatives en formation infirmière et compétences professionnelles », in *Recherche en Soins Infirmiers*, n° 87, décembre 2006. p. 29

se rappeler que les Ordonnances Juppé de 1996 et avant elles la Loi de 1991 portant réforme hospitalière ont pour objet de diminuer les lits d'hospitalisation et de développer des structures alternatives à l'hospitalisation (soins à domicile, hôpital de jour, hospitalisation à domicile). L'esprit de ces différents textes est de développer la dimension ambulatoire des soins.

« Une telle évolution de la demande sanitaire et sociale amène à prendre en compte des déterminants individuels et collectifs, indissociables d'une vision plus élargie de la santé, l'inscrivant dans une approche incontournable de santé publique ». ¹²

Par ailleurs, les progrès techniques et technologiques dans le domaine des sciences médicales et infirmières mais également dans le domaine des thérapies sont notables. Les soignants doivent actualiser en permanence leurs connaissances et compétences, en acquérir de nouvelles pour exercer leur profession :

« Celles-ci doivent dès lors s'adapter aux besoins sanitaires d'un profil évolutif de population, tout en tenant compte du contexte économique du moment ». ¹³

Nous pouvons constater que l'évolution de la profession infirmière est corrélée à celle de l'évolution de la société. Ainsi, les années 70 sont-elles marquées par une période d'expansion économique avec à la fois un développement des techniques médicales de pointe et une humanisation des hôpitaux. Ces deux aspects, technicisme et humanisme imprègnent alors la profession infirmière. Les années 80-90 sont quant à elles marquées par la récession économique. En même temps qu'une réduction des coûts, s'impose une exigence de qualité de soins toujours plus grande. Le patient devient d'abord client puis acteur de ses soins avec la loi de mars 2002¹⁴. A côté de la notion de qualité apparaît celle de rentabilité avec « "l'avènement" des accréditations qui se traduit par une exigence grandissante des compétences infirmières et une obligation d'évaluer les pratiques »¹⁵ renforcée depuis 2007 par la mise en place de la tarification à l'activité. La démographie infirmière actuellement en déficit couplée au désir fréquent chez les jeunes infirmiers de ne pas se fixer incitent les jeunes diplômés à se tourner vers l'intérim. Ce secteur d'activités nécessite de grandes capacités d'adaptation et des compétences professionnelles certaines.

La profession infirmière s'inscrit dans le cadre des « professions réglementées »,

12 Ibid., p. 29

13 Ibid., p. 30

14 Loi n°2002-303 du 4 mars 2002 relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé

15 Roberton, G., 2006, *op. cit.*, p. 30

c'est-à-dire des professions définies sur le plan juridique par rapport aux métiers médicaux. Les professions de santé sont soumises à des lois et règlements :

« Ainsi, l'article L.4161-1 du Code de la santé publique permet de définir ce qu'il faut entendre par profession médicale et donne les limites de l'exercice médical infranchissable par les non médicaux sans tomber sous le coup de l'incrimination pour exercice illégal de la médecine. »¹⁶

La profession infirmière est construite dans le respect de cet article puisqu'une partie de l'activité infirmière s'exerce sur prescription médicale. La notion d'exercice illégal de la médecine a conduit un certain nombre de professions paramédicales (infirmiers, masseurs-kinésithérapeutes, pédicures podologues ...) à l'élaboration d'une liste d'actes autorisés. Ainsi, ces professions se sont organisées davantage en regard d'actes professionnels à défendre plutôt qu'en regard d'un travail en complémentarité à construire. Le métier d'infirmier parmi tous les métiers paramédicaux est ancien et généraliste « puisqu'il s'adresse à toute personne, quels que soient son âge ou son problème de santé. »¹⁷ S'il s'est exercé de tout temps, sa structuration professionnelle est récente. Le premier diplôme professionnel date de 1922, la première définition de l'infirmière de 1946 et le rôle propre de l'infirmière a été reconnu en 1978. A côté d'une fonction soignante que nous pourrions qualifier de généraliste, prenant en compte à la fois une « [...] attention à la personne et à son mode de vie et les avancées scientifiques de la médecine »¹⁸ sont apparus de nouveaux métiers paramédicaux afin de répondre à l'évolution de spécialités médicales et aux évolutions technologiques. Ces nouveaux métiers se construisent en relation avec ceux déjà existants. Selon M.-A. Coudray auteur du « défi des compétences » ils donnent l'occasion plutôt que de s'organiser en terme de territoire réservé et d'actes, de réfléchir autour de notions de compétences spécifiques et de compétences complémentaires. L'approche par compétence nécessite de prendre en compte le contexte dans lequel s'effectue l'acte de soin. « En effet, souvent la complexité ne vient pas des « tâches » elles-mêmes, mais de leur intégration dans l'espace et le temps. »¹⁹

16 Coudray, M.-A., Gay C., 2009, *Le défi des compétences*, Issy-les-Moulineaux : Masson. p. 15

17 Ibid., p. 17

18 Ibid., p. 18

19 Ibid., p. 20

2.2. La certification professionnelle et l'inscription dans le système

L.M.D.

Les diplômes paramédicaux sont des diplômes professionnels, qui ne relèvent pas de l'enseignement supérieur. Le diplôme infirmier est délivré par le ministère de la santé. Il possède - tout comme l'ensemble des diplômes du secteur sanitaire - des caractéristiques propres.²⁰ L'exercice de la profession infirmière est soumis par le Code de la santé publique à la détention du diplôme d'État. Concernant la profession infirmière, la V.A.E. qui par ailleurs est un droit pour tous, ne peut légaliser une expérience obtenue illégalement, c'est-à-dire « en infraction aux règles d'autorisation d'exercices des professions et la négation de l'exigence de qualité, garante de la sécurité des patients. »²¹ L'expérience acquise par les aides-soignants, dans le cadre d'un exercice légal, fait l'objet d'une dispense de formation pour ceux qui souhaitent intégrer la formation infirmière.

Les diplômes sont classés par domaine d'activité et par niveau dans le cadre du répertoire national de certification professionnelle (R.N.C.P.) créé par la loi du 17 janvier 2002.²² L'État par le biais du ministère chargé de la santé est certificateur du diplôme d'État d'infirmier. Il introduit le diplôme directement dans le répertoire national en se basant « en sus de la nature des savoirs, sur l'expertise et l'autonomie personnelles. »²³ Un autre système de classification utilisé par l'Éducation nationale, se base lui, sur la durée des études. Par ailleurs une recommandation a été adoptée par le parlement européen en 2008 concernant un nouveau mode de classement des certifications (C.E.C.).²⁴ A partir de cette année, les pays de l'Union européenne doivent établir des correspondances entre leurs systèmes de certification et ce nouveau cadre.

L'approche par compétences s'inscrit également dans le cadre des accords européens et du système L.M.D.. En effet, en 1999 à Bologne, se tient la conférence des recteurs des universités européennes. Elle a pour objet de rapprocher les titres et diplômes

20 Ibid., p. 24 : « Un diplôme est en relation avec un métier donné et un seul ; les diplômes s'inscrivent dans le cadre législatif et réglementaire qui précise les règles d'autorisation d'exercice des professions concernées ; pour les professions réglementées, il est nécessaire de posséder le diplôme pour exercer le métier ; l'exercice des métiers paramédicaux s'effectue en dérogation à l'exercice illégal de la médecine, dans le cadre de décrets autorisant des actes et précisant le champ de responsabilité ; le diplôme est considéré comme une garantie que la personne possède les connaissances et les savoir-faire nécessaires pour répondre à l'exigence de qualité des soins, garante de la sécurité du patient. »

21 Ibid., p. 24

22 Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale, JO du 18 janvier 2002.

23 Coudray, M.-A., Gay, C., 2009, *op cit.*, p. 28

24 « Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ».

délivrés par les états membres.

Le Conseil européen d'avril 2000 à Lisbonne exprime la volonté suivante : d'ici 2010, l'Union Européenne doit devenir « l'économie de la connaissance la plus dynamique et la plus compétitive du monde ».

En juin de la même année, le Conseil européen émet l'idée de la « réalisation d'un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ».

Ainsi, l'Union européenne envisage la formation non limitée à la formation initiale ; cet aspect est peut-être à mettre en relation avec le développement dans le même temps de la validation des acquis de l'expérience.

Les accords de Bologne signés par vingt-neuf pays dont la France prévoient d'harmoniser les titres et diplômes afin de construire une Europe de la connaissance. Pour y arriver la formation supérieure doit s'organiser autour de trois niveaux de diplômes communs à tous les états membres (licence-master-doctorat). Cette harmonisation doit être applicable cette année 2010 et permettre la mobilité des étudiants, la construction d'un parcours d'études sur plusieurs pays. Elle renforce également l'idée de la libre circulation des hommes et plus largement la construction d'un espace européen ouvert de l'enseignement et de la formation.

L'intégration dans le système L.M.D. permet à la formation infirmière d'accéder au grade licence. Ce système préconise de travailler les programmes de formation à partir des compétences.

Le croisement des diverses composantes (évolution de la demande sociétale, contraintes économiques et politique de santé, exigence de la population envers les professionnels infirmiers) ainsi que l'inscription de la formation infirmière dans le processus de Bologne ont rendu nécessaire l'élaboration d'un nouveau référentiel de formation à partir d'une approche par compétences centrée sur l'apprenant et la nécessité de développer chez lui la capacité d'apprendre à apprendre ainsi que le désir d'apprendre : un référentiel de formation évoluant « d'un apprentissage pratique centré sur les tâches vers une approche par compétence centrée sur le sujet en action ».²⁵

25 Weber, M.-T., 2009, « L'approche par compétences », in *Soins*, n° 732, janvier/février 2009, p. 5

3. D'une opportunité à une question de départ

La mise en place depuis septembre 2009 de ce nouveau référentiel est certainement une opportunité à saisir en équipe pour réfléchir à une ingénierie de la réflexivité et ainsi conforter une intention pédagogique présente de longue date dans notre établissement. En effet, les principes fondateurs du précédent projet pédagogique en vigueur dans notre institut jusqu'à la rentrée de septembre 2009, à savoir l'autonomie et la pratique réflexive apparaissent officiellement dans l'arrêté du 31 juillet 2009 :

« L'étudiant est amené à devenir un praticien autonome, responsable et réflexif, c'est-à-dire un professionnel capable (...) de mener des interventions seul et en équipe pluriprofessionnelle. »²⁶

« L'entraînement réflexif est une exigence de la formation permettant aux étudiants [...] d'intégrer les savoirs dans une logique de construction de la compétence. »²⁷

Dans cette perspective, nous pouvons nous appuyer d'une part sur l'expérience menée depuis plusieurs années, certes de manière sauvage mais cependant avec un peu d'inventivité, et d'autre part sur le référentiel de formation introduisant deux notions importantes : la professionnalisation du parcours de l'étudiant qui est de l'ordre de la finalité de la formation et l'acquisition de compétences qui sont de l'ordre des principes pédagogiques :

« Le référentiel de formation des infirmiers a pour objet de **professionnaliser** le parcours de l'étudiant, lequel construit progressivement les éléments de sa compétence à travers l'acquisition de savoirs et savoir-faire, attitudes et comportements. L'étudiant est amené à devenir un **praticien autonome, responsable et réflexif** ... » Il « ... est articulé autour de l'acquisition des **compétences** requises pour l'exercice des différentes activités du métier d'infirmier. »²⁸

A l'issue de cette première réflexion, notre question de départ peut être formulée de la manière suivante :

Dans le cadre du nouveau référentiel de formation, quelle ingénierie pédagogique construire afin de développer une posture réflexive chez les étudiants infirmiers ?

26 Annexe III de l'arrêté du 31 juillet 2009, *op. cit.*, p. 42

27 Ibid., p.43

28 Ibid., p.42

Tenter de répondre à cette question nous conduit dans un premier temps à réaliser une approche conceptuelle de la compétence et à explorer le lien entre compétence et réflexivité.

**Première partie : « La réflexivité comme compétence » au cœur
d'une ingénierie de l'alternance**

1. Compétences et réflexivité

L'ingénierie de la formation infirmière jusqu'à l'avènement du référentiel de formation de 2009 peut être qualifiée de programmatique (programme de formation identique pour tous, succession de modules à valider ...) Face à l'évolution du monde de la santé, au contexte rigoureux des différentes politiques de santé, à la nécessaire adaptation aux demandes et besoins en santé de la population, à la complexité des situations de soins, l'infirmière d'aujourd'hui doit développer des compétences professionnelles afin de dispenser des soins en tenant compte de ces diverses logiques quelquefois opposées. Le nouveau référentiel de formation est structuré autour de compétences à acquérir pour devenir un professionnel. C'est au travers du développement de compétences que se construit le processus de professionnalisation de l'étudiant. En référence au référentiel de formation, nous nous proposons d'aborder dans un premier temps, le concept de compétence et avec lui celui de la réflexivité.

1.1. Un principe pédagogique : la compétence

La formation infirmière dispensée au cours de trois années ou six semestres doit permettre l'acquisition de compétences nécessaires à l'exercice du métier. Le référentiel de formation est ainsi construit autour de dix compétences identifiées « rédigées en terme de capacités devant être maîtrisées par les professionnels et attestées par l'obtention du diplôme d'État. »²⁹ La compétence est ici exprimée en terme de capacités. Pour certains auteurs tel Francis Minet³⁰, elle est un élément de la performance ; pour d'autres, elle a supplanté la notion de qualification. Nous retrouvons dans les textes de l'Éducation Nationale, notamment ceux concernant l'enseignement de découverte professionnelle en classe de troisième la compétence définie comme « un ensemble cohérent et indissociable de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes. »³¹ Ces notions sont importantes à préciser car selon la manière de les mobiliser, elles génèrent « des théories différentes sur le développement des compétences. »³²

29 Annexe III de l'arrêté du 31 juillet 2009, *op. cit.*, p. 27

30 Francis Minet : professeur associé au CNAM, Conseil en entreprise

31 Document d'accompagnement du module – B.O N° 11 du 15/03/2005 – O.N.I.S.E.P., juin 2005, p. 6, in Guillaumin, C., 2009, « La réflexivité comme compétence : enjeu des nouvelles ingénieries de la formation », in de Robillard, D., (sous la direction de), *Réflexivité, herméneutique, Vers un paradigme de recherche ?*, Cahiers de socio-linguistique. p. 87

32 Roberton, G., 2006, *op. cit.*, p. 26

1.1.1. La compétence : plus que la performance

P. Gillet tient des propos semblables lorsqu'il écrit « qu'un concept tire sa signification de son application à un domaine de pensée, dans un domaine de pensée ; [...] »³³. Il propose une analyse sémantique des divers sens (juridique, professionnel, psycholinguistique) du mot compétence. Celle-ci est en premier lieu, un terme juridique - dérivé du latin « *competere* » qui veut dire revenir à - qui s'applique « aux attributs d'une instance, à sa capacité, et à celle des personnes qu'elle mandate, de traiter d'une catégorie d'affaires. »³⁴

L'acceptation du sens juridique de la compétence introduit le sens professionnel de cette dernière à savoir le droit pour un individu de porter un jugement sur une action dans un domaine d'activités notamment professionnelles. L'auteur souligne le lien entre la légitimité apportée par le cadre légal et l'autorité donnée par la maîtrise d'un savoir-faire. Un référentiel de compétences, tel celui conduisant au diplôme d'État d'infirmier, peut illustrer ce lien. Le sens linguistique de la compétence est relativement récent. Chomsky est un des premiers en 1971 à opposer compétence à performance.

« La performance actualise, dans une situation particulière de communication, la compétence du sujet. »³⁵

Le terme de compétence émerge dans le champ de la formation à la fin des années soixante-dix, début des années quatre-vingts. Aux États-Unis, c'est l'époque des « qualifications » où on analyse la tâche que requiert un poste de travail à partir des activités répertoriées d'une profession. Ces activités servent à déterminer les objectifs de formation et sont regroupées sous le nom de « capacités ». Parallèlement en France avec l'automatisation, on s'intéresse aux savoirs et savoir-faire des ouvriers. Ceci se traduit par l'apparition dans les référentiels de l'enseignement technologique des termes compétence et capacité. Dès les années soixante la notion de capacité est apparue avec la pédagogie par objectifs et la formulation « être capable de » sous-tendue par le courant behavioriste qui cherche à faire correspondre des comportements observables avec des capacités intérieures latentes et potentielles. Ce courant est caractérisé par une addition de savoir, savoir-faire, savoir-être. En 1978, Hameline définit le concept de compétence ainsi :

« savoir-faire permettant une mise en œuvre immédiate à partir d'un répertoire de gestes disponibles »³⁶

33 Gillet, P., 1998, « Pour une écologie du concept de compétence », in *Éducation permanente*, n° 135, février 1998, p. 23

34 Ibid., p. 24

35 Ibid., p. 25

36 Ibid., p. 26

Les limites de cette approche longtemps utilisée dans la formation infirmière résident dans le fait qu'elle ne prend pas en compte le contexte et la complexité de la situation de travail. Elle présente une vision relativement statique de la compétence ne rendant compte que de la performance. Pierre Gillet interroge précisément le lien entre compétence et performance. Il parle de tension dynamique entre un potentiel interne pressenti chez le sujet et ce qui devrait ou pourrait être actualisé dans des réalisations observables :

« La compétence s'inscrirait du côté du potentiel, du virtuel, de ce qui pourrait advenir, et la performance de ce qui est déjà réalisé. Entre les deux, il y a une médiation ... Le Maître ? »³⁷

Comment peut-on, écrit P. Gillet, donner dans le même temps des contenus à des compétences et affirmer qu'elles se situent du côté du potentiel, du virtuel ? L'auteur propose de considérer que le concept de compétence se développe selon deux volets :

- un volet orienté vers les potentialités de l'individu relevant de la psychologie.
- un volet orienté vers la praxéologie, c'est-à-dire du côté d'une classe de situations, de problèmes.

La compétence consiste alors « [...] à la description en termes de connaissances requises, d'une configuration opératoire applicable à une famille de situations problèmes. »³⁸ Situer ainsi la compétence du côté des connaissances revient à repérer pour un individu, ce qu'il est nécessaire de savoir afin de devenir compétent dans un domaine précis d'activités. Selon P. Gillet, la compétence ne renvoie plus alors au savoir-faire (à la seule performance) mais aux savoirs pour faire. Dans cette perspective, construire un référentiel de formation autour des compétences à acquérir revient à formaliser « ces savoirs pour faire, le "savoir" englobant et débordant "le faire". »³⁹

Afin de conclure sur la contribution de P. Gillet à la réflexion sur le concept de compétence, nous proposons la définition qu'il en donne en 1991 :

« [...] d'abord, une compétence évoque un ensemble, un système, un réseau de connaissances, de savoirs ; ensuite, elle est orientée vers l'action, traversée par une finalité opératoire ; enfin, elle est opératoire en situation, c'est-à-dire ordonnée au traitement de situations problèmes. »⁴⁰

37 Ibid., p. 29

38 Ibid., p. 30

39 Ibid., p. 31

40 Ibid., p. 28

1.1.2. La compétence : un processus

Richard Wittorski choisit de s'intéresser aux processus en jeu dans la compétence plutôt qu'au produit de celle-ci. Si la notion de compétence a pris le pas sur celle de la qualification, il faut sans doute relier ce phénomène à la flexibilité du travail.

Élisabeth Dugué (ingénieur au CNAM en sociologie du travail) semble partager ces propos. En effet, selon elle, le système de la qualification convient parfaitement aux organisations stables de travail, de type taylorien. Mais la flexibilité impose des organisations plus souples avec des définitions de postes et d'activités moins précises, plus larges.

« Le système de la qualification apparaît donc enfermant, il devient un obstacle empêchant l'adaptation de la main-d'oeuvre aux exigences de l'appareil de production. »⁴¹

Face à ces changements, le modèle de la compétence s'impose comme une réponse. Elle définit la compétence comme « des savoirs en action », ensemble de connaissances et de manières d'être, mobilisables en situation et en contexte. La qualification octroyée par le diplôme définitivement acquis revêt une dimension stabilisatrice alors que la compétence « est de l'ordre du conjoncturel et ne peut être considérée comme un attribut définitif. »⁴²

Pour R. Wittorski, lors des recrutements on recherche davantage des compétences, des capacités générales synonymes d'adaptabilité, qu'une qualification :

« La compétence est du côté de l'action de l'individu ou du collectif dans une situation donnée. Elle est reconnue et affirmée par un tiers. [...] La qualification est davantage du côté de l' "inscription" et de l'organisation des compétences dans un système de classification des emplois. »⁴³

La compétence est de l'ordre non pas d'un état mais d'un processus dont le produit est la performance. Ainsi nous n'avons pas directement accès à la compétence lorsque nous évaluons, mais nous accédons uniquement à la performance, partie visible, mesurable et parfois évaluée de cette compétence.

Cette approche est reprise par Marcelle Stroobants lorsqu'elle écrit, concernant les compétences, que la performance est le résultat visible de l'extérieur.

41 Dugué, É., 1999, « La logique de la compétence : le retour du passé », in *Éducation permanente*, n° 140, mars 1999, p. 10

42 Ibid., p. 11

43 Wittorski, R., 1998, « De la fabrication des compétences », in *Éducation permanente*, n° 135, février 1998, p. 58

« Elles ne sont donc pas appréhendées directement, mais à travers ce qui est supposé être leur manifestation, un acte, un comportement, une performance. »⁴⁴

R. Wittorski propose par ailleurs de retenir plusieurs éléments pour tenter de donner une définition de la compétence. Elle concerne un individu ou un collectif ; elle est toujours contextualisée et finalisée. Il faut de plus, tenir compte des compétences tacites liées au contexte que J. Leplat nomme également « compétences incorporées à l'action. »

« Elles sont mobilisées essentiellement dans des situations connues de l'acteur et s'apparentent à des "routines" réalisées sans nécessité de raisonnement. »⁴⁵

L'individu ne peut se déclarer compétent, la reconnaissance de la compétence dépend d'une appréciation sociale. D'autres auteurs, tel G. Le Boterf considèrent qu'elle dépend également du sujet qui peut se déclarer compétent, mais nous verrons alors qu'il s'implique. Ainsi, en tenant compte de ces différents aspects, il est possible de proposer la définition suivante :

« [...] la compétence est produite par un individu ou un collectif dans une situation donnée et elle est nommée/reconnue socialement. Elle correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'acteur de la situation. »⁴⁶

Dans ces travaux R. Wittorski s'intéresse à la manière dont sont produites les compétences et comment elles se transforment. Pour cela, il tente de clarifier dans un premier temps les relations entre compétence, savoir, connaissance et capacité :

« [...] un savoir [...] "un énoncé communicable socialement validé". Il s'agit d'un énoncé descriptif ou explicatif d'une réalité, établi et reconnu par et dans une communauté scientifique et culturelle donnée à une époque donnée [...]

[...] la connaissance est le produit du processus de compréhension et de mémorisation : c'est ce que l'individu conserve du savoir qui lui a été transmis.

Les capacités sont des compétences décontextualisées, il s'agit de potentialités d'actions acquises non investies dans l'action mais disponibles pour agir. »⁴⁷

44 Stroobants, M., 1998, « La production flexible des aptitudes », in *Éducation permanente*, n°135, février 1998, p. 14

45 Wittorski, R., 1998, *op. cit.*, p. 59

46 Ibid., p. 60

47 Ibid., p. 62

Il propose cinq voies possibles de développement des compétences présentées non pas comme une vérité, mais plutôt comme une grille de lecture possible.

La première correspond au modèle de la formation sur le tas et met en jeu une action de type essai-erreur, une production d'actions routinières. Cette voie conduit à produire des « compétences d'action incorporées à l'action. »⁴⁸

La deuxième correspond à la combinaison d'action et de réflexion sur l'action. Les compétences produites sont « des compétences maîtrisées ou intellectualisées »⁴⁹ pouvant être transférées dans de nouvelles situations.

Ces deux voies permettent l'acquisition de compétences de résultat, c'est-à-dire ayant « une fonction directe d'organisation de l'action en cours. »⁵⁰ Les savoirs produits sont des savoirs produits dans ou au cours de l'action.

La troisième voie correspond aux situations d'analyse de pratique dans lesquelles s'opère une « réflexion rétrospective sur l'action. »⁵¹ Les compétences produites peuvent être transformées en savoirs d'action et communiquées au groupe.

La quatrième est liée, nous semble-t-il à la troisième. La réflexion sur l'action passée permet de mener « une réflexion anticipatrice de changement sur l'action ».⁵² Il s'agit d'une réflexion pour l'action.

Ces deux voies conduisent à la production de compétences de processus « au sens de compétences élaborées à l'occasion du processus de réflexion et portant sur le processus d'action [...] »⁵³ et permettent l'émergence de savoirs sur et pour l'action.

La cinquième voie enfin correspond à l'intégration de savoirs théoriques en connaissances. Celles-ci permettent de développer des capacités qui prennent la forme de compétences en situation de travail. Il s'agit d'une logique d'intégration/assimilation permettant d'acquérir des savoirs nouveaux, non liés à l'action. Mais dans ce cas, s'interroge l'auteur, comment ces savoirs théoriques sont-ils réinvestis dans la pratique, comment s'opère le transfert ? Ces savoirs nouveaux s'acquièrent souvent à l'occasion d'études de cas où les apprenants, les étudiants développent en parallèle des compétences méthodologiques.

Les différentes manières de produire des compétences caractériseraient des processus de professionnalisation différents. Chaque individu aurait :

48 Ibid., p. 63, en référence à J. Leplat

49 Ibid., p. 64

50 Ibid., p. 65

51 Ibid., p. 64

52 Ibid., p. 64

53 Ibid., p. 64

« une façon particulière de produire ses compétences ; [...elles ...] seraient fortement liées aux habitudes et aux formes d'apprentissages issues de la formation initiale et de l'activité professionnelle. »⁵⁴

Richard Wittorski remet en cause la question du transfert de compétence. En effet selon lui, ce qui peut se transférer est plus de l'ordre de la capacité décontextualisée, que de l'ordre de la compétence qui ne se dévoile, se donne à voir qu'en situation et en contexte.

La mise en évidence des différentes voies de développement des compétences chez les apprenants nous apparaissent comme des données à prendre en compte dans le cadre de notre étude (la construction d'une ingénierie pédagogique centrée sur le développement de compétences chez les étudiants infirmiers).

1.1.3. Agir avec compétence et/ou être compétent

Solveig Fernagu Oudet tente dans son ouvrage « Organisation du travail et développement des compétences » un travail de clarification du terme de compétence. Elle émet tout d'abord l'hypothèse de plusieurs niveaux de compétence qui vont du niveau de reproduction, d'imitation de gestes professionnels au niveau de transposition à une situation nouvelle de travail. En fonction des situations de travail, la compétence est

« [...] soit du côté des savoir-faire (compétences d'action) soit du côté du savoir-agir (compétences de gestion de l'action) ». ⁵⁵

Ces niveaux de compétence peuvent être rapprochés, nous semble-t-il, des voies de développement décrites par R. Wittorski.

La notion de compétence est définie tout d'abord par rapport à la qualification. En effet, si la qualification renvoie au poste de travail, la compétence fait référence à la personne, à sa manière de mobiliser ses capacités. Ainsi deux approches de la compétence se dessinent :

« conception behavioriste parce que la compétence ne s'apprécie qu'en situation réelle au travers du résultat qu'elle génère et s'attache aux résultats de l'action ;

conception cognitiviste parce que la compétence ne s'apprécie qu'individuellement et s'attache à ce qui permet d'engendrer l'activité de l'opérateur. »⁵⁶

En étudiant le champ des pratiques comme celui des savoirs *scientifiques*, l'auteur

54 Ibid., p. 67

55 Fernagu Oudet, S., 2006, *Organisation du travail et développement des compétences, Construire la professionnalisation*. Paris : L'Harmattan. p. 31

56 Ibid., p. 34

tente de montrer que la compétence peut relever autant du processus, de l'agir avec compétence, que du résultat observable, c'est à dire être compétent. « Elle sera tantôt du côté du behaviorisme, tantôt de celui du cognitivisme et parfois entre les deux. »⁵⁷

Afin d'étudier la notion de la compétence dans le champ de la pratique, S. Fernagu Oudet se réfère aux travaux de Sandra Bellier⁵⁸ qui détermine cinq approches de la compétence.

L'approche par les savoirs repose sur l'idée que plus on possède de savoirs, mieux on réussit, plus on est compétent. « Cette approche n'est pas fausse, elle est incomplète. Les savoirs font partie des compétences mais ne sont pas la compétence ».⁵⁹

L'approche par les savoir-faire peut se résumer en ces quelques mots. Je suis compétent parce que je sais faire. « Dans cette approche les compétences sont assimilées à l'action, la plupart du temps elles sont décrites comme l'action. »⁶⁰

L'approche par les comportements et les savoirs être se centre davantage sur l'individu, sa personnalité, ses attitudes. L'auteur y voit un risque. En effet « on ne peut pas nier la participation de savoirs comportementaux dans le fait d'agir de manière réussie, mais ils revêtent un caractère très subjectif qui les rend difficilement opératoires. »⁶¹

L'approche mixte regroupe les trois approches précédemment décrites. Cette approche cumulative, juxtapositive est insuffisante pour « expliquer l'action réussie. »⁶² Elle ne permet pas d'envisager l'aspect dynamique - au sens de construction et d'articulation de savoirs - de la compétence.

L'approche cognitive s'intéresse au « comment », c'est-à-dire aux stratégies que l'individu met en place pour résoudre un problème dans un contexte donné. Tout comme les savoirs « les démarches intellectuelles ne suffisent pas à expliquer toute la compétence mais elles en font partie. »⁶³

L'approche du savoir en usage fait une place au savoir acquis par la pratique, né de l'action, nommé encore savoir d'expérience. Il s'agit bien de ce savoir là, acquis en travaillant, qu'il faut nommer dans le cadre d'une V.A.E.. Gérard Malglaive cité par S. Fernagu Oudet propose une définition de ce savoir en usage, autre nom de la compétence, qui :

57 Ibid., p. 34

58 Bellier, S., « La compétence est-elle un concept nouveau » in Carré, P., Caspar, P., 1999, *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris : Dunod. (2^{ème} édition 2004). pp. 239-250

59 Fernagu Oudet, S., 2006, *op. cit.*, p. 36

60 Ibid., p. 37

61 Ibid., p. 37

62 Ibid., p. 38

63 Ibid., p. 38

« [...] résulte de l'articulation de savoirs théoriques (disent ce qui est), de savoirs procéduraux (disent ce qu'il faut faire), de savoir-faire (savoir quoi faire), de savoirs pratiques (savoirs y faire) et de SE et savoirs cognitifs (qui sont inhérents aux autres).⁶⁴

Après le champ des pratiques, les champs du travail, de l'éducation et de la formation se sont à leur tour emparés de la question de la compétence. La psychologie, la sociologie, l'ergonomie et les sciences de l'éducation, chacune de ces disciplines porte un regard différent sur la notion de compétence.

« Ceci s'explique tout naturellement par le fait que ce qui caractérise une discipline ne relève pas des objets qu'elle étudie, mais des points de vue, des postures et des orientations théoriques avec lesquelles elle regarde ces objets. »⁶⁵

La psychologie s'intéresse « aux variables personnelles du comportement »⁶⁶ aux capacités et aptitudes de la personne. Elle apprécie les potentialités d'un individu à suivre une formation ou à occuper un emploi. Se référant à divers auteurs, S. Fernagu Oudet définit l'aptitude comme « un construit cognitif et non un observable, résultant d'inférences sur les faits observés [...] ». ⁶⁷

La sociologie, dans un premier temps s'intéresse à la notion de qualification et son impact sur l'emploi. Les années soixante-dix, quatre-vingts voient la négation du savoir-faire de l'ouvrier. La qualification est envisagée essentiellement comme un objet. A partir des années quatre-vingt-dix, la notion de compétence émerge et supplante celle de qualification, ainsi que la logique de poste de travail. A côté du travail prescrit, émerge la notion de travail réel et avec lui celle de la conceptualisation dans l'action (à savoir la mise en œuvre de stratégies cognitives, de connaissances implicites par l'individu pour réaliser le travail). La sociologie enfin, avance l'idée que :

« la compétence ne peut exister sans reconnaissance sociale, c'est le regard normatif posé sur la mise en œuvre de la compétence qui reconnaît cette dernière à l'individu [...] »⁶⁸

La compétence en ergonomie cherche à expliquer les conduites professionnelles en référence aux tâches à accomplir. Jacques Leplat propose de distinguer deux conceptions de la compétence :

- une conception behavioriste où la compétence est liée à la tâche à exécuter et

64 Ibid., p. 39

65 Ibid., p. 40

66 Ibid., p. 40

67 Ibid., p. 40

68 Ibid., p. 42

au contexte.

- une conception cognitive qui envisage la compétence comme une stratégie.

La compétence dans le champ de la formation et de l'éducation est définie par J. Aubrey cité par S. Fernagu Oudet « comme la résultante d'une aptitude ou d'une capacité ou d'une habileté. »⁶⁹ L'aptitude renvoie à l'individu, la capacité ou l'habileté à l'influence du milieu en général, et particulièrement du milieu scolaire. Les questionnements ou interrogations sur la compétence sont en lien avec des objectifs de formation.

G. Malglaive, dans sa définition de la compétence ou savoir en usage intègre un ensemble de connaissances scientifiques, technologiques, méthodologiques et un savoir pratique issu de l'expérience. Il s'interroge sur la manière dont « ces connaissances sont mobilisées dans l'action et en amont comment les construire chez le sujet. »⁷⁰ Pour lui, la compétence est une structure dynamique dont le moteur est l'activité.

Nombre de définitions existent autour de la compétence. Cependant, il est possible de retenir quelques points de convergence.

La compétence met en évidence le « **rôle du sujet** dans la mobilisation et la construction des compétences. »⁷¹ Il est acteur dans la construction de sa compétence. Être compétent consiste également à mobiliser ses connaissances, ses aptitudes, ses capacités à bon escient, en situation. Pour P. Perrenoud cité par G. Le Boterf la compétence relève d'un « intelligence située ». ⁷² La performance ne suffit pas pour décrire la compétence. « La compétence met en jeu les savoirs (au sens large) du salarié mais aussi les moyens mis à sa disposition pour réaliser son travail ... »⁷³ La compétence de l'individu est donc liée à la compétence du collectif de travail et à celle de l'organisation.

La définition suivante résume clairement, de notre point de vue la réflexion de l'auteur sur le sujet.

« la compétence se situe dans les régulations qui s'opèrent entre un individu, la tâche qu'il a à effectuer et le milieu dans lequel il opère. Elle est contextualisée et finalisée. Elle est située, liée à une situation particulière. Elle est à la fois processus et état. Processus dynamique parce qu'elle articule des ressources (celles de l'individu, celles de l'environnement) ; état parce qu'elle donne lieu à un certain degré de performance. »⁷⁴

69 Ibid., p. 45

70 Ibid., p. 46

71 Ibid., p. 48

72 Ibid., p. 49

73 Ibid., p. 49

74 Ibid., p. 51

1.1.4. La compétence ou être professionnel

Guy Le Boterf distingue qualification et compétence. La qualification présente un caractère conventionnel. Elle reconnaît par le biais du diplôme requis, donc de manière officielle, la capacité d'exercer un métier, un emploi ou une fonction. Cependant la qualification n'implique pas systématiquement la compétence.

« Lorsque la qualification se réduit à des diplômes de formation initiale, cela ne signifie pas que la personne sache agir avec compétence. Cela signifie plutôt qu'elle dispose de certaines ressources avec lesquelles elle peut construire des compétences. »⁷⁵

Le développement des compétences ne doit pas conduire à la disparition de la notion de qualification, mais plutôt à un enrichissement de celle-ci.

Dans « développer la compétence du professionnel », Guy Le Boterf ne définit pas la compétence en tant que notion isolée, mais en la situant du côté du professionnel et en s'interrogeant sur ce que doit savoir faire un professionnel qui est compétent.

Le professionnel compétent doit savoir gérer des situations de travail complexes, c'est-à-dire savoir faire face à l'imprévu, aux aléas, savoir prendre en compte les interactions liées à une situation ou à un problème.

La compétence du professionnel se vérifie dans sa capacité à agir avec pertinence. Il doit savoir appliquer des procédures, se conformer au travail prescrit, mais également aller au-delà, c'est-à-dire savoir s'adapter à toute situation nouvelle, savoir anticiper. Cette capacité d'adaptation rejoint l'intelligence pratique et rusée, nommée par les grecs la *métis*. « La métis sait s'adapter en permanence, modifier ses façons d'agir, ondoyer en fonction des mouvements, des contextes. Elle sait saisir les occasions. »⁷⁶ Nous retrouvons dans cette approche la définition que donne G. Jobert de la compétence comme la « capacité de gérer l'écart entre travail prescrit et travail réel. »⁷⁷

Savoir gérer une situation professionnelle, c'est « *savoir quoi faire* » quelque soit la situation et le contexte.

« La compétence est une disposition à agir de façon pertinente par rapport à une situation spécifique ou à une famille de situations. »⁷⁸

Il rejoint en ce sens le « *savoir quoi faire* » évoqué par P. Gillet où nous retrouvons la notion d'une compétence « orientée vers l'action » et « opératoire en

75 Le Boterf, G., 2003, *Développer la compétence des professionnels*, Paris : Éditions d'organisation. p. 26

76 Ibid., p. 47

77 Jobert, G., in Perrenoud, P., 2001, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Pédagogie Recherche. Paris : ESF. p. 13

78 Le Boterf, G., 2003, *op. cit.*, p. 49

situation » en mesure de traiter des situations problèmes.

Savoir agir ne peut se résumer à l'application de consignes, à un savoir-faire. C'est, écrit G. Le Boterf, *savoir enchaîner* des actes, des séquences d'activités en vue de donner un sens, une signification à ce que l'on réalise. Savoir agir avec pertinence peut se traduire dans certains cas par ne pas agir. Le Boterf parle alors de *savoir réagir*.

La compétence d'un professionnel ne se limite pas à posséder des ressources (des savoirs, savoir-faire, capacités relationnelles ...) Elle s'exprime dans la capacité que le sujet a à « les mobiliser dans un contexte professionnel. »⁷⁹ La compétence s'éprouve dans l'action, est indissociable de celle-ci et se donne à voir dans un contexte et dans une situation déterminée. Savoir mobiliser « *n'est pas de l'ordre de la simple application, mais de celui de la construction* »⁸⁰ et renvoie à une notion dynamique, de processus. La compétence n'est pas constante. Elle varie « en fonction de l'évolution de la situation où elle intervient. »⁸¹

Le professionnel construit sa compétence grâce à un réseau de professionnels, de personnes-ressources. La compétence n'est pas qu'individuelle, elle est collective et sociale.

« Les savoirs et savoir-faire n'acquièrent le statut de compétence que lorsqu'ils sont communiqués et échangés. »⁸²

Être compétent ne se résume pas à additionner, juxtaposer des savoirs et savoir-faire ; c'est savoir combiner multitudes de ressources variées à bon escient. Combiner renvoie à l'idée de mettre ensemble, d'assembler, d'organiser pour assurer un fonctionnement alors qu'additionner évoque l'idée de mettre bout à bout des éléments séparés. Combiner serait de l'ordre de la complexité lorsque additionner se rangerait du côté de la simplification. Gérer la complexité réside également dans la capacité à faire face à l'imprévu, à improviser.

G. Le Boterf fait une différence essentielle entre :

« "les" compétences, qui sont assimilables à "des ressources" que le professionnel doit posséder pour agir ;

"la" compétence du professionnel qui consiste à savoir sélectionner, combiner et mobiliser "les" compétences ou "ressources" qu'il a à sa disposition. »⁸³

Il propose une définition montrant l'idée de la compétence en s'inspirant d'une

79 Ibid., p. 58

80 Ibid., p. 60

81 Ibid., p. 62

82 Ibid., p. 64

83 Ibid., p. 76

réflexion menée par Pierre Lévy, autour de la réalisation et de l'actualisation, dans un ouvrage intitulé « Qu'est-ce que le virtuel ? ».

« La compétence est de l'ordre de l'actualisation et non pas de la réalisation. Elle ne préexiste pas mais est construite par un sujet. Elle n'est pas prédéfinie : c'est un événement ou un processus. Le professionnel construit sa compétence à partir de ressources possibles (capacités, connaissances, savoir-faire ...), mais sa compétence ne se réduit pas à la seule application de ces possibles. Le savoir mobiliser passe par le savoir combiner et le savoir transformer. »⁸⁴

G. Le Boterf définit le processus de transfert par la transformation qui s'opère entre les acquis de formation et les compétences mises en œuvre dans une situation donnée. Un professionnel par ailleurs sait transposer. Il sait utiliser les acquis d'une situation particulière dans des environnements nouveaux et ainsi faire face non pas à une situation ou un problème mais à une famille de situations ou une classe de problèmes. Ainsi les compétences doivent être transposables, transférables dans des contextes divers. N'est-ce-pas quelque peu contradictoire avec l'idée même de la compétence qui se construit dans un contexte donné ?

Le Boterf livre une explication qui s'appuie sur la différence faite entre « la » compétence du professionnel et « les » compétences qu'il doit posséder. Savoir transférer ou transposer est de l'ordre de « la » compétence du professionnel. La capacité de transfert ou de transposition s'exerce lorsque l'individu reconnaît une situation dans son ensemble comme potentiellement transférable ou transposable. Pour réaliser cela il tient compte de l'analyse de ses démarches, de son expérience antérieure.

« C'est à partir d'une réflexion sur ses pratiques réelles que le professionnel, grâce à un travail d'abstraction et de conceptualisation, pourra réinvestir son expérience sur des pratiques et des situations professionnelles diverses. »⁸⁵

Ce travail n'est pas aisé à réaliser. Il existe une réelle difficulté à nommer et à décrire ce que l'on réalise, tellement les savoir-faire expérientiels sont « inscrits dans le corps qu'ils en deviennent inexprimables. »⁸⁶ Ce sont des savoirs incorporés, tacites. La difficulté réside également dans la mise en mots, la formalisation de son expérience. Développer la capacité réflexive passe par la pratique, par l'entraînement écrit Hervé Breton :

84 Ibid., p. 84

85 Ibid., p. 89

86 Ibid., p. 89

« La réflexivité est trop souvent présentée comme un état latent, naturel. Il semble plus juste de la présenter comme une capacité, qui à ce titre nécessite de la pratique. »⁸⁷

Cet entraînement nécessite également d'être accompagné : c'est sans doute un aspect à développer chez les formateurs et notamment les formateurs infirmiers.

Le professionnel compétent sait prendre des initiatives. Il s'engage, s'implique⁸⁸. G. Le Boterf le résume ainsi : « Il faut *vouloir agir* pour pouvoir et savoir agir. »⁸⁹ La reconnaissance de la compétence passe par l'hétéro-évaluation ; en effet elle est accordée par l'institution qui porte l'évaluation. « *Toute compétence, pour exister socialement, suppose l'intervention du jugement d'autrui.* »⁹⁰ La reconnaissance de la compétence induit également l'auto-évaluation dans le sens où la personne en tant que sujet agissant dit « je suis compétent » et affirme ses compétences. En ce sens, l'individu s'implique et G. Le Boterf écrit : il « prend le risque que l'on s'adresse à lui pour les mettre en œuvre. »⁹¹

1.1.5. La compétence au cœur de l'activité

P. Gillet et R. Wittorski parlent de concept de compétence. Solveig Fernagu Oudet écrit que la compétence est une notion plus qu'un concept car elle n'est pas encore stabilisée. Cependant, elle propose une synthèse de quelques caractéristiques des compétences que nous retenons car nous les avons retrouvées chez les auteurs étudiés.

La mise en œuvre des compétences ne dépend pas uniquement de la motivation de la personne au travail, mais également des relations professionnelles, des moyens et ressources dont elle dispose. Certaines ressources sont incorporées à la personne, d'autres sont liées à son environnement de travail.

La compétence n'est pas de l'ordre de l'application mais de la construction. On n'est pas compétent naturellement mais on le devient.

C'est une notion abstraite, qui ne s'observe pas en tant que tel, pas directement. Elle « n'existe pas en soi indépendamment de l'activité, du problème à résoudre. »⁹² C'est l'analyse de l'activité qui permet d'identifier « les ingrédients qui la sous-tendent ... »⁹³

87 Breton, H., 2009, « De l'échange intentionnel à l'analyse attentionnelle des pratiques : se professionnaliser par développement de la capacité réflexive », in Guillaumin, C., Pesce, S., Denoyel, N. (sous la direction de), *Pratiques réflexives en formation*, Paris : L'Harmattan. p. 59

88 Impliquer du latin « implicare » veut dire plier dans, envelopper, entrelacer. Dictionnaire illustré latin-français, 1934, Félix Gaffiot. Paris : Hachette. p. 783

89 Le Boterf, G., 2003, *op. cit.*, p. 98

90 Ibid., p. 100

91 Ibid., p. 100

92 Fernagu Oudet, S., 2006, *op. cit.*, p. 55

93 Ibid., p. 55

La compétence est de l'ordre d'un processus dynamique, qui renvoie à une notion de mouvement. La performance est le produit de la compétence. Elle est la partie visible, mesurable de la compétence. En ce sens, la performance évoque un état. La compétence pour être validée passe par une reconnaissance sociale.

Les auteurs parlent de mobiliser, transférer, transposer des compétences. Quel sens ont ces verbes ? Dans le cadre de la mobilisation des compétences S. Fernagu Oudet écrit que le sujet est acteur dans la construction de sa compétence. La définition du verbe mobiliser⁹⁴ évoque l'intention de la personne... (utiliser ses forces, y faire appel, les réunir en vue d'une action, être motivé et prêt à agir).

Les définitions des verbes transférer⁹⁵ et transposer⁹⁶ renvoient à des actions de déplacement d'un endroit à un autre, de changement.

R. Wittorski remet en cause la question du transfert de compétence et parle plutôt de transfert de capacité. Notre étude relativement réduite ne nous permet pas de tirer des conclusions mais nous invite plutôt à être attentive aux sens des mots, aux théories sous-tendues, et aux pratiques qu'ils engendrent.

La compétence se construisant dans l'action, il faut que les situations de travail, lieu de l'action, soient porteuses de développement. Développer la capacité à apprendre des situations de travail, apparaît déterminant dans le processus de développement de compétences. La situation de travail est reconnue productrice de savoir.

Ainsi, le référentiel de formation infirmière est structuré autour de l'étude de situations professionnelles apprenantes.

« Ces situations sont utilisées comme moyens pédagogiques, elles sont analysées avec l'aide de professionnels expérimentés. [...] L'auto-analyse est favorisée dans une logique de "contextualisation et décontextualisation" et devient un mode d'acquisition de connaissance et de compétences. »⁹⁷

A ce stade de la réflexion et au-delà du texte officiel se pose la question suivante : qu'est-ce-qu'une situation de travail apprenante ? Toutes les situations de travail le sont-elles ? S. Fernagu Oudet pose ainsi la question :

« Mais suffit-il d'organiser des situations porteuses de développement pour générer des situations potentielles d'apprentissage ? »⁹⁸

94 Mobiliser in Dictionnaire petit LAROUSSE en couleurs, 1989, Paris : Larousse. p. 645

95 Ibid., p. 995 et p. 997

96 Transférer et transposer présentent le même verbe synonyme : transporter in Dictionnaire des synonymes, 1988, Henri Bertaud du Chazaud. Paris : Dictionnaires Le Robert. p. 488 et p. 490

97 Annexe III de l'arrêté du 31 juillet 2009, *op. cit.*, p. 46

98 Fernagu Oudet, S., 2006, *op. cit.*, p. 62

1.1.6. L'apprentissage par les situations professionnelles

Plusieurs auteurs se sont intéressés au lien entre situation de travail et apprentissage. Ce sont en général des chercheurs qui s'intéressent à la didactique professionnelle, croisement de deux disciplines différentes : la psychologie du travail et la didactique des disciplines. La didactique professionnelle permet d'envisager l'idée que

« toute tâche professionnelle peut être analysée afin d'en repérer la structure conceptuelle, ce qui permet de comprendre comment l'action des sujets peut s'organiser par référence à elle. »⁹⁹

Une situation de travail s'inscrit dans l'histoire d'une personne qui peut réajuster ses compétences pour faire face aux changements imposés par la situation. L'analyse du travail a pour but, en didactique professionnelle la formation des compétences professionnelles.

Pierre Pastré s'est intéressé à l'analyse de l'apprentissage des situations dans leur aspect à la fois singulier et concret. Une situation ne peut pas se réduire, écrit-il, au seul problème qu'elle porte :

« il ne s'agit pas seulement des objets et des relations entre objets, à partir desquels on peut poser le problème à résoudre. Une situation, ce sont aussi des acteurs, des enjeux entre eux, une inscription dans un lieu (qui en fait quelque chose de singulier et de concret) et dans un temps, une histoire, [...] »¹⁰⁰

Souvent, l'acteur, l'étudiant dans notre cas, souhaite orienter la situation dans un sens qui lui convient, qu'il maîtrise. Or confronté à une situation, il se retrouve avant tout à devoir gérer trois éléments : « la complexité, l'incertitude, l'interactivité. »¹⁰¹ La complexité renvoie à l'idée qu'une situation est un tout fait d'éléments tissés ensemble, enchevêtrés qui ne peuvent être séparés. La complexité évoque également l'incertitude et l'idée de non-maîtrise, d'imprévisibilité, une dimension événementielle. L'interactivité se joue entre l'acteur et la situation. L'acteur transforme la situation, mais elle le transforme également. « De la même manière qu'on apprend des savoirs, on peut dire qu'on apprend des situations. »¹⁰²

Apprendre des situations est un projet difficile à mener et à comprendre écrit P. Pastré. Pour cette raison, la tendance est grande s'agissant d'une situation simulée de la réduire, la simplifier pour permettre un apprentissage facilité. Cependant la simplification

99 Pastré, P., 1999, « Éditorial », in *Éducation permanente*, n° 139, février 1999. p. 8

100 Pastré, P., 1999, « La conceptualisation dans l'action : bilan et perspectives », in *Éducation permanente*, n° 139, février 1999. p. 27

101 Ibid., p. 27

102 Pastré, P., 1999, *op. cit.*, p. 8

ne prépare pas l'individu à la prise en compte de la complexité. Concernant la place de la situation-problème, la situation est à la fois support et donne sens au problème. En même temps, c'est parce qu'elle présente un problème qu'elle est un moment d'apprentissage. La réduction de la situation se retrouve pertinente et efficace pour l'action au regard des objectifs de cette action. Mais la situation relève du registre du réel et celui-ci peut à tout moment évoluer. Quant au problème à résoudre, il relève lui, du registre conceptuel « avec sa double dimension de connaissance et de maîtrise. »¹⁰³ Le but de la didactique professionnelle est de « maîtriser autant que possible des situations, en les constituant en problèmes à résoudre. »¹⁰⁴ En réduisant la situation au problème à affronter, la situation perd une partie de la complexité du réel.

L'apprentissage des situations présente à côté de l'approche complexe, de la dimension conceptuelle, une dimension historique et singulière. Dans une situation, coexistent des acteurs, des enjeux entre acteurs, un lieu singulier, une temporalité et des événements qui se succèdent. Tout cela écrit P. Pastré en référence à Paul Ricœur « finit par donner à la situation la figure d'une intrigue, sous la forme d'une histoire, voire d'un drame. »¹⁰⁵ La mise en intrigue présente une dimension épisodique faite de la succession d'événements et une dimension de configuration afin de rendre l'histoire compréhensible.

La dimension de la reconstruction apparaît pour P. Pastré essentielle pour une approche par compétences et un entraînement réflexif.

« [...] le moyen le plus efficace dans le développement des compétences est non la reproduction de l'exercice mais l'analyse de l'action. »¹⁰⁶

L'analyse de l'activité permet de réajuster. Le temps du récit s'apparente à une démarche d'après-coup. Elle évoque la réflexion sur l'action décrite par R. Wittorski et également par P. Perrenoud. L'action est passée mais on peut par l'analyse tenter de la comprendre et ainsi modifier le cours de l'action, la fois suivante. Paul Ricœur écrit :

« La compréhension du comportement humain se fait dans et par la distance. C'est pourquoi, dit-il, il faut expliquer plus pour comprendre mieux. »¹⁰⁷

Une situation présente une structure conceptuelle faite d'une dimension épistémique (englobant l'ensemble des connaissances que le sujet possède sur le domaine) et une dimension pragmatique (représentée par le sens que l'étudiant donne à la situation en

103 Pastré, P., 1999, *op. cit.*, p. 28

104 Ibid., p. 28

105 Pastré, P., 1999, *op. cit.*, p. 8

106 Pastré, P., 1999, *op. cit.*, p. 30

107 Ibid., p. 33

regard des connaissances qu'il possède). Cette construction de sens se fait par le biais de l'analyse de l'activité et par celui du récit (traces écrites et / ou orales). L'auteur relève également la place de la temporalité dans l'approche par situation.

« La temporalité est sans doute la dimension fondamentale des situations, ce qui en fait tout autre chose qu'une simple exemplification d'un problème, aussi compliqué soit-il. »¹⁰⁸

Pour P. Astier, l'idée que la pratique a des effets formateurs est ancienne.

« On peut penser que l'exercice de l'activité professionnelle, dans certaines conditions, a été conçu comme une des voies essentielles de formation. »¹⁰⁹

Il a été noté cependant, des difficultés et des limites à apprendre dans et par les situations de travail. La confrontation avec le réel peut être dynamisante pour le développement de compétences, mais tout aussi bien être sclérosante. L'aspect routinier du travail peut empêcher les individus de percevoir des variations du contexte ou les conduire « à réduire la complexité des situations à ce qu'ils en maîtrisent. »¹¹⁰

Selon P. Astier, créer des situations spécifiques de construction de compétences dans le but de développer des apprentissages pose la question du transfert et de la transformation des compétences. En effet, les situations simulées ne sont jamais le reflet exact des situations que les individus, en formation ou en situation de travail, vivent. Considérer les situations de travail comme formatrices, c'est mettre l'activité du sujet au centre de celles-ci et s'intéresser au lien entre activité et construction de connaissances. Les connaissances en situation s'élaborent par le biais de l'activité. Ces connaissances construites permettent de se dégager de la situation pour l'analyser et ainsi faire face à des situations nouvelles. La situation de travail est perçue différemment par celui qui la vit et par celui qui l'observe. Selon Leplat cité par P. Astier « le sujet opère des « redéfinitions » de la tâche et de la situation pour agir. »¹¹¹ L'apprentissage par les situations de travail nous conduit à tenir compte des représentations que les étudiants peuvent avoir des situations d'apprentissage en situation de travail.

Dans un dispositif d'alternance, telle la formation infirmière, le stage en tant qu'expérience de terrain est envisagé comme formateur. Mais il faut pour cela favoriser la « mise en mots » et l'analyse de cette expérience. Si « l'apprentissage est une dimension de

108 Ibid., p. 34

109 Astier, P., 1999, « Activité et situation dans le " récit d'expérience " », in *Éducation permanente*, n° 139, février 1999. p. 87

110 Ibid., p. 87

111 Ibid., p. 88

l'activité du sujet »¹¹² c'est certainement en repérant des situations de travail qui interpellent, en les organisant comme un récit, en les analysant qu'elles peuvent être source d'apprentissage.

L'auteur nous livre la réflexion qu'il a conduite dans le cadre d'un travail de recherche, à partir de l'analyse de « récits d'expérience » présentés lors de demandes de V.A.E.. Cette étude nous intéresse en regard de notre travail de recherche, car elle relève les représentations des circonstances d'apprentissage.

Pour P. Astier, le récit ou la « mise en intrigue » selon P. Ricœur ainsi que l'analyse que le sujet-acteur-auteur fait de la situation narrée permettent « de saisir cette relation « refigurée », du sujet à l'activité dans le cadre d'une démarche réflexive. »¹¹³ Il s'agit effectivement d'une « refiguration » dans la mesure où lorsque le sujet rend compte par écrit de la situation vécue, il en élabore des représentations *a posteriori*. A l'occasion du récit, la description de la situation rend compte des circonstances de l'apprentissage, des acteurs en présence et des activités réalisées. La formalisation de l'activité par l'écriture nécessite une réorganisation des éléments de la situation afin de la rendre intelligible. La réflexion sur l'activité peut avoir lieu lors de situation d'analyse réflexive de la pratique, celle-ci devient alors un outil d'apprentissage.

L'effet formation ne dépend pas de la construction d'une situation de formation. En effet, les apprenants retrouvent cet effet formation dans les situations de travail « au moins dès qu'elles " contraignent " »¹¹⁴ le sujet à s'en dégager.

Selon P. Pastré, cité par P. Astier, il est possible d'apprendre à partir de situations simulées « fondées sur une analyse de l'activité et permettant au sujet de construire, à son rythme et sans risque, les connaissances dont il a besoin pour optimiser son activité. »¹¹⁵

Il ressort globalement de l'étude que, même en l'absence d'aménagement institutionnel ou d'organisation d'un dispositif de formation, « les sujets disent apprendre dans et par les situations de travail. »¹¹⁶

Les individus pourraient apprendre en situation de travail « chaque fois qu'un retour réflexif est possible, et avec l'aide d'autrui [...] » et ainsi ils créeraient « les conditions de communication et d'élaboration nécessaires à la construction de connaissances pertinentes pour leur activité, réelle ou projetée, actualisée ou relatée. »¹¹⁷ La situation de

112 Ibid., p. 89

113 Ibid., p. 90

114 Ibid., p. 93

115 Ibid., p. 95

116 Ibid., p. 95

117 Ibid., p. 95

travail présente des potentialités dont les individus peuvent se saisir pour construire un espace d'apprentissage.

« Apprendre des situations, c'est tout d'abord apprendre à les maîtriser et à les analyser. »¹¹⁸

Pour apprendre des situations note P. Pastré, les connaissances du domaine sont utiles mais ne suffisent pas. Elles demandent à être réélaborées par le sujet afin de devenir des outils d'analyse de la situation dans le but d'agir et de pouvoir aborder la complexité et l'incertitude liée à la situation.

Le professionnel compétent est celui qui sait gérer des situations complexes écrit G. Le Boterf. Avoir une pensée complexe ne veut pas dire avoir une vision complète des choses, mais penser que tous les objets sont liés, qu'on ne peut pas les isoler. Avoir la conscience de la complexité, c'est « comprendre que nous ne pourrions jamais échapper à l'incertitude et que nous ne pourrions jamais avoir un savoir total ... »¹¹⁹

Parallèlement P. Perrenoud écrit que la compétence se construit entre autre grâce à l'analyse de pratique et à la démarche réflexive.

« La dimension réflexive est au cœur de *toutes* les compétences professionnelles, elle est constitutive de leur fonctionnement et de leur développement. »¹²⁰

L'entraînement réflexif devient alors une compétence à développer car adopter une posture réflexive peut permettre

« d'assumer la complexité du métier, donc de faire le deuil d'une maîtrise totale, d'une maîtrise construite une fois pour toutes, d'une maîtrise fondée sur des savoirs sans failles. »¹²¹

Pour P. Perrenoud, entrer en « pratique réflexive » c'est devenir acteur de sa formation et accepter « des formes d'implication, d'incertitude, de risque et de complexité. »¹²²

118 Pastré, P., 1999, *op. cit.*, p. 8

119 Morin, E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF, p. 93

120 Perrenoud, P., 2001, *op. cit.*, p. 21

121 Ibid., p. 173

122 Ibid., p. 19

1.2. La réflexivité comme compétence

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

1.2.1. La pratique réflexive

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

« [...] une façon de résoudre des problèmes pratiques en leur appliquant des théories et des techniques scientifiques. »¹²³

Dans le modèle de la rationalité décrit par Schön, « la recherche est séparée de la pratique »¹²⁴ et est considérée comme supérieure. Cependant, les deux aspects sont liés car la théorie apportée par la recherche doit permettre d'expliquer et de résoudre des problèmes pratiques de terrain.

« Les chercheurs sont censés mettre à la disposition des praticiens les sciences fondamentales et appliquées. Ceux-là en tireront des techniques de diagnostic et de résolution de problèmes. »¹²⁵

Mais la rationalité technique n'envisage pas ce qui peut brouiller la pratique professionnelle, elle est de son point de vue « un processus de résolution de problèmes. »¹²⁶

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

« [...] pourquoi l'incertitude, la singularité, l'instabilité et le conflit de valeurs sont des phénomènes si perturbants dans l'épistémologie positiviste de la pratique [...] »¹²⁷

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

124 Ibid., p. 203

125 Ibid., p. 203

126 Ibid., p. 204

127 Ibid., p. 205

Le modèle de la science appliquée ne suffit pas pour expliquer la compétence en situation pratique. Il y aurait selon Schön, un savoir caché dans les situations pratiques, dans l'agir professionnel, qui ferait que le « geste habile révèle souvent un savoir plus considérable qu'on ne le croit. »¹²⁸

Ce savoir caché est celui qu'évoque Schön, lorsqu'il parle de « savoir en cours d'action, celui qui caractérise le savoir pratique. »¹²⁹

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

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

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

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

« Quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte de pratique. »¹³⁰

Ainsi, en réfléchissant sur l'action, le praticien émet une théorie sur un cas particulier, « il ne sépare pas la réflexion de l'action. »¹³¹

Selon les propos de Schön, cette forme de « recherche en pratique » peut avoir un intérêt particulier lorsqu'il s'agit de faire réfléchir le praticien « sur le savoir caché dans l'agir. »¹³²

Cette approche permet aux praticiens d'identifier « leurs savoirs par rapport à ce qui réussit dans la pratique, ce qui les embarrasse, ou ce **qui les empêche d'agir.** »¹³³

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

128 Ibid., p. 206

129 Ibid., p. 207

130 Ibid., p. 210

131 Ibid., p. 210

132 Ibid., p. 212

133 Ibid., p. 212

professionnels, digne de transmission.

Philippe Perrenoud, enseignant chercheur en sciences de l'éducation à Genève a beaucoup écrit sur la place de la pratique réflexive en formation notamment dans les métiers de l'enseignement et du soin. La pratique réflexive s'intéresse à une réflexion sur une pratique professionnelle et « les modalités de la réflexion sur cette pratique dans son ensemble ou sur certains de ses épisodes. »¹³⁴

Les savoirs issus de cette réflexion professionnelle sont « souvent implicites, tacites [...] Ils sont « professionnels » au sens où ils sous-tendent l'exercice du métier. »¹³⁵

Philippe Perrenoud les nomme des « *savoirs d'expérience* ». Ils sont issus d'une réflexion sur l'action. Cette réflexion débute en cours de l'action et se poursuit dans l'après-coup. Le praticien réfléchit sur ses actions passées et ses réactions, les analyse afin d'en tirer des enseignements, mais il ne peut plus à ce moment-là les modifier.

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

« [...] le praticien réflexif *se prend pour objet de sa réflexion*, il réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive [...] Constructive, car son but n'est pas de se flageller, mais d'apprendre de l'expérience, de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et les actions à venir. »¹³⁶

Selon l'auteur, la réflexion dans l'après-coup présente une fonction d'apprentissage, puisque le praticien apprend de l'expérience en revenant sur l'action passée. Les erreurs, les difficultés, « les sentiments d'impuissance ou d'incompétence sont aussi des moteurs du retour réflexif. »¹³⁷

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

« La réflexion sur l'action nous donne accès à certaines composantes de notre habitus. »¹³⁸

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

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

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

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

136 Ibid., pp. 42-45

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

138 Ibid., pp. 35-60

des théories de l'action :

« La réflexion d'un professionnel sur sa propre pratique est de l'ordre de la description, de la compréhension, de l'explication. Elle mobilise donc de vraies théories de l'action, de ses déterminants, de l'habitus qui la sous-tend, du système d'action collective dans lequel elle s'inscrit. »¹³⁹

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

Vouloir former des praticiens réflexifs, dans le cadre d'une formation initiale, consiste à les amener à développer une réflexion sur leurs pratiques, afin qu'ils apprennent de cette réflexion, qu'ils construisent des savoirs à partir de l'action.

« Tout le monde réfléchit pour agir durant l'action et après coup, sans que cette réflexion engendre systématiquement des apprentissages. On répète les mêmes erreurs, on fait preuve des mêmes cécités, parce que l'on manque de lucidité, de courage, de méthode. »¹⁴⁰

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

« [...] de créer des lieux d'analyse de la pratique, de métissage des apports et de réflexion sur la façon dont on pense, décide, communique, réagit dans une classe. Des lieux aussi, parfois les mêmes, où l'on travaille sur soi, ses peurs, ses émotions, où l'on favorise le développement de la personne, de son identité. »¹⁴¹

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

« Elle n'est pas de l'ordre du savoir mais du *rapport au savoir*, du *regard sur l'action*, de la *posture critique*, de la *compétence*. »¹⁴²

Enfin pour Catherine Guillaumin « la réflexivité comme outil [...] doit être conçue comme une compétence. »¹⁴³

139 Ibid., pp. 35-60

140 Perrenoud, P., 2001, *op. cit.*, p. 18

141 Ibid., p.19

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

143 Guillaumin, C., 2009, *op. cit.*, p. 93

« En tant que compétence, c'est l'aptitude à reconsidérer, repenser, reconstruire mentalement ses expériences et ses actions d'une manière réfléchie et plus ou moins systématique. La réflexivité implique et présuppose à la fois une attitude d'ouverture, d'éveil et même de curiosité pour mettre en question l'évidence de ses propres situations et expériences. »¹⁴⁴

En ce sens, elle rejoint Philippe Perrenoud lorsqu'il aborde la place de la pratique réflexive dans un dispositif de formation orienté vers la professionnalisation « aussi bien comme *méthode* indissociable de la démarche clinique que comme *objectif* de formation.¹⁴⁵

Réfléchir sur l'action, transformer cette réflexion en savoir nouveau, interroger l'écart entre travail prescrit et travail réel, construire les solutions aux problèmes en situation, c'est privilégier la posture réflexive, « une réponse à la complexité des tâches et des situations professionnelles. »¹⁴⁶

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

1.2.2. La formation expérientielle

Gaston Pineau aborde la formation expérientielle en s'appuyant sur la théorie tripolaire de la formation. Cette théorie s'inspire de la « problématique des trois maîtres - soi, les autres, les choses - que la vie fait expérimenter en direct »¹⁴⁷, problématique de l'éducation énoncée par Jean - Jacques Rousseau au 18^{ème} siècle.

Cette formation expérientielle est définie « comme une formation par contact direct mais réfléchi. »¹⁴⁸ Contact direct s'entend sans besoin de médiateurs (formateurs ou programme), mais plutôt par confrontation directe avec une situation qui peut devenir expérience. Toutes les situations ne sont pas formatrices, si nous n'avons pas réfléchi dessus. Réfléchir sur son expérience, consiste en un travail réflexif qui tire des leçons de l'expérience.

Gaston Pineau souligne que « la formation expérientielle est périlleuse, aux

144 Ibid., p. 93

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

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

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

148 Ibid., p. 29

risques et périls de chacun. Étymologiquement d'ailleurs, *ex-perire* c'est sortir du péril, de l'épreuve. »¹⁴⁹ Elle est créatrice de rupture et en même temps cette rupture est créatrice de situations nouvelles auxquelles il faut donner du sens.

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

« Tenter de les vivre de façon formatrice, a obligé à sortir de l'ombre trois préfixes et à forger les concepts-outils d'auto-, d'éco- et de coformation. »¹⁵⁰

Le concept d'autoformation évoque l'expérience de la solitude du sujet face à lui-même dans le processus de formation. Le sujet s'expérimente, c'est ce que Gaston Pineau appelle « la prise en charge par soi-même de soi-même »¹⁵¹.

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

Notre dépendance et notre lien aux choses se situent grâce (ou à cause) de notre éducation, dans un rapport d'usage selon des « règles sociales suffisamment admises pour être transmises. »¹⁵²

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

« Le rapport d'usage, loin d'être nié, est accepté mais dépouillé des règles apprises et découvert à sa racine, ou plutôt à ses racines, [...]. Au-delà de ou par l'utilité physique, la chose acquiert une valeur symbolique, c'est-à-dire qu'elle devient support de sens, signifiant visible éveillant dans l'être un signifié invisible... »¹⁵³

Toutes les personnes entrant dans une dynamique de formation par l'expérience n'éprouvent pas nécessairement cette transformation « d'un rapport d'usage matériel des choses [...] en un rapport personnel d'échange symbolique. »¹⁵⁴

Cependant les êtres vivants se sont semble-t-il construits en entretenant un rapport physique avec les éléments naturels et les civilisations se sont développées culturellement grâce à leur puissance symbolique. Il apparaît enfin que l'autoformation du sujet interpelle

149 Ibid., p. 30

150 Ibid., p. 31

151 Ibid., p. 31

152 Ibid., p. 33

153 Ibid., p. 33

154 Ibid., p. 33

à un moment donné son rapport aux choses, quelque soit la nature de ce rapport.

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

« Autant la solitude peut ouvrir à l'expérience de soi et des choses, autant l'intimité peut aussi ouvrir à l'expérience de l'altérité, au point d'altérer l'identité personnelle même. »¹⁵⁵

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

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

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

L'éducation pour Jean-Jacques Rousseau dépend de trois maîtres ; « soi (sa nature individuelle, ses dispositions primitives), les autres et les choses. »¹⁵⁶ Ce qui pose problème, réside dans le fait que les leçons venant de ces trois maîtres peuvent être différentes voire opposées. Il fait alors le choix de l'éducation provenant de la nature au profit des deux autres.

« Mais que faire quand elles sont opposées ; quand au lieu d'élever un homme pour lui-même, on veut l'élever pour les autres ? Alors le concert est impossible. Forcé de combattre la nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen. »¹⁵⁷

L'idéal de Rousseau a laissé place ensuite à l'école obligatoire qui a privilégié, un temps, « l'instruction sociale » et laissé de côté « les acquis de l'expérience directe des choses. »¹⁵⁸

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

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

Les situations de vie sont envisagées comme potentiellement formatrices et en

155 Ibid., p. 35

156 Ibid., p. 37

157 Rousseau, J.-J., 1966, « *l'Émile* », Paris, Flammarion. p. 38

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

même temps se pose la question de comment faire pour que l'expérience de chacun soit porteuse de sens ? Une expérience non réfléchie, non distanciée n'est pas formatrice, pas plus que l'ancienneté n'est nécessairement synonyme d'expérience.

« L'expérience peut alléger la formation, mais ne la remplace pas. Elle n'équivaut à la formation que dans la mesure où elle s'est révélée significative et a pu être explicitée. »¹⁵⁹

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

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

« [...] dans l'expérience au sens le plus général de " toutes les interactions entre l'environnement et le sujet et entre le sujet et lui-même. " »¹⁶⁰

L'idée d'expérience telle que définie par l'auteur, rappelle la formation et ses trois piliers : l'auto, la co et l'écoformation et évoque les compétences développées sur le terrain de l'exercice professionnel, « hors formations institutionnalisées, sur la valorisation de ces compétences et une meilleure évaluation de leur pouvoir de transfert. »¹⁶¹

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

Tout comme il y a de la formation dans l'expérience « au sens large », il y a de « l'expérience dans les formations institutionnalisées ». ¹⁶²

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

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

« [...] l'apprentissage des savoir-faire ne saurait se réaliser sans « faire », de même l'apprentissage de méthodes ne saurait se déconnecter d'une

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

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

161 Ibid., p. 272

162 Ibid., p. 272

action nécessitant la mise en jeu de ces méthodes, comme l'apprentissage au niveau des attitudes ne saurait se passer d'une réelle implication personnelle des formes. »¹⁶³

La formation expérientielle se construit entre pairs, les échanges entre les participants sont riches de sens. Dans une formation expérientielle organisée, le rôle du formateur ou de l'enseignant est d'aider le formé à expliciter sa démarche, afin de transformer son expérience en « objet de pensée. »¹⁶⁴

La difficulté réside dans le « comment » accompagner l'étudiant dans l'explicitation d'une démarche ou d'un récit d'expérience, sans être dans une recherche d'« intelligibilité »¹⁶⁵, de compréhension de « comment le formé a fait »¹⁶⁶.

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

Toute situation de vie serait constitutive d'expériences :

« [...] il y a interaction avec l'environnement et avec lui-même, même les non-faits, les non-actions, les non-communications etc. sont aussi des expériences. »¹⁶⁷

Trois temps peuvent être distingués dans l'expérience :

- un premier temps de préparation ou anticipation où l'on réfléchit avant d'agir
- un deuxième temps qui est celui de la réalisation de l'action
- un troisième temps qui concerne la réflexion sur l'action vécue, « le retour réflexif sur l'expérience »¹⁶⁸.

« Vivre une expérience ne suffit pas »¹⁶⁹ pour pouvoir en tirer des apprentissages. Pour qu'une expérience vécue puisse être comprise et réinvestie, elle doit être analysée, mise à distance. Il faut alors passer par une démarche que Pierre Vermersch nomme « Prise de conscience » en référence aux travaux de Jean Piaget.

163 Ibid., p. 273

164 Ibid., p. 274

165 Ibid., p. 274

166 Ibid., p. 274

167 Ibid., p. 275

168 Ibid., p. 276

169 Ibid., p. 276

1.2.3. Une alternance dialogique

La notion « d'alternance dialogique » de N. Denoyel nous a semblé pouvoir faire l'articulation entre les deux concepts d'alternance et de réflexivité, tant nous retrouvons chez l'auteur, l'idée que l'on ne peut pas faire de pratique réflexive, sans faire de l'alternance et que l'alternance nécessite une pédagogie de la réflexivité.

L'auteur émet l'idée d'une formation par alternance structurée comme un dialogue, pour qu'elle soit intégrative. L'alternance est vue comme un processus à l'intérieur duquel il envisage l'accompagnement du formé entre « les temps formels et les temps expérientiels. »¹⁷⁰

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

« si un dialogue entre les discontinuités des activités organise une continuité formative (autoformation) par la rencontre des autres (hétéroformation) et des choses (écoformation). »¹⁷¹

L'alternance est définie comme une formation à temps plein dispensée dans des lieux différents. C'est la relation entre ces deux temps qui est envisagée comme formatrice et que N. Denoyel nomme « pédagogie de la rencontre. »¹⁷² Ces rencontres sont l'occasion de réaliser des bilans où le formé peut rendre compte de son expérience, l'explicitier et ainsi construire de la compétence en interrogeant et en analysant cette expérience.

L'alternance, parce qu'elle envisage deux logiques de formation – école et terrain – complémentaires mais quelquefois contradictoires nécessite ce que N. Denoyel nomme une « pédagogie du dialogue ».

« Le dialogue tutorial [...] est central dans une formation par alternance »¹⁷³. Il officialise et pérennise l'accompagnement expérientiel dans ce type de formations. Ce dernier est nécessaire pour qu'émanent de ces différents moments de formation, notamment des temps interfaces, des produits articulant différents savoirs et que puissent dialoguer différentes activités.

« La mise en dialogue » articule trois notions où plusieurs types d'expériences sont évoquées :

- L'actorialité : l'expérience vécue en prise directe avec l'action, articulant le travail prescrit et le travail réel,

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

171 Ibid., p. 81

172 Ibid., p. 81

173 Ibid., p. 82

- La réflexivité : l'expérience accompagnée, réfléchie prenant sens pour soi au travers de l'échange avec d'autres. C'est « une mise en dialogue configurant [...] l'expérience par réflexivité sur l'action. »¹⁷⁴
- L'intentionnalité : l'expérience singularisée ou « mise en perspective car elle confronte les savoirs académiques aux savoirs produits et aux savoirs agis. »¹⁷⁵

Se former par l'expérience, c'est être réflexif sur l'action, c'est produire du sens sur l'action déjà faite. Le professionnel compétent est un professionnel qui réfléchit sa pratique. Adopter une posture réflexive revient « à se donner des clés d'intelligibilité de son action. »¹⁷⁶

L'alternance, par la place qu'elle donne à l'expérience, est un système de formation qui peut former des praticiens réflexifs. Il faut pour cela que l'expérience soit analysée, réfléchie, mise à distance.

« L'alternance, par la pratique réflexive instituée dans sa pédagogie, peut former des praticiens réflexifs si un travail de production de savoirs existe en parallèle pour renforcer la posture d'auteur autoréflexif »¹⁷⁷

2. Une ingénierie de professionnalisation fondée sur l'alternance

2.1. L'alternance

L'histoire de la formation infirmière s'est structurée autour de l'alternance. Pour autant, le terme n'est jamais paru officiellement dans aucun texte relatif à la formation avant le référentiel de 2009.

2.1.1. La formation infirmière et l'alternance

La formation infirmière s'est construite depuis son existence autour d'une alternance entre « périodes d'apprentissage à l'hôpital et périodes de cours dans l'école. »¹⁷⁸

¹⁷⁴ Ibid., p. 84

¹⁷⁵ Ibid., p. 84

¹⁷⁶ Geay, A., 2007, « L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques » in *Éducation permanente*, n° 172, mars 2007. p. 34

¹⁷⁷ Denoyel, N., 2005, *op. cit.*, p. 84

¹⁷⁸ Goudeaux, A., Louraux, N., Sliwka, C. (sous la direction de), 2003, *Formateurs et formation professionnelle*, Rueil-Malmaison : Lamarre. p. 71

Jusqu'après la seconde guerre mondiale, une grande place est laissée à l'apprentissage des pratiques professionnelles sur le terrain et l'apport théorique est assez rudimentaire. La formation est essentiellement pratique, au lit du malade.

L'alternance comme « dispositif pédagogique qui allie un système d'étude (l'école) et un système d'action (le milieu de travail) »¹⁷⁹ apparaît dans le programme des études de 1951. La formation en deux ans (commune pour la première année aux élèves infirmiers, assistants sociaux et sages-femmes) est dispensée pour moitié en stage le matin (formation pratique) et pour moitié l'après-midi à l'école (formation théorique). Les enseignements n'ont pas grand lien entre eux. L'enseignement théorique est essentiellement axé sur l'aspect médical, il comporte peu d'apports en soins infirmiers. L'école et le terrain de stage fonctionnent en parallèle, ne se rencontrent pas. Il s'agit là, tel que l'écrit Gil Bourgeon d'une alternance juxtapositive :

« deux périodes d'activité différente : l'une de travail, l'autre d'étude, sans aucune liaison entre elles »¹⁸⁰.

Au programme de 1961, entièrement dédié à la formation infirmière, succède celui de 1972. La durée des études passe de 24 à 28 mois d'études. Pour la première fois, une partie importante du programme est consacrée aux soins infirmiers. Le programme « n'est plus construit en termes de pathologies mais bien de soins infirmiers »¹⁸¹ et il envisage « la collaboration étroite qui doit exister entre les équipes enseignantes et soignantes afin de maintenir l'unité de la formation, [...] »¹⁸² Certaines périodes de l'année prévoient des périodes de stages de quatre semaines permettant une immersion dans le monde du travail. Cependant, le modèle dominant est le modèle applicatif. Le terrain de stage n'est pas considéré comme lieu de construction de savoir. L'élève applique en stage des savoirs théoriques et des techniques de soins vues à l'école. Dans cette approche, l'action ne produit pas de savoir particulier.

Le programme de 1979 prévoit l'allongement de la durée des études de 28 à 33 mois afin de permettre la reconnaissance du diplôme d'État au niveau européen. Il introduit la notion de projet pédagogique, reconnaissant ainsi l'autonomie des écoles et « officialise la reconnaissance du rôle propre, l'enseignement de la démarche de soins et l'introduction des sciences humaines. »¹⁸³

179 Ibid., p. 20

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

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

182 Ibid., p. 25

183 Ibid., p. 27

Le programme de 1992 allonge la durée des études à 38 mois avec une durée sensiblement égale de temps de formation théorique à l'I.F.S.I. et de temps de formation clinique en stage.

Le référentiel de 2009 organise la formation autour de périodes d'enseignement en institut de formation qui alternent avec des périodes de stage où a lieu l'enseignement clinique. Le nombre d'heures dédiées aux enseignements théoriques et cliniques est équivalent. Les stages sont envisagés comme « des lieux d'intégration des connaissances construites par l'étudiant et des lieux d'acquisition de nouvelles connaissances ... »¹⁸⁴

L'alternance est mentionnée à deux reprises : en tant que principe pédagogique et dans la rubrique durée de la formation.

« Le référentiel de formation **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 [...] »¹⁸⁵

« Le référentiel de formation est construit par **alternance entre des temps de formation théorique** réalisés dans les instituts de formation **et des temps de formation clinique** réalisés sur les lieux où sont réalisées des activités de soins. »¹⁸⁶

L'alternance est un système de formation construit de manière à permettre l'articulation théorie – pratique et la transformation de l'expérience en savoirs. Dans une logique d'alternance, l'apprenant est au centre du système.

2.1.2. L'alternance : une articulation théorie - pratique

- . Savoirs théoriques et savoirs d'action

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

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

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

184 Annexe III de l'arrêté du 31 juillet 2009, *op. cit.*, p. 49

185 Ibid., p. 42

186 Ibid., p. 43

corps, ils sont singuliers, instables, labiles ;
d'autre part, reconnaître les vertus apprenantes de l'action : on apprend en faisant et faire développe l'intelligence pratique. »¹⁸⁷

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

Dans le modèle dissociatif les deux lieux (école, terrain) fonctionnent de manière cloisonnée, en parallèle : chaque lieu produit des savoirs distincts, qui ne se rencontrent pas, « il existe une séparation de lieux, de temps, d'acteurs. »¹⁸⁸

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

Ces deux modèles peuvent être classés, selon l'auteur dans une alternance juxtapositive.

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

- les connaissances théoriques :

« les connaissances théoriques ont pour vocation de dire ce qui est et non ce qu'il faut faire de ce qui est, ni comment il faut le faire. La connaissance du réel et de son fonctionnement permet d'anticiper l'action en l'exerçant d'abord en pensée, sur les modèles formalisés que fournissent les connaissances théoriques. »¹⁸⁹

- les connaissances techniques :

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

Parce qu'elles plongent leurs racines dans l'action, les connaissances techniques y puisent les moyens de mettre au point les procédures calculées, de les rectifier et de les compléter à la faveur d'une confrontation directe avec le réel dans toute sa complexité. »¹⁹⁰

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

- les connaissances méthodologiques :

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

188 Ibid., p. 78

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

190 Ibid., p. 26

« proposent, quant à elles, les procédures de conduite de l'action [...] Inséparables en pratique des connaissances techniques, les connaissances méthodologiques disent comment « il faut s'y prendre »¹⁹¹

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

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

« Cette dernière est en effet génératrice d'un savoir particulier, irréductible aux deux autres mais ayant vocation à se transformer en eux : le savoir pratique. »¹⁹²

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

« Ce savoir rend compte de ce que les autres savoirs ne prennent pas en considération pour assurer la pertinence de leurs énoncés. Il comble [...] les mille détails du fonctionnement versatile du réel qui souvent font échec à l'action. »¹⁹³

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

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

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

« des notions comme celles de travail, d'expérience, de compétence apparaissent. »¹⁹⁴

Envisager la formation sous l'angle de la compétence, c'est envisager qu'il existe « dans l'exercice de l'activité professionnelle, des savoirs produits par l'intelligence humaine aux prises avec la résistance du réel [...] »¹⁹⁵

Annie Goudeaux avance l'idée que dans un dispositif d'alternance, chacun des deux lieux (école, terrain de stage) doit être considéré comme « un environnement

191 Ibid., p. 26

192 Ibid., p. 26

193 Ibid., p. 26

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

195 Ibid., p. 79

constitué de théorie et de pratique. »¹⁹⁶

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

Il est donc de la responsabilité de l'école de faire de l'alternance intégrative¹⁹⁷, afin de permettre à l'étudiant ou l'élève d'articuler théorie et pratique. Annie Goudeaux tout comme Philippe Perrenoud (*Alternance et complexité en formation* : 2001) affirment que cette mise en lien peut se faire aussi bien sur le terrain - au lit du patient - que dans une salle de cours à l'institut de formation.

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

« Un tuteur infirmier ne peut accepter une approche par tâtonnements et essais-erreurs de l'étudiant, car le mauvais geste d'un étudiant peut avoir des conséquences dramatiques. »¹⁹⁸

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

- . Travail prescrit, travail réel

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

¹⁹⁶ Ibid., p. 79

¹⁹⁷ Bourgeon, G., in Lerbet, G., 1993, *op. cit.*, p. 70 définit l'alternance copulative (proche de l'alternance intégration) comme la « compénétration effective des milieux de vie socioprofessionnelle et scolaire en une unité de temps formatifs. » Georges Lerbet précise dans ce même article : « Dans cette situation, le système (éducatif) institué a perdu une partie de sa puissance de contrôle sur les acteurs et les réseaux de relations [...] Cet institué minimisé gère peu d'informations : son pouvoir se limite à organiser le temps et l'espace de la formation (sessions, stages) [...] Il a du pouvoir sur l'évaluation somative [...] la maîtrise de la situation d'alternance est largement transférée aux acteurs eux-mêmes [...] ».

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

¹⁹⁸ Auziol, E. et Bourret, P., 2001, « Complexité des situations et discours simplificateurs », in Lhez, P., Millet, D., Séguier, B. (textes présentés par), *Alternance et complexité en formation*. Paris : Seli Arslan. p. 60

personne, l'activité réalisée en regard des objectifs fixés par la tâche.

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

« des situations théoriques, standardisées et stabilisées, alors que les situations réelles rencontrées par les travailleurs sont infiniment variables et soumises à des aléas. »¹⁹⁹

et d'autre part,

« il existe une différence de nature entre le discours produit sur la réalité par les scientifiques ou les technologues et ce que les travailleurs expérimentent lorsqu'ils doivent concrètement intervenir sur cette réalité. »²⁰⁰

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

« Travailler ne consiste jamais en une pure exécution de normes antécédentes mais exige de la part des opérateurs une mobilisation de l'intelligence, de l'invention, de la prise de décision, soit pour rendre les règles applicables malgré la singularité des situations, soit pour pallier leur manque ou leur inadéquation. »²⁰¹

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

« La *mètis* vise l'efficacité pratique dans le rapport de l'homme à la réalité »²⁰².

Cette intelligence de l'action est appelée « ruse » car elle s'attache selon l'auteur « davantage à l'obtention du résultat qu'à la façon dont elle l'obtient. »²⁰³ Cette intelligence pratique est également une « intelligence du corps, [...], elle est à l'œuvre spontanément chez tout être humain lorsqu'il est confronté à quelque chose qu'il doit résoudre[...] »²⁰⁴

Selon Guy Jobert, la compétence renvoie à cette intelligence pratique, à

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

200 Ibid., p. 352

201 Ibid., p. 353

202 Ibid., p. 354

203 Ibid., p. 354

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

l'ingéniosité au travail. Elle est par définition singulière et non formalisable.

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

Organiser la formation autour des compétences nécessite de la part des formateurs une approche centrée sur l'activité réelle et pas uniquement sur la tâche prescrite. Il s'agit « d'articuler, en les différenciant, savoirs théoriques et savoirs pratiques [...] »²⁰⁵. Dans ce type de formation, le formateur aide le formé à mettre en mots son activité, afin de lui permettre de s'en distancier, d'apprendre de cette action située, d'en dégager le sens.

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

- de séances d'analyse de pratiques où une situation est analysée et éclairée par des concepts théoriques. C'est une démarche qui va du particulier au général et qui sert à modéliser l'action.
- de séances de « mise en mots de son expérience ». C'est une forme « d'apprentissage générée par la narration de l'action et la réflexion qui suit celle-ci. »²⁰⁶

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

2.1.3. L'alternance : approche systémique et système interface

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

- « *une fonction économique d'adaptation* à l'entreprise par développement de compétences dites [...] « d'employabilité » parce qu'elles sont d'ordre personnel ou relationnel et non purement technique [...]
- *une fonction pédagogique de qualification* par intégration de la formation en entreprise à l'acquisition des savoirs et savoir-faire de la compétence[...] »²⁰⁷

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

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

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

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

Le Haut Comité Éducation-Économie définit l'alternance comme une « formation en deux lieux et en co-responsabilité. »²⁰⁸ L'entreprise et le centre de formation assurent la responsabilité conjointe d'une même formation. Il faut que les deux systèmes s'engagent dans un projet commun de formation.

Georges Lerbet définit l'alternance comme : « Une formation à temps plein et à scolarité partielle, associant au moins deux lieux de formation. »²⁰⁹

La conception de l'alternance d'André Geay est « celle d'une intégration complète de ces deux fonctions dans un *système interface entre le travail et l'école*. »²¹⁰ « L'interface c'est ce qui rompt le face à face, c'est le système qui met en relation deux autres systèmes. »²¹¹

Le système travail et le système école répondent à deux logiques contradictoires voire paradoxales selon l'auteur, qui sont mises en relation dans le système de l'alternance. A l'intérieur de ce système, l'élève ou l'étudiant « développe des rapports aux savoirs et des stratégies d'apprentissage bien spécifiques et y réalise finalement des apprentissages différents qu'il devra concilier. »²¹²

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

« [...] comme on l'a appris à l'école car la réalité professionnelle est toujours interdisciplinaire et plus complexe que les modèles. »²¹³
« Dans le système travail fonctionne une logique de production qui est une logique de mise en œuvre des savoirs dans des pratiques. »²¹⁴

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

Dans le *système école*, la logique est celle de la transmission des savoirs. L'enseignement disciplinaire prévaut. Il gomme « les incertitudes de la recherche, simplifie

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

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

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

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

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

213 Ibid., p. 35

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

pour mieux faire comprendre. »²¹⁵

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

« L'apprentissage est un processus de construction de savoir et non une simple accumulation de données qui s'empileraient comme des briques. »²¹⁶

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

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

« c'est que ce conflit de logiques structure les représentations de chaque lieu et se traduit par une opposition théorie/pratique. »²¹⁷

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

- l'un où l'on apprendrait la pratique en entreprise « selon la logique de la production »²¹⁸
- l'autre où l'on apprendrait la théorie à l'école « selon la logique de formation »²¹⁹

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

- . La notion de rapport au savoir

Bernard Charlot n'oppose pas ces deux types de savoir, mais pose la question de « qu'est-ce qu'un *savoir pratique*,[...] sinon un savoir qui éclaire la pratique ? Or ce savoir est à la fois théorique et pratique... »²²⁰

Le savoir scientifique peut être nécessaire et utile pour éclairer la pratique et

215 Ibid., p. 8

216 Ibid., p. 7

217 Geay, A., 1998, *op. cit.*, p. 36

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

219 Ibid., p. 8

220 Geay, A., 1998, *op. cit.*, p. 37

inversement la pratique permet au savoir scientifique de se développer. Il est vain de vouloir les dissocier.

Bernard Charlot s'interroge sur les rapports entre savoir et pratique et envisage la question des savoirs sous l'angle du rapport spécifique au savoir car dit-il « le transfert (élément central du processus d'apprentissage) est dépendant *du rapport au savoir produit par la situation d'apprentissage, car " il n'y a pas de savoir sans rapport au savoir." »*²²¹

Il pose la question du rapport au savoir sous l'angle du rapport d'un sujet apprenant à un objet qui est le savoir. Ce rapport passe par le langage, car il « permet au savoir d'acquérir le statut d'objet. »²²²

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

« [...] **le savoir vaut par ce qu'il permet de faire** ; il prend son sens dans l'action. Ainsi le langage ne vaut que comme instrument de communication et non comme outil de conceptualisation. »²²³

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

« Ce système repose évidemment sur le langage qui donne au savoir un statut d'objet directement transmissible. [...] le savoir ne vaut pas seulement par ce qu'il permet de faire, mais aussi **par ce qu'il permet de dire.** »²²⁴

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

Selon André Geay, le rapport pratique au savoir engendre des « stratégies d'utilisation du savoir. »²²⁵ L'apprenant cherche à savoir à quoi sert ce qu'il apprend. Il est dans une démarche de production de savoir. Il a besoin de comprendre l'utilité pratique de ce qu'il apprend, de trouver du sens, de relier ses apprentissages à une expérience. Georges Lerbet définit la production de savoir ainsi :

« Produire du savoir, n'est pas en inventer. C'est en organisant à sa façon pour **produire un sens qui soit son sens.** Pour l'alternant, entre l'école et

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

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

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

224 Ibid., p. 9

225 Ibid., p. 9

le travail, il deviendra alors possible de diversifier son rapport au savoir et ses stratégies d'apprentissage. »²²⁶

Le rapport théorique au savoir engendre des « stratégies d'acquisition de savoir dans lesquelles la recherche de l'information est **pilotée par la mémoire** et se fait dans la manipulation des signes et des symboles. »²²⁷

Ces deux logiques de rapport au savoir sont pour André Geay responsables de difficultés d'élèves dans leurs transferts d'apprentissage et ce dans les deux sens (en partant autant d'un rapport théorique que d'un rapport pratique au savoir). Se pose alors la question de « Comment articuler ces deux rapports au savoir dans l'interface école-travail ? »²²⁸

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

« Il n'y a apprentissage que lorsque le savoir prend sens pour l'apprenant, comment faire pour trouver le sens du savoir abstrait ? »²²⁹

- . Les stratégies d'apprentissage

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

Jean Piaget²³⁰ a regroupé les stratégies d'apprentissage selon deux logiques :

« partir de la réussite pour aller vers la compréhension ou, à l'inverse, aller de la compréhension vers la réussite. »²³¹

Il a également montré dans son ouvrage *Réussir et comprendre*, que

« [...] l'enfant entre dans l'intelligence par une démarche qui va de la réussite à la compréhension (R-C) et dans laquelle « réussir c'est comprendre en action et comprendre c'est réussir en pensée ». On peut dire que l'enfant développe alors des **stratégies de type R-C**, dans lesquelles la recherche de l'information se fait dans le contact avec les objets et est **pilotée par l'expérience** quotidienne. »²³²

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

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

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

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

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

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

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

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

transférer dans d'autres situations.

« Ce n'est que vers l'adolescence, que l'enfant, grâce au développement de ses structures cognitives, va mettre en œuvre une démarche inverse qui lui permettra de partir de la compréhension pour aller vers la réussite. Dans ces **stratégies d'apprentissage de type C-R**, la recherche de l'information se fait dans la manipulation des signes et des symboles du langage et est **pilotée par la mémoire.** »²³³

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

- . Des apprentissages différents

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

Envisager le savoir d'expérience, c'est considérer à l'image de Donald Schön qu'il y a un savoir caché mobilisé dans les situations pratiques. Ce savoir caché, Schön l'évoque sous le nom de « savoir en cours d'action. » Il rappelle le savoir pratique évoqué par Malglaive. La pratique professionnelle est « [...] un *art de la pratique* [...] Cet art est une intelligence des situations, [...] un *art de bien poser les problèmes* et de les résoudre en direct. »²³⁴ Ce savoir est de l'ordre de l'implicite, il n'est pas formalisé, il ne s'enseigne pas. Ce savoir expérientiel est lié à la situation de travail et pour qu'il y ait expérience, il faut qu'il y ait un problème à résoudre.

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

« L'apprentissage expérientiel est un processus par lequel des connaissances sont créées à partir d'une transformation de l'expérience. Ces connaissances nouvelles résultent de la saisie (préhension) de l'expérience et de sa transformation. »²³⁵

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

233 Ibid., p. 83

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

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

erreurs quand on les saisit et les transforme.

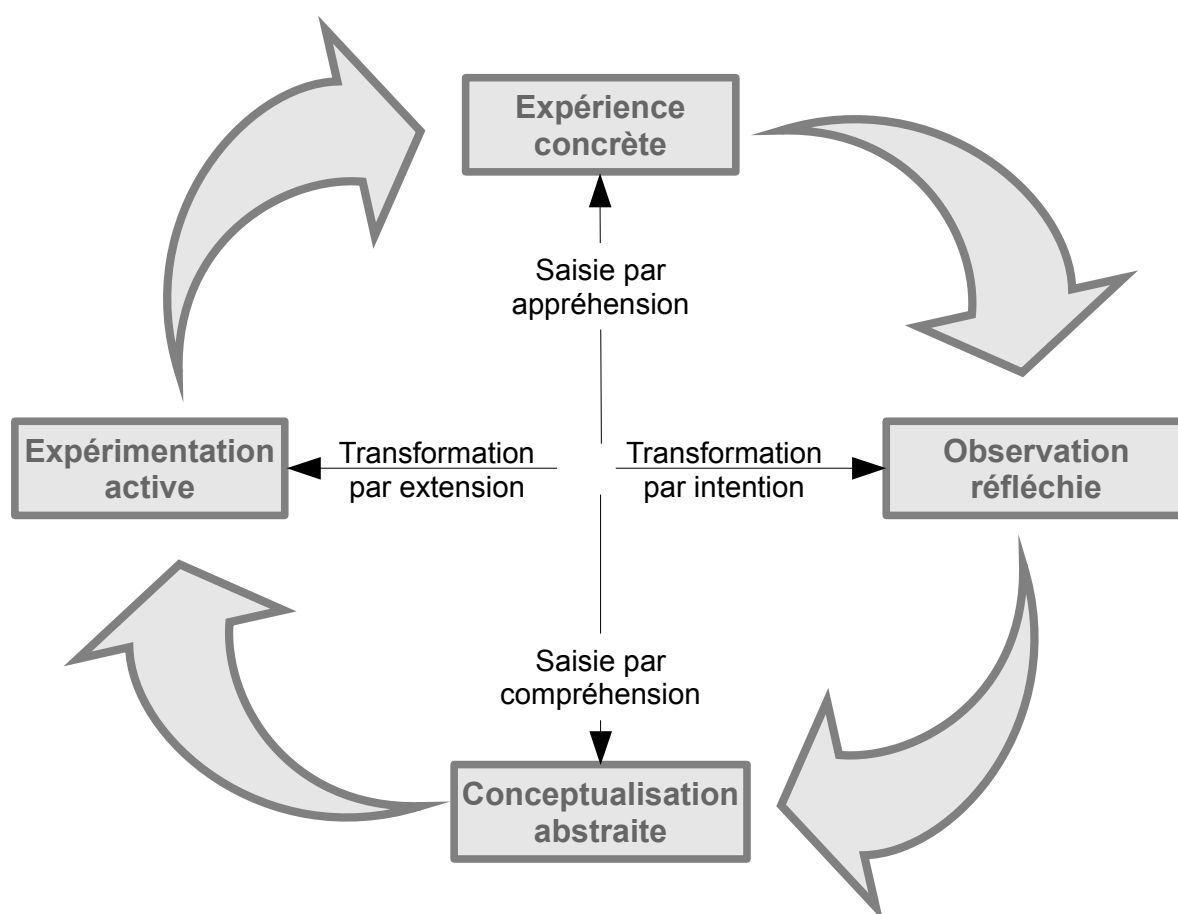


Figure 1: Dimensions structurelles du processus d'apprentissage expérientiel

(Extrait de Kolb)

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

- . La didactique de l'alternance

Elle va consister à « se centrer sur la manière d'enseigner dans l'alternance en tenant compte de la spécificité des stratégies d'apprentissage des alternants. »²³⁶ La démarche instaurée part des situations de travail pour construire des situations de formation. Il s'agit de partir d'une situation-problème, d'une situation concrète de travail qui va être analysée afin de repérer les **savoirs en usage** (savoirs théoriques et pratiques) et construire une progression théorique. A côté des savoirs en usage, les enseignants repèrent les **savoirs-outils** (mathématiques, linguistiques) nécessaires à l'analyse et la compréhension des situations professionnelles. Problématiser à partir de situations

²³⁶ Geay, A., 1993, *op. cit.*, p. 84

demande à maîtriser des savoirs plus théoriques. Selon André Geay le problème n'est pas tant de partir de l'expérience mais plutôt de « **ne pas y rester** »²³⁷. Il faut que l'élève ou l'étudiant enrichisse son expérience de théorie, qu'il intègre des notions abstraites pour pouvoir les réutiliser afin d'analyser d'autres situations.

« Autrement dit, il faut faire fonctionner la boucle « réussir-comprendre » dans les deux sens, en alternant les démarches inductive et déductive. »²³⁸

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

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

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

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

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

La prise en compte de l'expérience est essentielle puisque apprendre dans un système de formation par alternance, revient à penser l'expérience comme moment d'apprentissage, de formation, à « transformer ses expériences en savoir. »²³⁹

L'alternance selon A. Geay est adaptée à une formation visant la professionnalisation des acteurs au travers de l'acquisition de compétences. En proposant un rapport au savoir de type intégratif entre « formation et réalité du travail [...] entre savoirs expérientiels et savoirs formels »²⁴⁰ elle permet de prendre en compte la complexité des situations de travail. L'alternance « est un mode de formation qui cherche à relier [...]

237 Ibid., p. 86

238 Ibid., p. 86

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

240 Geay, A., 2007, « L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques » in *Éducation permanente*, n° 172, mars 2007, p. 37

et est donc particulièrement adaptée aux exigences actuelles de professionnalisation des formations supérieures. »²⁴¹

2.2. Une finalité : la professionnalisation

Pour Guy Le Boterf « la construction des compétences n'est plus considérée comme relevant de la seule formation, mais comme résultant de parcours professionnalisants [...] »²⁴² C'est dans cet esprit qu'a été conçu le référentiel de formation infirmière :

« Le parcours de formation tient compte de la progression de chaque étudiant dans sa manière d'acquérir les compétences. Ce parcours développe ainsi l'autonomie et la responsabilité de l'étudiant qui construit son cheminement vers la professionnalisation. »²⁴³

Une approche enrichie de plusieurs auteurs peut permettre d'éclairer notre approche du concept de professionnalisation.

2.2.1. Différentes dimensions

Janine Roche situe l'apparition du concept de professionnalisation - issu du mot anglais *professionalization* – en France vers les années 1970. L'environnement économique et social en mutation, la globalisation de l'économie, une organisation du travail de plus en plus complexe ont porté la question de la professionnalisation sur le devant de la scène :

« la professionnalisation est en question lorsque les savoirs ne garantissent plus de façon linéaire la compétence ou le professionnalisme des individus dans un environnement économique et social qui connaît de profonds changements depuis les années soixante-dix ». ²⁴⁴

Absent des dictionnaires à ces débuts, le terme professionnalisation apparaît vers 1980. Nous pouvons citer ici quelques définitions²⁴⁵ issues de plusieurs dictionnaires qui montrent le sens fluctuant et différent du mot professionnalisation selon les points de vue adoptés (économique, pédagogique, sociologique ...) :

241 Ibid., p. 38

242 Le Boterf, G., 2006, « *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence.* » Paris : Éditions d'organisation. p. 173

243 Annexe III de l'arrêté du 31 juillet 2009, *op. cit.*, p. 42

244 Roche, J., 1999, « Que faut-il entendre par professionnalisation ? », in *Éducation permanente*, n° 140, mars 1999, p. 35

245 Ces définitions sont citées dans l'article de J. Roche « Que faut-il entendre par professionnalisation ? » p. 36

« Action de se professionnaliser, de devenir une profession. » tirée du Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française (Robert 1985)

« Tendance que présente un secteur d'activité à être exercé uniquement par des gens de métier, spécialistes de ce domaine. » issue du Petit Larousse illustré de 1988

« Action de se professionnaliser (en parlant d'une activité, d'une personne). Professionnalisation de la recherche. Professionnalisation des études universitaires, le fait de leur donner une finalité professionnelle. » dans le Nouveau Petit Robert de 1993

« Fait pour quelqu'un ou quelque chose de se professionnaliser : constater la professionnalisation d'un sport jusque-là amateur. » tirée du Grand dictionnaire encyclopédique.

L'auteur visite le concept de professionnalisation sous l'angle de plusieurs dimensions où elle évoque à certaines occasions des concepts appartenant au même champ sémantique : profession, professionnel, professionnalisme. Nous abordons succinctement les dimensions économique, éthico-philosophique pour nous attarder davantage sur les dimensions sociologique, psychologique et pédagogique en lien avec notre étude. En effet, nous nous intéressons au concept de professionnalisation dans le champ de la formation professionnelle infirmière.

- La dimension économique

L'individu a la capacité de vivre de son activité. Le professionnel perçoit une rémunération contrairement à l'amateur ou au bénévole. :

« [...] professionnaliser signifie former des individus capables de vivre du produit de leur travail et développer chez eux un sentiment d'appartenance à une organisation professionnelle. La professionnalisation contribue à forger une identité socio-professionnelle par le travail rémunéré ». ²⁴⁶

- La dimension éthico-philosophique

La professionnalisation « établit un lien entre la contribution sociale de l'homme au travail et sa compensation ». ²⁴⁷ Elle émet l'idée d'un travail au service de l'homme et non l'inverse. C'est pour garantir cette dimension que sont édictées des règles, des valeurs professionnelles, que certaines professions prêtent serment.

- La dimension sociologique

Selon Guy Jobert, la dimension sociologique de la professionnalisation s'inscrit

²⁴⁶ Ibid., p. 37

²⁴⁷ Ibid., p. 37

dans une optique de lutte sociale dans le but d'obtenir une meilleure position sociale. A cet aspect de demande de reconnaissance sociale viennent s'ajouter deux autres aspects prégnants dans les discours : l'éthique et un savoir structuré, solide, digne d'être transmis. En regard de cette approche, « la professionnalisation signifie la recherche de reconnaissance sociale d'une profession alliée à la stabilisation d'un statut et d'une rémunération ».²⁴⁸ L'auteur fait le parallèle avec les infirmières héritières d'une activité bénévole assurée par des femmes soignantes, religieuses ou non, qui ont « à un certain moment de leur histoire, revendiqué la reconnaissance de leurs compétences techniques par un cursus de formation, une rémunération et un statut social ».²⁴⁹ Pour qu'il y ait professionnalisation d'un groupe, il faut prouver que ce dernier répond à un besoin de la population. Parallèlement la société doit être prête à faire prendre en charge ces besoins par des spécialistes. D'autres auteurs tels G. Latreille et Guy Le Boterf en 1985, retiennent essentiellement l'aspect reconnaissance d'un statut social pour caractériser le professionnel.

- La dimension psychologique

Selon J. Roche, il s'agit d'une dimension récente, peu formalisée, davantage liée aux potentialités internes de l'individu lui permettant de « conduire son activité en lien avec les changements de l'environnement économique et social ».²⁵⁰ Il semble utile de visiter les concepts de professionnel et de professionnalisme pour mieux appréhender cette dimension. Guy Le Boterf est passé d'une approche essentiellement sociologique en 1985 à une approche - dix ans plus tard - davantage centrée sur l'individu et ses capacités personnelles, où il énonce que lorsque l'on est un professionnel on aime la complexité :

« Aimer la complexité, c'est d'abord la comprendre, l'appréhender et la maîtriser ; c'est donc mettre en jeu des opérations cognitives. Aimer l'incertitude, c'est mettre en jeu sa capacité de maîtrise de l'avenir, ses angoisses, sa confiance en soi, donc la dimension socio-affective de sa personnalité ».²⁵¹

Marguerite Altet, en 1992, définit le professionnel en distinguant compétences et savoirs. Les compétences sont constituées de savoirs théoriques et de la pratique. Le professionnel sait s'adapter à la demande, au contexte, « sait mettre ses compétences en action dans toute situation ».²⁵² Avec la dimension psychologique de la professionnalisation, apparaît la notion de comportement mis en œuvre par le professionnel, en plus des savoirs théoriques, pratiques qu'il mobilise.

248 Ibid., p. 39

249 Ibid., p. 40

250 Ibid., p. 41

251 Ibid., p. 41

252 Ibid., p. 42

Pour Dégot, le professionnel est celui qui sait prendre les bonnes décisions au bon moment, faire face à l'imprévu, qui est capable de mobiliser « un savoir en acte, contextualisé, opératoire ; un savoir qui se construit dans l'interaction de l'individu et de la situation ».²⁵³

Janine Roche remarque au travers de ces diverses approches l'évolution du concept de professionnel. Il ne suffit plus de savoir faire son travail correctement, d'appliquer des consignes, d'être un bon exécutant ; on demande au professionnel d'acquérir, de développer des capacités de maîtrise, autant personnelle, situationnelle qu'organisationnelle.

Philippe Perrenoud confirme ces propos, lorsqu'il écrit que le professionnel compétent est celui qui accepte, intègre l'imprévu, compose avec le réel, n'applique pas des solutions toutes faites.

« Le professionnel serait en somme plus un inventeur-concepteur qu'un exécutant ».²⁵⁴

Si le concept de profession évolue, il en est de même pour celui du professionnalisme, poursuit J. Roche. Dans la conception taylorienne du travail, faire preuve de professionnalisme consiste à appliquer des procédures, des modes de production. Dans une conception post-taylorienne ce concept nécessite certes de posséder des savoirs, des savoir-faire, mais également de savoir prendre les bonnes décisions, d'inventer, de créer, de faire montre de certaines attitudes, comportements.

« La professionnalisation consiste donc à repérer et à faire acquérir ces nouvelles qualités qui viennent compléter les savoirs et les savoir-faire ».²⁵⁵

Ces nouvelles qualités sont des schèmes cognitifs et socio-affectifs qui selon Philippe Perrenoud aident l'individu en situation de travail à se démarquer de « règles préétablies » pour envisager des « stratégies orientées par des objectifs et une éthique ».²⁵⁶ La professionnalisation est la capacité à construire une démarche, à résoudre un problème complexe et non à appliquer un modèle créé par d'autres.

« La professionnalisation permet de construire ses propres réponses en lieu et place de réponses stéréotypées et normalisées. Elle permet de passer de l'application de règles à la créativité, de la passivité à l'activité, de la linéarité à la complexité et à l'esprit de système ».²⁵⁷

253 Ibid., p. 42

254 Ibid., p. 43

255 Ibid., p. 44

256 Ibid., p. 44

257 Ibid., p. 44

Elle va de pair avec l'autonomie du sujet. Dans la mesure où elle permet d'appréhender des situations complexes et imprévues, d'avoir prise sur son environnement elle est synonyme de compétences : une compétence plurielle faite de « [...] connaissances théoriques, d'un équipement cognitif et d'un équipement socio-affectif ».²⁵⁸

- La dimension pédagogique

Cette dimension s'intéresse aux modes de formation permettant l'acquisition des divers aspects de la compétence notamment des schèmes cognitifs et socio-affectifs.

« En ce qui concerne les schèmes cognitifs, il s'agit de construire une représentation réelle complexe. En ce qui concerne les schèmes socio-affectifs, il s'agit de construire une interaction relationnelle et une représentation de soi aptes à favoriser les coopérations et les comportements de maîtrise ».²⁵⁹

Au terme de son étude l'auteur constate d'une part, que le concept de professionnalisation est un terme polysémique « conséquence des nombreux référents qui l'utilisent ».²⁶⁰ D'autre part, les savoirs et savoir-faire ne semblent plus suffisants pour permettre la professionnalisation des individus dans la mesure où les situations de travail deviennent de plus en plus complexes. D'autres composantes, telles les attitudes ou les comportements - nommés compétences par l'auteur - interviennent. Par ailleurs, il semble se tisser un lien d'ordre structurel entre les concepts de professionnalisation et de compétence. J. Roche propose la définition suivante de la professionnalisation : « L'ensemble des actions qui transforment un individu en professionnel apte à tenir un rôle dans des configurations professionnelles complexes. »²⁶¹

2.2.2. Rapport entre activité, apprentissage et développement professionnel

La professionnalisation est un terme équivoque pour Richard Wittorski. En effet, pour ce dernier, la professionnalisation peut tout aussi bien évoquer la constitution de nouvelles professions, être envisagée du point de vue de la socialisation des individus permettant un développement professionnel et personnel de ces derniers. Elle peut aussi renvoyer à l'apprentissage et à la formation à partir de l'activité, de l'acte de travail. Ces différentes approches, pas toutes apparues au même moment en France, font écrire à R. Wittorski :

258 Ibid., p. 45

259 Ibid., p. 47

260 Ibid., p. 48

261 Ibid., p. 48

« que les conditions d'apparition et d'utilisation du mot ne sont pas anodines et qu'elles structurent des enjeux qui suscitent parfois des débats sociaux vifs. »²⁶²

Le mot professionnalisation issu de la sociologie américaine indique dans son sens premier « le processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service. »²⁶³ Dans les pays anglo-saxons du début du 20^{ème} siècle, le mot profession renvoie à la profession libérale. En France, apparu dans un contexte d'état hiérarchique, il a un sens différent et est à rapprocher du modèle des corps d'État. Ainsi nous percevons deux manières de concevoir les professions.

La professionnalisation peut recouvrir une signification différente lorsqu'elle concerne le milieu du travail et plus spécifiquement les salariés. En effet, selon R. Wittorski, elle peut être « entendue comme une intention organisationnelle d'accompagner la flexibilité du travail ». ²⁶⁴ Pour un certain nombre d'auteurs dont Dugué (1999) et Stroobants (1993), la professionnalisation est à rapprocher du développement de l'approche par compétences avec la perspective nécessaire, voire inévitable pour les salariés de s'adapter à des environnements de travail flexibles. François Dubet (1994) va plus loin encore et parle lui, d'injonction pour le sujet à construire son expérience.

Le mot professionnalisation fait son apparition dans le monde de la formation pour diverses raisons. Les situations de travail devenant de plus en plus complexes, il faut former des personnes autonomes, responsables, capables de s'adapter et de faire face à des imprévus, des aléas. Dans une perspective professionnalisante, la formation ne peut plus se contenter d'un apprentissage sur le tas ou d'une transmission de savoirs de type déductif (application théorie / pratique) mais doit se saisir de la capacité formatrice des situations de travail. Il s'agit :

« d'intégrer dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler. »²⁶⁵

En d'autres termes il s'agit d'articuler des moments habituellement séparés que sont la situation de travail ou l'activité, l'analyse ou la réflexion qui peut être menée et l'acte de formation qui en découle. Cette approche nous invite à un changement paradigmatique consistant à passer du paradigme des sciences appliquées à celui du praticien réflexif. En effet, articuler acte de travail, réflexion sur celui-ci et formation

262 Wittorski, R., 2008, « La professionnalisation », in *Savoirs*, n° 17, 2008. p. 12

263 Ibid., p. 12

264 Ibid., p. 13

265 Ibid., p. 15

revient nous semble-t-il à reconnaître l'importance du savoir caché dans l'agir professionnel.

La professionnalisation renvoie au débat entre une logique compétence (celle des organisations) et une logique qualification (celle des acteurs). Le concept de professionnalisation est un terme polysémique qui peut revêtir, nous venons de le voir, au moins trois sens selon qu'on se situe dans le champ de la sociologie des professions, dans celui de la sociologie du travail ou dans celui de la formation. Dans le cadre de ce dernier, R. Wittorski s'est intéressé au rapport entre activité, apprentissage et développement professionnel. Il fait une distinction entre les deux notions que sont l'apprentissage et le développement.

« L'apprentissage a, [...] un caractère spacio-temporel local (lié à une situation et à un instant particuliers) alors que le développement correspond à une temporalité plus longue, celle de la construction du sujet dans la durée. »²⁶⁶

Dans les façons d'apprendre l'auteur distingue les apprentissages formels (liés à l'acquisition de connaissances) des apprentissages informels (liés à l'action).

Par la suite, le rapport entre activité, apprentissage et développement professionnel est envisagé en regard de différentes thèses développées par divers auteurs. Nous ne rendons compte ici que de quelques-unes d'entre elles qui, nous semble-t-il, peuvent éclairer le champ de notre étude, à savoir la professionnalisation des étudiants infirmiers dans le cadre d'une formation initiale conduisant à un diplôme professionnel.

Pour Guy Le Boterf, ce qui construit la professionnalisation d'un individu ou d'un étudiant est la confrontation de celui-ci à de multiples situations (situations de formation au sens large, situations de travail ...). Ces rencontres sont « autant d'espaces dans lesquels le sujet déploie une activité propice à son développement [...] »²⁶⁷

Selon Leplat, l'analyse des situations de travail développe des apprentissages que l'on nomme des « compétences incorporées ». Celles-ci permettent d'accéder à des compétences plus larges, plus élaborées en ce sens qu'elles « fournissent aux activités de niveau supérieur, réglées sur les connaissances, des unités d'action rapidement disponibles ». ²⁶⁸

La professionnalisation passe par le développement de l'expérience, celle-ci renvoyant à un sujet au prise avec une situation singulière. Le mot expérience convoque

²⁶⁶ Ibid., p. 24

²⁶⁷ Ibid., p. 24

²⁶⁸ Leplat in Wittorski, R., 2008, *op. cit.*, p. 25

deux registres eux-mêmes sous-tendus par deux conceptions :

- le registre du faire (ou les pratiques incorporées)
- le registre du connaître (ou la prise de conscience par les individus de leurs pratiques)

Si ces deux conceptions envisagent l'expérience comme une construction d'un sujet à partir de l'action, elles diffèrent quant « à la place qu'elles donnent à la conscience qu'a le sujet des apprentissages qu'il réalise. »²⁶⁹

Chez les auteurs tels que Dewey, Kolb et Schön, la conscience de l'apprentissage qu'un sujet fait à partir d'une action n'apparaît que lorsqu'il a réfléchi sur cette action et que cette réflexion lui permet de construire de nouvelles connaissances.

Enfin, le modèle du praticien réflexif prend une place grandissante dans les dispositifs centrés sur l'idée d'un développement professionnel des individus. Dans ce modèle, la professionnalisation d'une personne se construit grâce à sa capacité à prendre de la distance par rapport à une action. R. Wittorski souligne que l'intention de tels dispositifs est de :

« transformer le sujet en un « praticien réfléchi » [...], capable de développer un regard sur ses pratiques pour qu'il s'adapte plus rapidement à des contextes de travail qui changent. »²⁷⁰

2.2.3. Différents objets

De la même manière que Janine Roche et Richard Wittorski, Solveig Fernagu Oudet qualifie la notion de professionnalisation comme polysémique car elle peut être envisagée tant d'un point de vue sociologique, psychologique que pédagogique. Du point de vue de ce dernier, elle peut être définie « comme la construction du professionnalisme par le contact avec le réel, ses contraintes, ses problèmes et ses occasions d'apprentissage. »²⁷¹ Elle rejoint J. Roche lorsqu'elle écrit que la dimension pédagogique de la professionnalisation consiste à inventer des modes de formation permettant de développer toutes les dimensions de la compétence. La question de la professionnalisation a fait son entrée ces dernières années tant dans le monde de l'entreprise que dans celui du travail social et de la santé.

La professionnalisation peut toucher l'activité, le groupe ou la profession exerçant l'activité, le savoir, les personnes.

269 Ibid., p. 26

270 Ibid., p. 31

271 Fernagu Oudet, S., 2006, *op. cit.*, p. 266

La professionnalisation d'une activité concerne des individus qui passent d'une activité bénévole à une activité salariée pour laquelle ils perçoivent une rémunération.

La professionnalisation d'un groupe ou d'une profession passe par la création d'un code de déontologie ou d'une association pour défendre les droits de cette profession.

La professionnalisation des savoirs porte sur les « les savoirs pour enseigner [...] sur la pédagogie, ... la didactique. Ils caractérisent la profession. »²⁷² Pour professionnaliser les savoirs, il faut les faire vivre dans des pratiques qui leur donnent sens.

La professionnalisation des personnes se réalise pour partie au travers de la construction de l'identité professionnelle.

Tout comme pour la compétence, l'auteur ne parle pas de concept mais de notion. La notion constitue « un champ de pratiques finalisées par une intention, une intention de production et de transformation de compétences ; ces compétences étant non dissociables de leur manifestation dans des activités situées. »²⁷³ S. Fernagu Oudet définit le processus de professionnalisation comme un **processus d'acquisition d'expérience**. Professionnaliser, revient à aider un individu, un étudiant par exemple à acquérir de l'expérience, à construire son identité professionnelle. Dans cette perspective, une ingénierie de professionnalisation doit permettre de développer des compétences, la capacité d'apprendre à apprendre et également celle d'apprendre des situations.

2.2.4. Pour conclure sur la professionnalisation

Au travers des approches développées par ces quelques auteurs, nous percevons des liens ténus entre développement des compétences et professionnalisation. Ces liens sont structurels pour J. Roche. Selon R. Wittorski, les manières de produire des compétences caractériseraient des processus de professionnalisation.

Pour G. Le Boterf, un parcours professionnalisant inclut « le passage par des situations de formation et des situations de travail rendues professionnalisantes. »²⁷⁴

Selon P. Perrenoud, la professionnalisation est synonyme de compétence dans la mesure où elle développe l'autonomie du sujet et lui permet de faire face à l'imprévu.

La compétence est donc au cœur de la professionnalisation.

Nous retenons également au travers de cette approche théorique, la confrontation aux situations de formation et de travail comme constitutive du processus de

²⁷² Ibid., p. 269

²⁷³ Ibid., p. 270

²⁷⁴ Le Boterf, G., 2006, *op. cit.*, p. 173

professionnalisation. Celui-ci se construit par l'analyse des situations de travail, par la capacité à réfléchir sur une action et à prendre de la distance.

Depuis quelques années, l'ingénierie des parcours de professionnalisation dans le cadre plus large du développement des compétences a pris le pas peu à peu sur l'ingénierie de formation classique, dite également standard ou séquentielle. Ainsi, dès 2003, Guy Le Boterf écrit :

« L'ingénierie des parcours de professionnalisation, des formations en alternance, des situations apprenantes, tend à prendre de l'importance par rapport à l'ingénierie des programmes ou des plans de formation ».²⁷⁵

L'élaboration du référentiel de formation représente une occasion pour les I.F.S.I. de réfléchir à une ingénierie de professionnalisation dans laquelle l'étudiant développe sa capacité à produire des compétences dont la réflexivité.

2.3. L'ingénierie

Afin de saisir l'apport du terme « ingénierie » dans le domaine de la formation, il peut être utile de réaliser un détour du côté de l'étymologie.

2.3.1. L'étymologie

Thierry Ardoïn dans un article intitulé « la formation est-elle soluble dans l'ingénierie », paru en 2003 situe le mot « ingénierie » au confluent de deux origines :

« -l'origine anglo-saxonne (ou plutôt le passage par la langue anglaise), *engineering*, utilisée dans la langue française à partir de la fin du siècle dernier et qui correspond à "l'art de l'ingénieur" : "Le mot anglais est dérivé de *to engineer*, déverbal de *engineer*, ingénieur. Ce mot est lui-même emprunté à l'ancien français *engigneor*"(Rey, 1998) ;

-l'origine française, "génie", terme plus ancien, qui prend ses racines dans le domaine militaire. Le génie est apparu au XVI^e quand la guerre de siège nécessite un corps d'ingénieurs, et se fixe en 1776 avec la création, en France, du corps de génie »²⁷⁶

Le terme ingénierie est récent dans la langue française. L'Académie Française l'a approuvé en 1973, en remplacement de l'anglicisme "*engineering*", puis avec la définition suivante : « ensemble des fonctions allant de la conception et des études à la responsabilité de la construction et au contrôle des équipements d'une installation technique ou

275 Le Boterf, G., 2003, *op. cit.*, p. 54

276 Ardoïn, T., 2003. « La formation est-elle soluble dans l'ingénierie ? », in *Éducation Permanente*, n° 157, avril 2003. p. 16

industrielle » (trésor de la langue française, 1983). L'ingénierie a d'abord concerné dans l'histoire, la réalisation de grand travaux tels les châteaux forts et les cathédrales, puis s'est appliquée au domaine industriel et technique.

En ce sens Jean Clénet (L'ingénierie en formation(s) : appliquer et/ou concevoir ? : 2003) rappelle la conception industrielle de l'ingénierie en citant la définition du *Petit Robert* (1982) : étude globale d'un projet industriel sous tous ses aspects : techniques, économiques, financiers, sociaux, coordonnant les études particulières de plusieurs équipes de spécialistes.

Jean-Louis Le Moigne propose une « actualisation étymologique précieuse avec le terme latin ingenium : intelligence, talent, génie. »²⁷⁷ L'ingenium ou l'ingegno, l'ingéniosité a été étudié en 1708 par Giambattista Vico qui a réfléchi, discuté, argumenté durant des années sur le "discours de la Méthode" de Descartes. De cette réflexion est né un ouvrage intitulé « Le discours sur la méthode des études de notre temps » où il a écrit entre autre : « Car la méthode nuit à l'ingéniosité ou l'ingénium, et l'ingéniosité a été donnée aux humains pour savoir c'est-à-dire pour faire. »²⁷⁸ Jean-Louis Le Moigne a remis en lumière l'œuvre de Vico. Cette approche est essentielle afin de ne pas réduire l'ingénierie à une question de méthode et de recette, où il suffirait d'appliquer des modèles. Envisager l'ingénierie sous l'angle de l'ingéniosité, c'est envisager la capacité de l'être humain à imaginer sans contraintes, à concevoir, à se mettre en projet, à se situer du côté de l'épistémologie constructiviste.

L'entrée de la notion d'ingénierie dans le domaine de la formation est relativement récente.

2.3.2. L'émergence de l'ingénierie de formation

T. Ardoin (Ingénierie de formation pour l'entreprise : 2003) situe l'apparition du terme « formation » après la seconde guerre mondiale. Auparavant, il était question d'éducation telle que définie par Émile Durkheim :

« L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui, et la société politique dans son ensemble et

277 Pineau, G., 2005, in Brémaud, L., Leguy, P., Morin, J., Pineau, G., *Se former à l'ingénierie de formation*. Collection INGÉNIUM. Paris : L'Harmattan. p. 11

278 Le Moigne, J.-L., 2002, « L'ingénium, cet étrange faculté de l'esprit humain qui est de relier, sur l'épistémologie des sciences d'ingénierie », in Guillaumin, C. (Coord.), *Actualité des nouvelles ingénieries de la formation*. Paris : L'Harmattan p. 18

le milieu social auquel il est particulièrement destiné. »²⁷⁹

Jusqu'à la guerre et dans cette perspective, le système d'enseignement a donc fonctionné en assurant à la fois la formation du plus grand nombre d'individus et en s'adaptant à l'environnement socio-économique. Les besoins du pays au sortir de 1945, sont tels que la formation des salariés devient nécessaire. Dans son livre intitulé « La formation-animation, une vocation », Pierre Goguelin écrit que, jusqu'en 1960, aucun des dictionnaires ou encyclopédies consultés ne mentionne le mot formation.

C'est avec les lois de 1971 sur la formation professionnelle, que se développe la notion d'éducation permanente et de formation à toutes les époques de la vie. Dans l'article L.900-1 du Code du travail, la formation est reconnue comme un élément de l'éducation :

« La formation a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social. »

Thierry Ardoïn situe l'utilisation du terme ingénierie dans la formation, dans les années 1985. Il est à noter que cette entrée s'est faite progressivement en soulevant parfois critiques et méfiance chez certains auteurs. Jacky Beillerot y a vu essentiellement un effet de mode, servant selon ses termes à "tromper et à faire illusion" mais ne permettant pas de résoudre les problèmes liés à la formation. Jean-Pierre Le Goff s'est élevé contre l'utilisation de ce terme provenant de l'entreprise, qui pour lui vide de son sens la notion d'éducation permanente. L'ingénierie est à envisager plutôt « comme un concept-outil, c'est-à-dire partant de la pratique vers une conceptualisation [...] »²⁸⁰

Pour comprendre l'évolution de l'ingénierie et son entrée en formation, Thierry Ardoïn décrit quatre périodes, associées chacune à un environnement socio-économique et législatif singulier.

La première s'étend de 1971 à 1975 et correspond à la période faste économiquement des « trente Glorieuses ». L'ingénierie concerne essentiellement l'industrie, le génie civil mais n'est pas encore entrée dans le champ de la formation qui a d'ailleurs peu de lien avec le travail.

« Rien dans l'environnement professionnel ne fait valoir l'importance d'une convergence des objectifs individuels, de groupes de salariés et de l'entreprise. »²⁸¹

279 Durkheim. É., 1999, *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.

280 Ardoïn, T., 2003, *op. cit.*, p.14

281 Ibid., p.16

Les lois de 1971 font date dans la formation des adultes, dans le sens où les entreprises ont l'obligation de la financer. Un marché s'ouvre alors et un certain nombre d'organismes de formation voient le jour.

La deuxième période (1976 - 1982) est marquée par la crise et le chômage augmente. La formation est vue « comme un outil de réparation des désordres du marché du travail, un moyen de réponse à la crise économique... »²⁸² C'est l'avènement de ce que l'auteur appelle l'ère du catalogue. L'offre de stage se multiplie pour répondre aux demandes des employeurs, les organismes de formation fleurissent, sans que la formation ne soit envisagée, pensée et réfléchie comme une réponse à long terme permettant d'anticiper l'avenir. L'ingénierie ne concerne pas encore le domaine de la formation et l'évaluation apprécie essentiellement le nombre de stagiaires et la masse salariale engagée.

La troisième période (1983 – 1992) marquée par l'austérité liée à la crise fait émerger une autre vision de la formation. En effet elle « [...] n'apparaît plus seulement comme une solution curative aux problèmes d'emplois, mais comme un outil possible d'accompagnement face aux évolutions économiques. »²⁸³ C'est à cette période que le concept d'ingénierie investit le domaine de la formation avec ses étapes d'analyse, de conception et de réalisation. Si l'évaluation est réalisée, elle consiste encore en une étape spécifique. Puis, au fil des années, elle va constituer une partie à part entière de l'ingénierie de sorte que l'Afnor²⁸⁴ en 1992 donne de l'ingénierie la définition suivante :

« L'ingénierie de la formation désigne l'ensemble des démarches méthodologiques articulées. Elles s'appliquent à la conception de systèmes d'action et de dispositifs de formation pour atteindre efficacement l'objectif fixé. L'ingénierie de formation comprend l'analyse des besoins de formation, la conception du projet formatif, la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre et l'évaluation des effets de la formation. »²⁸⁵

Durant la quatrième période (1993 – 2000) le contexte économique obligeant les entreprises à une plus grande compétitivité, les contraint à réfléchir sur les modalités nécessaires pour y parvenir. Il faut à la fois agir sur le développement des compétences et faire que l'organisation du travail ne soit plus figée mais ouverte sur l'extérieur. Le dispositif de formation doit être en lien avec les besoins de l'entreprise. Cet ajustement nécessite de penser et de concevoir une ingénierie de formation. Celle-ci va pour cela

282 Ibid., p. 17

283 Ardoin, T., 2003, *Ingénierie de formation pour l'entreprise. Analyser, Concevoir, Réaliser, Évaluer*. Paris : Dunod. p. 14

284 Association française de normalisation

285 Ibid., pp. 15-16

s'appliquer, dans un premier temps, à analyser le travail réel, à mesurer les écarts entre les compétences individuelles et collectives des personnels en poste et celles requises pour le travail à effectuer. Puis, secondairement, elle va concevoir et mettre en place des projets individuels et / ou collectifs pour permettre aux personnels d'acquérir effectivement ces compétences nécessaires. L'ingénierie et ses étapes (analyser, concevoir, mettre en œuvre et évaluer) ne doit pas être un carcan, une méthode rigide à suivre, mais au contraire une démarche qui « reste un moyen et non une finalité, et l'architecture mise en œuvre doit préserver la pertinence et l'efficacité du dispositif. »²⁸⁶

Guy Le Boterf situe l'apparition du concept d'ingénierie dans le domaine de la formation en France, dans les années 1970. Trois facteurs contribuent à cette émergence. L'accession à l'indépendance de plusieurs pays rend nécessaire la conception et la réalisation de dispositifs de formation professionnelle à destination de techniciens supérieurs et ingénieurs, ceci dans le meilleur délai et au moindre coût. De nombreux outils d'ingénierie datent de cette époque. Le deuxième facteur concerne l'entrée des ingénieurs dans le domaine de la formation, liée selon l'auteur aux travaux de Bertrand Schwartz concernant la réforme de l'École des mines de Nancy :

« Le souci de la rigueur et de l'efficacité prenait le pas sur les approches psychosociologiques très répandues dans les années soixante. Le concept d'ingénierie en formation devait en découler naturellement ». ²⁸⁷

Le troisième facteur est lié à l'instauration de la loi de 1971 sur la formation continue. L'obligation pour les entreprises de cotiser rend nécessaire la conception de dispositifs et de plans de formation. Dans les années soixante-dix, le concept d'ingénierie accolé à celui d'éducation ou de formation ne va pas de soi : « appliquer une démarche d'ingénieur à un domaine aussi noble que la formation ou l'éducation pouvait paraître scandaleux aux yeux de certains. »²⁸⁸ En effet, l'ingénierie de formation s'est fortement inspirée de l'ingénierie en vigueur dans le secteur du bâtiment et des travaux publics, capable de concevoir des ponts, des usines, une ingénierie linéaire tournée vers la production d'un « ouvrage » ... pour à son tour concevoir des dispositifs, des plans de formation ...

286 Ardoin, T., 2003, *op. cit.*, p.16

287 Carré, P., Caspar, P., 1999, *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris : Dunod. (2^{ème} édition 2004). p. 367

288 Le Boterf, G., 2005, « L'ingénierie de la formation : quelle évolution ? », in Leguy, P., Brémaud, L., Morin, J., Pineau, G. *Se former à l'ingénierie de la formation*. Paris : L'Harmattan. p. 239

2.3.3. L'ingénierie de formation de nos jours vue par différents auteurs

En favorisant le développement des compétences, la formation permet le développement de l'organisation du travail et réciproquement. La formation, loin d'être une charge, devient un enjeu stratégique pour l'entreprise. L'approche par compétences, implique que l'ingénierie de formation s'intéresse au référentiel métier, aux situations de travail réelles et concrètes, aux hommes et aux femmes au travail. L'objectif poursuivi par la formation va être double : permettre aux salariés en poste d'acquérir une qualification suffisante pour répondre aux besoins de l'entreprise, mais également leur permettre une plus grande mobilité sur le marché du travail. L'ingénierie de formation en prenant en compte à la fois le professionnel et les problématiques de l'entreprise bascule vers une ingénierie de professionnalisation des personnes.

« L'ingénierie de formation consiste ainsi à faire l'analyse complète du travail et à monter un projet de formation adapté, pour aider l'entreprise à évoluer et à devenir plus performante (on parle ici, d'ingénierie de projet formation ou du plan), mais aussi pour que l'individu puisse progresser à l'intérieur de son projet. »²⁸⁹

L'ingénierie de formation ne peut se réduire à l'application de recettes, de techniques. Elle consiste à tenir compte à la fois des différents niveaux d'intervention (individuel et collectif), de l'objectif de la formation (développement du savoir et appropriation de celui-ci par les formés), et de celui de la production (acquisition de savoirs nouveaux pour une plus grande efficacité au travail).

L'ingénierie de formation, ainsi que l'écrit Thierry Ardoïn est donc bien un moyen, une démarche à mettre en place permettant de croiser les différents domaines d'intervention et les finalités poursuivies.

« En définitive, nous définirons l'ingénierie de la formation comme une démarche socioprofessionnelle où l'ingénieur-formation a, par des méthodologies appropriées, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, dispositifs et/ou systèmes de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels. Ces actions, dispositifs ou systèmes sont mis en œuvre de manière optimale en vue du développement de l'organisation et des personnes. »²⁹⁰

L'ingénierie, en plus de croiser des domaines d'intervention, doit coordonner différents acteurs et tenir compte des contextes et des contraintes. La démarche d'ingénierie se caractérise pour l'auteur par quatre étapes qui sont : analyser, concevoir, réaliser et évaluer.

289 Ardoïn, T., 2003. *op. cit.*, p.19

290 Ibid., p. 22

Analyser est une étape essentielle qui consiste à s'enquérir de la demande de formation, de son contexte, de ses enjeux, à comprendre l'environnement dans lequel elle se déroule. L'auteur rappelle à ce sujet :

« [...] les besoins de formation n'existent pas en soi. Ils sont constitués par l'écart existant entre un profil professionnel requis, ou souhaité, et un profil réel. »²⁹¹

L'analyse, étape propédeutique à celle de la conception, doit tenter d'être aussi complète que possible. L'ingénieur en formation est alors en mesure de proposer un pré-projet avec ses grandes orientations.

Concevoir est l'étape qui consiste à imaginer des dispositifs, proposer des actions qui tiennent également compte de l'environnement étudié précédemment. Cette étape permet de finaliser le projet qui sera mis en œuvre. Le projet reprend les objectifs généraux et opérationnels, les acteurs concernés, l'organisation générale du dispositif, les moyens nécessaires, la planification des actions, l'évaluation (à chaque étape et finale).

Réaliser consiste pour le responsable de l'ingénierie, à animer une équipe pluridisciplinaire, à rechercher des partenariats. Il doit également assurer le pilotage du projet. Il s'assure qu'il dispose des moyens nécessaires pour atteindre les buts fixés, que les actions se déroulent comme prévu et pour cela crée des outils de suivi, tel un tableau de bord. Enfin, il est nécessaire qu'il communique sur le déroulement, la mise en œuvre du projet, que l'information circule.

« L'ingénierie ne doit pas être considérée comme une mise en œuvre technocratique et déshumanisée de décisions dirigistes. Les participants ne sont pas de simples objets d'une planification fonctionnaliste, mais les acteurs, partis prenants, du projet. »²⁹²

L'évaluation, comme nous l'avons déjà relevé, n'a pas toujours fait partie de l'ingénierie de formation. Auparavant, elle existait, lorsqu'elle avait lieu, indépendamment du projet. L'évaluation peut être quantitative ou qualitative, être réalisée en cours de formation (l'évaluation-régulation) ou à la fin de la formation (évaluation-contrôle). L'évaluation permet de mesurer l'écart entre les résultats obtenus et ceux attendus. En fonction de l'évaluation, des réajustements, des axes d'amélioration peuvent être apportés concernant la reconduction des formations.

Retenons que l'ingénierie n'est pas une finalité. Elle est un moyen, une démarche s'appliquant à divers domaines, chacun au service de finalités singulières concrétisées par

291 Ardoïn, T., 2003. *op. cit.*, p.34

292 Ibid., p. 37

des actions spécifiques. Ainsi, l'ingénierie de formation peut viser le développement des compétences individuelles, collectives, du plan de formation ou encore des qualifications et accompagnement des parcours de professionnalisation.

En 1985 Guy Le Boterf définit l'ingénierie de la formation comme :

« l'ensemble coordonné des activités de conception d'un dispositif de formation (cursus ou cycle de formation, centre de formation, plan de formation, centre de ressources éducatives, session ou stage, ...) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité. »²⁹³

Un certain nombre de points caractérise l'ingénierie de la formation à ses débuts. Les dispositifs de formation qu'elle inspire sont créés pour « *gérer des flux* »²⁹⁴. Des groupes entiers d'individus sont formés avec les mêmes objectifs à atteindre, sans qu'il soit tenu compte des individualités, des particularités de chacun. « Le *programme* est au centre du dispositif »²⁹⁵. La formation dispensée est la même pour tous. Le dispositif ne tient pas compte des acquis obtenus par des formations antérieures ou par l'expérience. Chacun suit les mêmes cours, les mêmes modules d'enseignement, bénéficie de même temps d'enseignement et d'évaluation, « est censé apprendre au même rythme. La règle de la moyenne s'impose : il faut toujours savoir si on est en dessous ou au dessus. [...] L'ingénierie doit savoir prendre en compte le temps normalement nécessaire pour atteindre tel objectif. »²⁹⁶ Ce type d'ingénierie avec son approche rigoureuse, quantitative et indifférenciée a cependant permis de répondre à des besoins en formation importants. La démarche d'ingénierie s'est peu à peu précisée, se déclinant en ingénierie des dispositifs de formation et en ingénierie pédagogique.²⁹⁷

A partir de la fin des années quatre-vingts, Guy Le Boterf a vu l'ingénierie de la formation, centrée sur les programmes faire une place à une conception de l'ingénierie moins classique. Il s'agit de l'ingénierie de développement des compétences et rattachée à elle, l'ingénierie des parcours de professionnalisation. Cette évolution est à mettre en parallèle avec l'intérêt accordé aux développement des compétences tant par les individus que par les entreprises.

293 Carré, P., Caspar, P., 1999, *op.cit.*, p. 367

294 Le Boterf, G., 2005, *op. cit.*, p. 240

295 Ibid., p. 240

296 Carré, P., Caspar, P., 1999, *op.cit.*, p. 368

297 Le Boterf, G., 2005, *op. cit.*, p. 241 : « *L'ingénierie des dispositifs de formation* [...] aboutit à des cahiers de charges décrivant les résultats et les caractéristiques attendus du dispositif à concevoir. L'ingénierie pédagogique [...] est du ressort des prestataires de formation et [...] définit les objectifs pédagogiques, les progressions, les moyens et les modalités d'apprentissage pour les atteindre »

« L'ingénierie de la professionnalisation est née progressivement d'un contexte mettant l'accent sur le développement de l'individualisation ... »²⁹⁸

Les parcours individuels sont pris en compte, les acquis de l'expérience également. L'accent est mis sur l'apprenant acteur de sa formation et de son développement professionnel. Les compétences se développent grâce à des systèmes de formation qui alternent apprentissage par des situations de formation mais également par des situations de travail. « La diversité des situations et des modalités d'apprentissage est reconnue. »²⁹⁹ Avec l'ingénierie des parcours de professionnalisation, nous sommes passés d'une « *ingénierie de programme* » à « *une ingénierie de contexte*. »³⁰⁰

L'ingénierie de contexte repose sur l'idée que, tout comme le professeur n'apprend pas à l'élève mais c'est l'élève qui apprend, on ne professionnalise pas une personne. Celle-ci se professionnalise en fonction de sa motivation, de ses moyens et d'un contexte plus ou moins favorable.

« La logique des parcours à la carte, même s'ils doivent prendre en compte des "points de passage" obligés, va donc prévaloir sur les cursus identiques pour tous. »³⁰¹

Ainsi dans une ingénierie de contexte, pouvons-nous imaginer des parcours différenciés, personnalisés, des propositions d'options en fonction des profils singuliers des apprenants avec cependant des temps de formation collective. En effet, parcours individualisé ne veut pas dire apprendre en permanence de manière isolée.

A l'ingénierie de formation que Guy Le Boterf qualifie de "classique", correspond l'ingénierie séquentielle faite d'étapes successives à suivre, parfaitement balisées, planifiées permettant en final de produire un dispositif. Ce type d'ingénierie a besoin d'un contexte stable pour fonctionner. Elle ne peut intégrer l'incertitude et les aléas. L'environnement très incertain, fragilisant de nombreuses entreprises et organisations, n'est pas propice. Les situations de travail sont de plus en plus complexes et mettent en échec l'application de procédures.

« Ces divers éléments de contexte expliquent l'émergence, à partir des années 90, d'une nouvelle approche de l'ingénierie orientée vers la recherche d'une meilleure compétitivité des processus de conception. »³⁰²

298 *Ibid.*, p. 241

299 Carré, P., Caspar, P., 1999, *op.cit.*, p. 372

300 Le Boterf, G., 2005, *op. cit.*, p. 241

301 *Ibid.*, p. 242

302 *Ibid.*, p. 244

Cette démarche d'ingénierie est appelée par l'auteur « *ingénierie simultanée* » ou « *concourante* ». Ce n'est plus une série de séquences parfaitement définies qui permettent de produire un dispositif mais « la *coopération*, la contribution simultanée et interactive entre les divers acteurs et métiers qui *concourent* au processus d'ingénierie. »³⁰³ Le dispositif en tant que projet est élaboré, modifié, ajusté au fur et à mesure des négociations et des compromis entre les différents intervenants. Il prend forme, se précise, évolue au fur et à mesure de son avancée, au gré des interactions entre les différents protagonistes. Dans cette perspective, le poste de chef de projet est déterminant.

« Le concept de pilotage prédomine sur celui de contrôle : il s'agit moins de contrôler le réalisé par rapport au prévu que de s'assurer que les décisions présentées préparent bien l'avenir ; »³⁰⁴

Concevoir, selon l'auteur ne consiste pas seulement à fabriquer, c'est aussi inventer. Alors, l'ingénierie simultanée est à rapprocher d'une ingénierie de conception où le projet avance à tâtons, progressivement - « chemin faisant » écrit Guy Le Boterf - alors que l'ingénierie séquentielle renvoie davantage à une ingénierie de fabrication.

Enfin, ces deux approches d'ingénierie ne sont pas à opposer. Chacune peut être adaptée en fonction de l'environnement dans lequel elle s'exerce, des contextes, des problèmes à traiter. Il est donc nécessaire « de réfléchir sur les contextes avant de choisir le type d'ingénierie qui convient. C'est le contexte qui fournira les critères de pertinence. »³⁰⁵

Ces propos rejoignent ceux de Thierry Ardoin lorsqu'il écrit que l'étape consistant à analyser le contexte, l'environnement dans lesquels s'inscrit une demande de formation sont essentiels dans une démarche d'ingénierie. Les deux auteurs envisagent le rôle de chef de projet comme prépondérant dans sa capacité à faire vivre et évoluer le projet, à faire en sorte que les différents acteurs se sentent partie prenante du projet.

Jean-Louis Le Moigne lors d'une conférence donnée à Tours en 2001 dans la cadre du colloque « Actualité des nouvelles ingénieries de la formation et du social » propose d'aborder l'ingénierie non pas sous l'angle de la nouveauté car dit-il – il ne s'agit pas d'une question nouvelle – mais sous l'angle de « ce processus cognitif assez fascinant que l'humanité a été capable de générer que l'on appelle communément l'ingénierie, l'ingéniosité ou l'ingénium ». ³⁰⁶ L'ingénierie n'est ni une recette, ni une méthode miracle

303 Ibid., p. 244

304 Carré, P., Caspar, P., 1999, *op.cit.*, p. 381

305 Le Boterf, G., 2005, *op. cit.*, p. 245

306 Le Moigne, J.-L., 2002, *op. cit.*, p. 17

permettant de résoudre des problèmes. C'est la capacité qu'a l'être humain à concevoir et à se mettre en projet. Jean-Louis Le Moigne en référence aux travaux de Vico, estime qu'être centré sur la méthode, sur les moyens, entrave la capacité de l'homme à inventer.

Il faut, dit-il, penser l'ingénierie en terme de projet avant le choix des moyens, même si le choix de ces derniers a une incidence sur les objectifs et réciproquement. Souvent le discours se réduit à tort à un débat sur les moyens. L'ingénium est la capacité à imaginer sans contraintes un objet avant de prendre en compte les moyens mis en perspective par la suite. L'auteur s'interroge également sur les savoirs à transmettre, ce qu'il faut enseigner - les programmes officiels donnent certes des indications mais limitées par ailleurs – et surtout à quoi servent les savoirs accumulés. Il cite les propos d'Herbert Simon lorsque ce dernier s'interroge sur la capacité de conception développée par les ingénieurs dans leurs écoles en faisant remarquer que chaque individu peut être concepteur à partir de l'instant où il « imagine quelque disposition visant à changer une situation existante en une situation préférée »³⁰⁷. Herbert Simon remarque alors, que si la conception est centrale dans la formation professionnelle, ses processus ne sont pas enseignés. Reprenant cette analyse, Jean-Louis Le Moigne propose de nommer nouvelle ingénierie la capacité qui consisterait à concevoir des projets et des moyens de manière concomitante, à les mettre en œuvre en étant sûr de rien, mais en essayant, en « tâtonnant » avec l'idée qu'ils permettront peut-être l'atteinte des projets. Il importe de se questionner, d'envisager tous les possibles avant d'être centré sur le « comment ». Cette approche n'est pas sans nous évoquer l'ingénierie simultanée ou concourante décrite précédemment par Guy Le Boterf où « lorsqu'il s'agit vraiment d'innovation, les chemins de la conception ne sont pas connus à l'avance. Il faut les inventer en marchant [...]. Le projet et les problèmes à traiter se précisent en route ».³⁰⁸

Cette science de la conception fut éprouvée par Léonard de Vinci en 1484 où à l'occasion d'une épidémie de peste « il se met à réfléchir et il conçoit », ce que Jean-Louis Le Moigne appelle « la nouvelle ingénierie ». Alors que les hommes de sciences de l'époque raisonnent à partir de ce qu'ils voient, c'est-à-dire de l'épidémie, et sont à la recherche de comment la résoudre, Léonard de Vinci conduit sa réflexion sur les causes de cette propagation et imagine des aménagements potentiellement réalisables en terme d'urbanisme permettant de réduire l'épidémie. En même temps qu'il mène une analyse réfléchie et rigoureuse de la situation en vue d'agir, il décrit et rédige les étapes de sa réflexion. Il démontre, plus de cinq cents ans avant notre époque, l'importance de la

³⁰⁷ Ibid., p. 18

³⁰⁸ Le Boterf, G., 2003, « L'ingénierie : concevoir des dispositifs dans des environnements complexes et évolutifs », in *Éducation Permanente*, n° 157, avril 2003. p. 58

réflexion, du tâtonnement, de l'absence de certitude pour agir. S'il écrit sa réflexion, il la dessine également. Léonard de Vinci utilise pour cela le mot italien le « disegno ». Si la définition première est le dessin, en fouillant un peu dans le contexte comme le propose Jean-Louis Le Moigne nous nous apercevons que ce terme signifie le dessin à dessein. Le « disegno » peut se définir comme un « mode de production de la pensée »³⁰⁹, une représentation de la pensée qui s'élabore. Le « *Disegno* » serait alors la représentation symbolique, la modélisation de notre capacité à élaborer et à concevoir « l'ingenium ». Notre culture cartésienne, l'école, ne nous ont guère appris à modéliser ; « [...] nous avons tous été très accoutumés à recevoir puis à transmettre des modèles déjà faits. »³¹⁰ Nous restons alors dans l'application de modèles, de méthodes créés par d'autres. Or le réel est un construit ; chacun d'entre nous modélise sa réalité immédiate en privilégiant certains éléments, en enlevant d'autres. Il faut donc s'exercer comme l'écrit Jean-Louis Le Moigne à :

« manipuler des représentations symboliques (*disegno*) pour construire des représentations de nos projets dans leur contexte ou de nos contextes en référence à nos projets ». ³¹¹

Parallèlement à l'usage du « *disegno* », il faut utiliser, solliciter notre ingéniosité, notre « *ingenium* ». L'ingénium (du latin *ingegno*) défini par G. Vico en 1708 et repris par Jean-Louis Le Moigne est « la faculté de conjoindre en percevant par la topique, en jugeant par la critique, en raisonnant par la dialectique... »³¹² Dans un article paru dans la revue Synergies en 2008, Jean-Louis Le Moigne écrit que l'ingénium est cette faculté de relier ce qui est disjoint, de distinguer des formes, des objets, sans les réduire, sans les découper, donc de contextualiser. Il nous faut garder cette approche présente à l'esprit dans la perspective de concevoir et construire une ingénierie de la réflexivité.

Jean Clénet, dans son ouvrage « L'ingénierie des formations en alternance », explique que les méthodes d'analyse issues du discours cartésien et plus particulièrement « le réductionnisme (diviser l'objet pour mieux l'expliquer), le déterminisme (expliquer par les raisons simples et causales) ont longtemps occulté le paradigme des sciences du génie et de l'ingenium ».³¹³

309 Le Moigne, J.-L., 2002, *op. cit.*, p. 25

310 Ibid p. 26

311 Ibid., p. 27

312 Ibid., p. 28

313 Clénet, J., 2002, *L'ingénierie des formations en alternance « Pour comprendre, c'est à dire pour faire... »*. Paris : L'Harmattan. p. 11

Jean Clénet nous invite à penser, questionner les modèles qui sous-tendent les ingénieries en formation mises en place par les concepteurs : approche constructive, où le sujet construit ses propres connaissances, approche positiviste où la connaissance serait une entité en soi, « une "réalité objective", postulée indépendante du regard des observateurs ».³¹⁴ Après nous avoir proposé de réfléchir sur les systèmes de référence, il nous convie à réfléchir sur les formes que peuvent prendre ces ingénieries et enfin sur « la légitimation des modèles d'intervention en situations "complexes" ».³¹⁵ Avoir une approche complexe dans le domaine éducatif ou de la formation, ce n'est pas penser programme et apprentissage dans une visée uniformisante – qui n'est pas sans rappeler l'ingénierie programmatique déjà abordée au travers des écrits de G. Le Boterf – c'est s'intéresser aux interactions entre programme et apprentissage (ce que l'auteur nomme tiers-inclus) et ce que cela produit chez l'apprenant. Il ne s'agit pas pour autant « d'exclure le programme, la pédagogie, l'ingénierie ... »³¹⁶. Poser la question des modèles d'intervention – applicatifs ou inventifs – interroge plus largement les paradigmes auxquels se réfèrent ces modèles.

La conception industrielle de l'ingénierie a fortement inspiré l'ingénierie de programme ou programmatique. Elle trouve ses racines « dans les sciences d'analyse fondées sur les trois piliers de la pensée traditionnelle ... »³¹⁷ qui sont le principe d'ordre, de séparabilité, de raison suffisante. La notion d'ordre renvoie à une conception déterministe du monde, le principe de séparabilité consiste à séparer, à décomposer en éléments simples ; enfin, la raison suffisante est fondée sur le principe de non-contradiction de la pensée cartésienne. Ce type d'ingénierie de formation qui consiste à appliquer le programme, présente rapidement des limites. En effet, elle ne prend pas en compte la complexité des situations, la singularité des acteurs et le contexte.

Introduire le paradigme de la complexité dans l'ingénierie de la formation, c'est introduire de l'incertitude à différents niveaux, accepter de ne pas tout maîtriser en terme de résultats, accepter l'idée qu'il ne suffit pas que l'enseignant enseigne pour que les élèves apprennent. La complexité interroge les rapports aux différentes formes de savoirs, questionne les modes d'intervention et les différentes formes produites et leur évaluation. La complexité renvoie au principe de non-causalité. Ce principe est intéressant car il permet de :

314 Ibid., p. 66

315 Clénet, J., 2003, « L'ingénierie en formation(s) : appliquer et /ou concevoir ?, in *Éducation permanente*, n° 157, avril 2003. p. 64

316 Clénet, J., 2002, *op. cit.*, p. 70

317 Clénet, J., 2003, *op. cit.*, p. 64

« repenser l'ingénierie non plus comme l'application stricte de modèles déjà-là, mais comme la conception³¹⁸ d'un espace émergent pour l'inventivité, ce que Vico (1710) nommait les sciences du génie, l'*ingenium* : relier pour comprendre, pour concevoir et légitimer des connaissances-processus, tout autant que des savoirs-états ». ³¹⁹

Pour Jean Clénet, ces sciences de l'ingénierie ou de la conception peuvent être des fondements pour concevoir une organisation. Il se réfère à Herbert Simon qui en 1991 écrit qu'il existe deux mondes : un naturel, donné, représenté par l'eau, l'air, les arbres ... et un artificiel sur lequel l'homme agit, intervient. Quand l'homme agit sur la nature en créant des objets nouveaux (tel un système de formation), il crée un système artificiel ou artefact.³²⁰ L'artificiel peut évoquer quelque chose de non naturel, mais il peut aussi être envisagé comme le produit d'un art. Cette production peut être un objet ou un système de formation conçu par l'homme. L'artefact se retrouve être le produit de relations entre :

« l'intention du (des) concepteur(s) et le(s) but(s) à atteindre ; la mobilisation de ressources internes et externes pour construire le système ; les données (structures et fonctions) du système construit ; l'environnement dans lequel évolue le système et les interactions possibles ». ³²¹

L'artefact peut être envisagé de manière simple : un objet peut être fabriqué, reproduit, et fonctionner indépendamment de son environnement, des projets des concepteurs. Ce peut être le cas d'objets fabriqués tels une voiture, un bateau.

L'artefact peut être envisagé de manière complexe dès lors qu'il touche l'homme ou un système de formation. Il y a alors interactions entre l'environnement, le contexte dans lequel il évolue et ce qu'il est, son fonctionnement interne, son organisation propre. Derrière une conception simple ou complexe d'un artefact, il importe de repérer les modèles – applicatifs ou inventifs - qui sous-tendent ces conceptions. Ces dernières « induisent des formes différenciées d'ingénierie ». ³²² Jean Clénet s'appuie sur les écrits de J.-L. Le Moigne pour expliquer le lien entre les sciences de l'artificiel et les sciences de la conception.

« Pour lui, les sciences de l'artificiel [...] peuvent être traduites aisément en sciences de la conception, voire en sciences de l'ingénierie, sciences du génie (science of design), non pas seulement dans le sens "art et

318 Ibid., p. 65. La conception entendue comme conjonction de la pensée-action associées et contextualisées, conscientisées et finalisées : la connaissance active.

319 Ibid., p. 65

320 Phénomène d'origine artificielle ou accidentelle, rencontré au cours d'une observation ou d'une expérience. Petit Larousse en couleurs, p. 91

321 Clénet, J., 2003, *op. cit.*, p. 66

322 Ibid., p. 67

décoration" mais dans le sens de l'ingenium : acte cognitif de représentation et de construction (conception) entrepris à dessein par l'ingénieur ». ³²³

Les sciences de l'ingénierie ont alors davantage à voir avec la notion de projet entre un sujet-acteur qui pense, des actions qu'il met en place dans un environnement à transformer, qu'avec l'application d'objet – ou un système de formation dans le cas de notre étude - déjà connu de lui. Cette approche d'un sujet en lien avec un objet dans une logique de projet tenant compte d'un contexte spécifique nous amène, dans une conception complexe, à rechercher non pas une solution idéale, optimale, mais une solution « qui convienne provisoirement, satisfaisante et convenable ». ³²⁴ Être dans la recherche d'un optimum ³²⁵ consisterait, selon l'auteur à se situer du côté du modèle traditionnel ou applicatif laissant penser qu'il existe une démarche, une procédure à suivre, produisant des effets attendus, reproductibles. Or les sciences de l'ingénierie ou de la conception ne peuvent se résumer chez l'homme ou dans le domaine d'une organisation à l'application de normes, d'un programme en vue d'obtenir un produit adapté et homogène. Ce serait, écrit J. Clénet, ne pas tenir compte de la spécificité du vivant – être ou système - qu'est son autonomie. « Et les deux données fondamentales de l'autonomie résident dans le fait de développer des processus toujours **imprévisibles** et surtout **aléatoires** ». ³²⁶ Il devient alors difficile d'envisager des démarches parfaitement définies et de prédire des résultats.

L'auteur propose une représentation de deux modèles théoriques de conception (insérés en annexe), le modèle de l'application et celui de l'invention. Il y aurait d'un côté les problèmes bien structurés relevant du modèle standard et de l'autre les situations aléatoires et complexes relevant du modèle de l'invention. Mais, nous dit Jean Clénet, si les représentations théoriques dans l'absolu sont claires, dans l'action la distinction n'est pas aussi tranchée et on se situe plutôt dans ce qu'il appelle l'interface ou l'entre-deux. Les sciences de la conception n'excluent pas des données prescrites et objectives qui existent et sont à prendre en compte.

« C'est plutôt dans la façon dont le **concepteur va les représenter, les négocier, et surtout les mettre en œuvre, qu'il pourra tendre ou pas vers le second modèle pour aller vers des conceptions innovantes, satisfaisantes et adéquates** plutôt qu'optimales ». ³²⁷

323 Clénet, J., 2002, *op. cit.*, p. 87

324 Clénet, J., 2003, *op. cit.*, p. 68

325 Ibid., p. 68. Utilisé comme s'il existait une solution « idéale » ; ce qui relève soit de l'utopie soit d'un mode de pensée suggérant que de « bonnes » procédures appliquées à la lettre pourront résoudre tous les problèmes.

326 Clénet, J., 2002, *op. cit.*, p. 92

327 Ibid., p. 94

Ces propos rappellent ceux de G. Le Boterf lorsqu'il écrit que les deux approches d'ingénierie (concourante et séquentielle) ne sont pas à opposer. Chacune peut être légitime selon les problèmes à traiter et l'environnement dans lequel elles s'exercent.

Concevoir une ingénierie de formation convenable « ne se limite pas seulement à penser la nature ou l'ordre des contenus, ni même à en penser la pédagogie et/ou la didactique. Il convient également de comprendre les organisations de formation – leur(s) conception(s) et les modes d'interventions associés – sans ignorer les lois et les cadres nécessaires dans lesquels elles s'inscrivent ».³²⁸ Selon Jean Clénet une qualité de l'ingénierie inventive serait de concevoir un système de formation ouvert - permettant l'apprentissage « non présentiel » dans des lieux et à des temps différents pouvant être choisis par l'étudiant - capable de s'auto-organiser - c'est-à-dire choisir ses fonctions en regard de ses finalités et en tenant compte de son environnement - dans une approche complexe qui prendrait en compte « les incertitudes inhérentes à tout système vivant ».³²⁹ Cette ouverture ne peut se faire que grâce à la souplesse permise par le cadre du système de formation et insufflée par l'apprenant lui-même.

« La question de l'autonomie du sujet qui se forme et de son projet ne peut pas être évacuée. Former devient ainsi l'action de concevoir un dispositif permettant au sujet d'agir sa propre formation ».³³⁰

La seule application de modèles standards ne peut permettre d'apporter une réponse à cette question de l'autonomie de l'apprenant. En écho à ce constat que fait l'auteur, il nous appartient alors en tant que formateur de réfléchir en équipe à des articulations, des espaces réflexifs entre « appliquer » et « concevoir », à concevoir une ingénierie se situant à l'interface entre les deux modèles que sont le « modèle standard » et le « modèle inventif ».

2.3.4. Les risques de l'ingénierie et/ ou la tentation du modèle

Certains des auteurs que nous avons étudiés abordent la question des limites à une utilisation orientée de l'ingénierie.

Plusieurs niveaux d'ingénierie existent en formation convoquant chacun des ensembles de pratiques - ingénierie des politiques (niveau stratégique), ingénierie de formation (niveau organisationnel, plans de formation), ingénierie pédagogique. Un des risques évoqué par Thierry Ardoin est :

328 Clénet, J., 2003, *op. cit.*, p. 73

329 Clénet, J., 2002, *op. cit.*, p. 105

330 Leclercq, G., 2003, « Former et se former à l'ingénierie de formation » in Clénet, J., 2003, *op. cit.*, p. 74

« [...] de prendre un niveau pour l'autre ou de croire que si la structuration d'un niveau est effectuée, les autres niveaux suivront d'eux-mêmes. Il y a bien différenciation des genres, des actions et des rôles de chacun des niveaux. »³³¹

S'il ne doit pas y avoir de confusion entre les différents niveaux, de la même manière, il s'agit pour les divers intervenants de ne pas confondre leurs rôles dans l'ingénierie. De plus, planifier, découper les actions peut laisser « penser que la planification et le découpage de l'action suffisent à rendre cette action "simple" et réalisable par tous, sans mesurer qualitativement les différents éléments qui sont en jeu dans chaque étape, moment ou séquence. »³³²

Un autre risque abordé par l'auteur consisterait à réduire l'ingénierie en une série de procédures donnant à penser qu'il existe un type d'actions reproductibles pour toutes les situations, où la technique et les outils prendraient une place démesurée. La technologie doit être au service de l'ingénierie et non l'inverse si nous ne voulons pas constater un jour « que ce n'est plus la réflexion et l'action qui amènent à employer des nouvelles technologies de l'information et de la communication, mais leur existence et leur utilisation "obligatoire" et forcenée qui guident l'ingénierie. »³³³

Enfin, un système de formation doit être un système ouvert en lien avec l'environnement, organisant, planifiant mais ne verrouillant pas tout afin de « pouvoir aussi se saisir des opportunités, des événements, des apports des participants, c'est-à-dire des situations apprenantes autres que celles explicitement préparées. »³³⁴

Selon Guy Le Boterf, le terme d'ingénierie est un peu galvaudé, employé systématiquement dès qu'il s'agit de pratiques liées à la formation. Or « le terme d'ingénierie doit continuer à être réservé aux processus de conception et de réalisation de dispositifs. »³³⁵ Ainsi, concevoir une ingénierie de la formation, doit déboucher sur un dispositif de formation ; se réclamer d'une ingénierie sous-entend un type de dispositif auquel on puisse se référer. Guy Le Boterf craint également le « tout ingénierie ». Au nom de l'efficacité, le risque est grand de vouloir tout verrouiller, tout rédiger sous forme de procédures, au risque de voir des cahiers des charges de formation tellement détaillés qu'il n'y ait plus de place pour l'inventivité, la créativité des intervenants (formateurs ou prestataires). Si pour cet auteur, l'ingénierie doit être synonyme de rigueur, elle ne doit pas

331 Ardoin, T., 2003, *op. cit.*, p. 43

332 Ibid., p. 43

333 Ibid., p. 45

334 Ibid., p. 46

335 Le Boterf, G., 2003, *op. cit.*, p. 54

devenir un carcan. « A vouloir ne rien laisser échapper, on finit par emprisonner la créativité ». ³³⁶

2.3.5. En guise de conclusion

L'ingénierie de formation est une démarche, non une finalité. En cela, il importe de ne pas réduire l'ingénierie à une série de procédures, ni à se laisser enfermer par la technologie.

Concevoir une ingénierie nous invite à questionner les modèles existants, à ne pas rester dans l'application de ces modèles, mais à en inventer d'autres, à les mettre en œuvre en étant sûr de rien. Concevoir une ingénierie consiste à ne pas réduire la complexité, à ne pas simplifier la réalité, à ne pas réduire les éléments mais à les distinguer pour les relier. La stricte application du programme ne permet pas de prendre en compte la complexité des situations et le contexte. Il ne s'agit pas pour autant d'opposer ingénierie d'application ou programmatique et ingénierie de conception. Il s'agit plutôt de concevoir une ingénierie se situant à l'interface entre les deux modèles que sont le « modèle standard » et le « modèle inventif ».

3. De la question de départ à la question de recherche

Le travail mené en équipe depuis plusieurs années autour de l'apprentissage à la pratique réflexive chez les étudiants infirmiers - dans le cadre du module de sciences humaines et du T.F.E. - allié à la mise en place en 2009 du nouveau référentiel de formation infirmière nous a conduit au début de notre étude à réfléchir autour de la question suivante :

« Dans le cadre du nouveau référentiel de formation, quelle ingénierie pédagogique construire afin de développer une posture réflexive chez les étudiants infirmiers ? »

Afin d'explorer cette question, nous avons tenté d'approfondir les notions et concepts introduits dans les principes pédagogiques du référentiel de formation des infirmiers tels que :

« [...] acquisition des compétences [...] le référentiel de formation met en place une alternance entre l'acquisition de connaissances et de savoir-faire, [...] la formation est structurée autour de l'étude de situations [...]

³³⁶ Ibid., p. 60

le parcours de formation tient compte de la progression de chaque étudiant dans sa manière d'acquérir les compétences. »³³⁷

« L'entraînement réflexif est une exigence de la formation permettant aux étudiants [...] d'intégrer les savoirs dans une logique de construction de la compétence. »³³⁸

La compétence est un terme polysémique qui fait débat. A la compétence, de l'ordre du processus, du mouvement, d'une construction est souvent associée la performance - partie visible et mesurable de la compétence - de l'ordre d'un état. La compétence se construit dans l'action, elle est au cœur de l'activité. Elle est donc liée à la situation de travail.

Les situations de travail sont apprenantes dans la mesure où elles confrontent les étudiants à l'incertitude, aux interactions et à la complexité. Pour apprendre d'elles, il ne s'agit pas de les simplifier mais au contraire de s'en saisir et de les analyser.

Être un professionnel compétent c'est être en mesure de gérer des situations de travail complexes. Dans cette perspective, la démarche réflexive est un outil et également une compétence à développer. Il s'agit de mener une réflexion sur l'action et de transformer cette réflexion en un savoir nouveau.

Apprendre de son expérience, produire du sens sur l'action déjà faite, nécessite une pédagogie de l'alternance où l'articulation théorie / pratique est rendue possible, c'est-à-dire où l'approche est centrée sur l'activité réelle. Cette articulation nécessite de penser chaque lieu - école et terrain - comme un lieu constitué de théorie et de pratique.

La construction des compétences est liée, non seulement à la formation, mais également à la notion de parcours professionnalisant. L'analyse des situations de travail, la capacité à réfléchir sur l'action, à devenir un praticien qui réfléchit sa pratique sont des éléments constitutifs du processus de professionnalisation.

Le référentiel de formation devient le cadre organisationnel à l'intérieur duquel il faut penser une ingénierie nouvelle. L'enjeu pour les I.F.S.I. est donc de réfléchir à la mise en œuvre d'un système de formation en alternance qui prenne en compte les différents aspects qui viennent d'être soulignés.

L'approche conceptuelle développée dans la première partie a permis d'enrichir notre réflexion et de transformer la question de départ en une question de recherche qui peut être formulée ainsi :

337 Annexe III de l'arrêté du 31 juillet 2009, *op. cit.*, p. 42

338 Ibid., p. 43

Comment se saisir de l'alternance dans la conception d'une ingénierie de professionnalisation en soins infirmiers favorisant la construction d'une posture réflexive ?

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

- Les situations professionnelles clés ou emblématiques contribuent aux apprentissages liés à la posture réflexive chez les E.S.I.³³⁹ mais sont insuffisantes.
- Le vécu expérientiel réfléchi de situation de travail permet aux étudiants en soins infirmiers d'acquérir une posture réflexive.

339 Lire partout Étudiant en Soins Infirmiers

Deuxième partie : étude de terrain

1. Approche méthodologique

Afin de vérifier ces hypothèses, nous souhaitons conduire des entretiens ; d'une part auprès de formateurs travaillant dans des I.F.S.I. qui ont réalisé leur rentrée en septembre et d'autre part auprès d'étudiants ayant débuté leur formation à cette même date.

En effet nous désirons avoir connaissance de l'ingénierie qui a été élaborée, mise en place afin de répondre aux exigences du référentiel de formation. Nous souhaitons également étudier l'impact de cette ingénierie auprès des étudiants et notamment sur le développement d'une posture réflexive. Deux terrains d'étude sont retenus : l'I.F.S.I. où nous travaillons et un autre I.F.S.I. de taille identique, situé dans une ville de plus grande importance. En effet, il semble nécessaire de mener l'enquête dans un autre institut afin d'avoir un recueil de données riche et diversifié.

Afin de mener cette recherche, la méthode d'investigation retenue est l'entretien tel que défini par Madeleine Grawitz :

« C'est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé »³⁴⁰.

Afin que les interviewés produisent un discours sur différentes thématiques et décrivent certaines situations de formation qu'ils ont vécues ou certaines situations de formation qu'ils proposent (selon qu'ils soient étudiants ou formateurs), l'entretien nous a semblé l'outil approprié. En effet, si l'entretien permet de faire décrire, de parler « sur », il est aussi utile quand il s'agit de réaliser l'analyse des propos de l'interviewé.

« L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques »³⁴¹.

Pour mener ces entretiens, nous retenons la technique de l'entretien semi-directif : c'est-à-dire qu'au travers d'une grille de questions préalablement élaborée, les interviewés peuvent avoir un certain degré d'expression tout en permettant à l'intervieweur de recueillir des réponses riches :

« *Le degré de liberté* laissé aux interlocuteurs se traduit dans la présence et la forme des questions.

Le niveau d'information recueillie s'exprime dans la richesse et la complexité des réponses »³⁴².

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

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

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

Dans le cadre de ces entretiens, certaines questions posées ont sollicité un discours d'explicitation, lorsque par exemple, nous demandons aux interviewés de décrire des situations de formation, comme « pouvez-vous me décrire comment s'est déroulée l'exploitation de ces travaux ? » ou « pouvez-vous me décrire la manière dont vous avez envisagé en équipe l'apprentissage par les situations professionnelles ? ». Au travers de ces questions, nous sollicitons une description détaillée sur les thèmes évoqués :

« la méthode [...] cherche plutôt à recueillir les informations descriptives qui vont documenter la conduite du formé jusqu'à la rendre intelligible. »³⁴³

1.1. Le choix de la population étudiée

Initialement, nous prévoyons de nous entretenir avec des formateurs et des cadres de service recevant des étudiants en stage. Nous envisageons de ne questionner l'ingénierie que du point de vue de ceux qui la construisent, l'élaborent. Lors du séminaire intégratif, après avoir exposé notre pré-projet de recherche, la question est plusieurs fois posée de savoir pourquoi il n'est pas prévu d'entretiens avec des étudiants, alors que par ailleurs, nous souhaitons étudier auprès de ce public l'impact d'une ingénierie sur le développement d'une posture réflexive. Ce questionnement va faire son chemin et c'est ainsi que nous allons modifier le choix de la population étudiée. La décision est prise de mener des entretiens auprès des formateurs et des étudiants et d'abandonner l'idée d'en réaliser auprès des cadres de service. En effet, nous nous rendons très vite compte que nous n'aurons pas le temps matériel de construire et d'analyser trois types d'entretiens dans le cadre de notre étude. Néanmoins nous décidons de réaliser six entretiens : quatre auprès d'étudiants, deux auprès de formateurs.

Dans l'I.F.S.I. où nous travaillons, nous retenons deux étudiants : un aide-soignant de 36 ans issu de la formation continue et une étudiante de 22 ans issue de la formation initiale. Ces deux personnes reflètent assez bien, de notre point de vue, le profil de la promotion. Par ailleurs nous les connaissons peu : ils sont à l'institut depuis quatre mois et nos interventions auprès de cette promotion sont ponctuelles compte tenu de nos absences pour suivre une formation et de notre quotité de travail à temps partiel. La demande d'entretien auprès de ces deux étudiants est formulée début janvier ; avec leur accord, la réalisation est prévue à la fin de ce même mois. En ce qui concerne le formateur, notre choix se porte auprès d'une collègue vacataire travaillant à temps partiel, moins engagée

343 Vermersch, P., 1991, *op. cit.*, p. 275

dans le fonctionnement de l'équipe mais partie prenante et intéressée par tous les projets innovants. Elle donne également son accord pour une rencontre fin janvier. La décision de ne pas mener d'entretiens auprès de nos collègues de travail titulaires exerçant leur activité à temps plein a été délibérée. En effet, travaillant ensemble depuis plusieurs années, nous avons pensé que cela constituerait un biais de nature à modifier les interactions interviewé/interviewer et donc le déroulement de l'entretien. Comme nous l'avons écrit, nous souhaitons mener des entretiens dans un autre I.F.S.I afin de nous ouvrir à une autre organisation. L'opportunité nous est donnée à l'occasion d'une formation de rencontrer une directrice de notre région qui, après lui avoir exposé notre thème de recherche, donne son accord quant à la réalisation d'entretiens auprès d'étudiants et d'un formateur. Elle nous communique ultérieurement le nom d'une formatrice responsable de la première année à l'I.F.S.I, intéressée pour participer à notre travail de recherche. A l'issue d'une conversation téléphonique avec cette dernière, nous convenons d'un après-midi, début février, pour nous rencontrer. Nous lui faisons part également de notre souhait de nous entretenir avec deux étudiants, si possible le même jour afin de réduire les déplacements. En effet, cet I.F.S.I. est distant d'environ cent quarante kilomètres de notre lieu d'exercice et d'habitation.

1.2. Élaboration de deux guides d'entretien

Afin de tester notre grille, nous décidons de mener un entretien exploratoire auprès de l'étudiante issue de la formation initiale. Le rendez-vous est pris pour fin janvier 2010. Nous convenons ensemble d'un jour et d'une heure. L'entretien se déroule dans une petite salle de réunion au dernier étage de l'I.F.S.I. lors d'un après-midi libéré.

L'entretien a duré 35 minutes. Il est enregistré avec l'accord de Sylvie³⁴⁴. Le déroulement sur notre lieu de travail a pu représenter une gêne car nous avons été dérangées par le bruit. En effet, si cet après-midi là il n'y avait pas de cours, des collégiens - un groupe de dix environ - visitaient la structure. Leurs échanges verbaux ont pu parasiter le déroulement de l'entretien. Nous ne l'avons pas retranscrit, seulement réécouté.

Certaines questions lors de cette écoute nous ont semblé orienter ou induire la réponse.

L'exercice s'avère donc utile pour tester la pertinence des questions et éventuellement apporter des modifications. Pour les entretiens suivants il nous faut être attentif à ne pas induire les réponses et apprendre à utiliser la relance quand nous

344 Dont le prénom a été déontologiquement choisi

souhaitons des précisions, un développement de la part de l'interviewé :

« Les relances prennent pour objet le dire antérieur de l'interviewé. [...] Les relances ne définissent pas les thèmes à évoquer, elles s'inscrivent dans le déroulement des énoncés de l'interviewé comme des fragments de contenus subordonnés à ce dernier. »³⁴⁵

A l'issue de cet entretien exploratoire et afin que les suivants apportent suffisamment de données, la grille est modifiée et six questions sont élaborées autour des sujets que nous souhaitons aborder. La grille d'entretien est insérée en annexe³⁴⁶ et nous nous proposons de reprendre ici les thématiques évoquées :

- une question invite l'interviewé à se présenter et à parler de son parcours.
- une question se propose d'inventorier les travaux initiés autour de l'apprentissage par les situations professionnelles.
- une question s'intéresse à la description des différentes étapes des apprentissages par situations professionnelles.
- Une question porte sur les modalités selon lesquelles les étudiants ont eu à rendre compte de leurs apprentissages.
- enfin, une question porte sur la notion de praticien réflexif.

Les questions ont été construites dans le respect de l'objet de recherche qui avait été précédemment présenté aux interviewés lors de la demande initiale, de la manière suivante : « Dans le cadre du master deuxième année, stratégie et ingénierie en formation d'adultes, je conduis une recherche en lien avec le nouveau référentiel et l'apprentissage par les situations de travail. ».

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

« Tout entretien de recherche débute donc par une consigne inaugurale de l'interviewer ; celle-ci doit être claire et non contradictoire avec le contrat initial et plus précise que celui-ci quand à l'objet de la demande »³⁴⁷

Ainsi dès le début de l'entretien, nous introduisons précisément la question sur l'apprentissage par les situations de travail : « Quels types de travaux vous ont été proposés pour aborder l'apprentissage par l'étude de situation professionnelle ? »

« Une consigne ainsi libellée, doit être énoncée littéralement à tous les interviewés d'un même corpus d'entretien. »³⁴⁸

345 Blanchet, A., Gotman, A., 1992, *op. cit.*, p. 79

346 Voir Annexe - I.3. Guide d'entretien à destination des étudiants p. 184

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

348 Ibid., p. 99

Faute de temps nous n'avons pas réalisé d'entretien exploratoire auprès des formateurs. Cependant, nous avons tenu compte des enseignements tirés de celui mené auprès de Sylvie l'étudiante, afin de modifier la grille d'entretien à destination des formateurs. Huit questions (consultables en annexe³⁴⁹) ont ainsi été élaborées :

- une question invite l'interviewé à se présenter et à parler de son parcours.
- deux questions portent sur le nouveau référentiel et les transformations qu'il apporte.
- deux questions sont consacrées à l'apprentissage par situation professionnelle.
- une question porte sur les modalités selon lesquelles les étudiants ont eu à rendre compte de leurs apprentissages.
- enfin, une question concerne la construction d'une posture réflexive.

Pour les cinq entretiens menés tant auprès des étudiants que des formateurs, nous avons eu le souci de formuler le même type de questions en utilisant des stratégies d'intervention de type consignes pour chacun.

« La formulation de la consigne est déterminante pour le sens à attribuer au discours. »³⁵⁰

Cependant, la grille de l'entretien E³⁵¹ comporte quatre questions complémentaires. Elles portent sur les travaux conduits jusqu'en 2009 auprès des étudiants de 1^{ère} année dans le cadre du module de sciences humaines.

A. Blanchet et A. Gotman dans « L'enquête et ses méthodes »³⁵² distinguent la demande de discours d'opinion et celle de discours de narration. Ainsi, lorsque nous écrivons « Pouvez-vous me parler du nouveau référentiel ? Quelles sont les transformations essentielles de votre point de vue, qu'apporte ce nouveau texte ? » ou « que veut dire pour vous être réflexif ? » nous sommes dans une demande de discours d'opinion et lorsque nous demandons aux interviewés de nous décrire les étapes des apprentissages par situation de travail ou les modalités envisagées pour que les étudiants rendent compte de leurs apprentissages, nous sommes dans une requête de discours de narration.

349 Voir Annexe - I.1. Guide d'entretien à destination du formateur D p. 182

350 Blanchet, A., Gotman, A., 1992, *op. cit.*, p. 99

351 Voir Annexe - I.2. Guide d'entretien à destination du formateur E p. 183

352 Blanchet, A., Gotman, A., 1992, *op. cit.*, p. 79

1.3. Choix définitif du public

Un entretien auprès de l'étudiant issu de la formation continue est conduit fin janvier, quelques jours après l'exploratoire. Celui avec notre collègue vacataire initialement prévu fin janvier est reporté à sa demande. Il ne peut avoir lieu avant mi-février, nous absenant deux semaines pour suivre la formation. Début février - comme convenu avec la formatrice de l' I.F.S.I. que nous avons contactée - trois entretiens sont réalisés : un auprès de cette dernière et deux auprès d'étudiants de 1^{ère} année. Les jours précédant notre venue, après avoir présenté mon thème de recherche aux étudiants de son établissement, la formatrice a demandé si certains d'entre-eux étaient intéressés pour participer à un entretien. Deux ont répondu favorablement. Il s'agit d'une étudiante de 36 ans, aide-soignante, issue de la formation continue et d'une étudiante de 18 ans issue de la formation initiale. Mi-février se déroule enfin l'entretien prévu avec ma collègue. Au total, cinq entretiens sont réalisés entre fin janvier et mi-février.

2. Méthodologie de conduite des entretiens

Notre souci de favoriser la production de discours chez les interviewés, de les comprendre, de rendre compte fidèlement de leurs propos et analyses, de limiter les interprétations a été constant tout au long de la conduite des entretiens.

« L'interviewer poursuit son objectif qui est de favoriser la production d'un discours sur un thème donné au moyen de stratégies d'écoute et d'intervention. »³⁵³

2.1. Le choix du lieu et de l'heure

Le lieu tout comme le moment sont des paramètres à prendre en compte car susceptibles d'influencer le discours de l'interviewé. Les entretiens étant destinés à deux types de public, il fallait être attentif à leur disponibilité tant à l'égard du jour que de l'heure du rendez-vous. En ce qui concerne les trois étudiants et les deux formateurs les entretiens ont été réalisés à l' I.F.S.I. en fin de journée après les cours. Ils ont débuté après avoir préalablement demandé l'autorisation d'enregistrer et après avoir garanti le respect de l'anonymat. Les prénoms des interviewés ont été déontologiquement choisis, ainsi que les noms et prénoms des personnes citées dans les divers entretiens.

Dans l'I.F.S.I. où nous travaillons nous avons pu disposer d'une petite salle de

353 Ibid., p. 75

réunion calme, au dernier étage du bâtiment et accessible à toute heure. Dans l'I.F.S.I. où nous nous sommes rendue, une salle de cours a été mise à notre disposition au rez-de-chaussée afin que puissent se dérouler les entrevues avec les deux étudiantes. L'entretien avec la formatrice a eu lieu à la suite de ceux-ci dans une salle à l'étage. A deux reprises, nous avons été dérangées par des formateurs entrant dans la pièce - qui semble-t-il est un lieu de passage - pour accéder à des bureaux. Sans interrompre l'enregistrement, nous avons interrompu brièvement notre discours. Nous savons que les lieux tout comme leur fréquentation peuvent avoir un impact sur la qualité du discours.

« Chaque lieu communique des significations qui sont susceptibles d'être mises en acte dans le discours de l'interviewé »³⁵⁴.

La durée des trois entretiens des étudiants varie entre trente-huit et cinquante-cinq minutes. Celle des deux entretiens des formatrices est sensiblement équivalente, entre quarante-cinq et cinquante-cinq minutes.

2.2. Le statut de l'interviewer

L'entretien tel que le soulignent les auteurs Blanchet et Gotman est « une démarche qui soumet le questionnement à la rencontre, au lieu de le fixer à l'avance. »³⁵⁵ Si cette rencontre est singulière - car elle dépend de l'interaction entre deux personnes : un interviewer et un interviewé - elle est aussi préparée, car l'entretien nécessite des ajustements qui se réfèrent à la technique d'entretien. Le produit de cette rencontre est un discours « qui comporte toujours un certain nombre d'inconnues (et donc de risques) inhérentes au fait qu'il s'agit d'un processus interlocutoire et non pas simplement d'un prélèvement d'information. »³⁵⁶ Notre statut de formateur à l'I.F.S.I. d'une part et de collègue d'autre part a suscité des interrogations quant à une influence possible sur le discours de trois des cinq interviewés.

La connaissance de notre collègue a pu représenter un biais dans la conduite de l'entretien. Travaillant ensemble depuis plusieurs années, bien que de manière discontinue, des représentations sur des thèmes ou des manières de travailler ont pu être construites de manière inconsciente tant par l'interviewer que par l'interviewé :

« Nous avons aussi nos habitudes de « tri », nous interprétons ce que nous entendons par rapport à nos cadres de pensée, nous évaluons les paroles prononcées, en fonction de l'image que nous nous faisons de celui

354 Ibid., p. 68

355 Ibid., p. 18

356 Ibid., p. 19

qui les prononce. »³⁵⁷

Nous ne pouvons nier cette éventualité. En revanche, pour des raisons que nous avons eu l'occasion d'expliquer précédemment, notre connaissance de l'étudiant issu de l'institut où nous travaillons est réduite et limitée ainsi, nous semble-t-il, l'existence d'un biais dans l'étude que nous menons.

2.3. Les stratégies de l'entretien

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

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

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

Ils distinguent également deux registres d'intervention :

« - le registre référentiel, défini par l'objet dont on parle ;

- le registre modal, défini par la position de l'interviewé par rapport à cette référence.

Ainsi dans la phrase : « Je pense que les mères porteuses sont inconscientes », « je pense » est un registre modal, alors que « les mères porteuses sont inconscientes » est un registre référentiel. »³⁵⁸

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

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

La réitération de type reflet fut employée quand nous souhaitions que l'interviewé précise, développe ses propos (voir entretien AQ37 : « Quand vous dites qu'il fallait se poser des questions, est-ce-que vous pourriez préciser ? ») et l'interrogation de type référentiel le fut quand nous avons souhaité que l'interviewé apporte de nouvelles informations (voir entretien CQ19 : « ... d'après vous, qu'est-ce-que vous avez repéré

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

358 Blanchet, A., Gotman, A., 1992, *op. cit.*, p. 80

comme apprentissage, qu'est-ce-que ça vous a appris de travailler de cette manière ? Est-ce-que vous pourriez me décrire cela ? »)

Le discours tenu par les trois étudiants est plus ou moins fluide. L'entretien conduit auprès de la plus jeune (18 ans) est celui dont la durée est la plus courte et qui présente le plus grand nombre d'interactions (56). Parallèlement, vers la fin de l'entretien, les réponses étant brèves, peu explicites, nous avons réalisé beaucoup plus de relances qu'au début. Le nombre d'interventions de l'intervieweur a pu impacter le discours de l'interviewé, constituer un biais, les relances « guident le discours, l'influencent dans son contenu [...] »³⁵⁹

Les formateurs ont tenu des discours d'une durée inversement proportionnelle au nombre d'interactions. L'entretien E conduit auprès de notre collègue a nécessité un nombre important de relances. Le fait que nous nous connaissions dans le cadre du travail a pu influencer sur son discours : en effet, elle n'a peut-être pas jugé utile de donner certains détails et explications sur des situations de formation que nous partageons dans le cadre du travail d'équipe.

2.4. La transcription des entretiens

Les enregistrements ont été retranscrits durant le mois de février et la première semaine de mars le plus fidèlement possible. L'utilisation de l'outil informatique a facilité la tâche. Les enregistrements numériques étaient tout à fait audibles. Nous avons numéroté les entretiens A, B, C, D, E, par ordre de réalisation, puis chaque interaction a été codée de la manière suivante :

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

Les interactions des cinq entretiens ont été retranscrites ainsi. Chaque ligne des cinq entretiens a été numérotée de façon à repérer sa place dans l'ensemble du discours, lorsqu'un morceau de phrase est isolé et vient étayer l'analyse de contenu. Nous avons le plus possible respecté les hésitations en les retranscrivant par des « euh », les silences par des petits points. Quand les silences furent particulièrement longs, nous les avons signifiés en écrivant entre parenthèses (long silence). Le premier entretien (entretien A) a été amputé d'une interaction, considérant que l'interviewé à ce moment produisait un discours qui

359 Ibid., p. 81

n'intéressait pas directement notre recherche. Le cinquième entretien (entretien E) a été réalisé en deux temps. En effet, le pensant terminé, nous avons interrompu l'enregistrement. Une discussion informelle s'est engagée. Alors qu'Éliane, intervenait sur « l'apprentissage par les situations de travail », nous lui avons demandé l'autorisation de reprendre l'enregistrement et de pouvoir ainsi lui poser la dernière question qui avait été omise.

2.5. La question de la temporalité dans l'alternance

Trois entretiens auprès de deux étudiants et d'un formateur d'un même I.F.S.I. ont été conduits la même journée - début février - au cours de la dernière semaine du premier semestre de formation. Les trois interviewés ont tous abordé les différents types de situations (situation vécue en stage et situation emblématique) proposés au cours du semestre pour permettre les apprentissages par situation professionnelle. Or, dans l'I.F.S.I. où nous travaillons les deux entretiens ont eu lieu à trois semaines d'intervalle. Il faut le souligner, car la question de la temporalité a un impact sur le contenu des réponses. En effet, fin janvier lorsque l'entretien A se déroule, l'apprentissage par les situations clés n'a pas encore été proposé aux étudiants, l'exploitation d'une situation à décrire dans le portfolio n'a pas encore eu lieu. Tout ceci est prévu la première semaine de février, lors de l'unité d'enseignement intitulée « intégration des savoirs et posture professionnelle infirmière ». Ceci peut expliquer que l'étudiant n'en fasse pas mention dans l'interview. En revanche, mi-février lorsque notre collègue aborde ces différents types de situation l'exploitation vient de se dérouler. En choisissant deux lieux pour effectuer les entretiens, nous n'avons pas cherché à faire une étude comparative des lieux, ni des choix pédagogiques, mais plutôt à identifier ce qui avait été mis en place dans ces structures pour favoriser le développement d'une capacité réflexive.

3. L'analyse de contenu

Nous souhaitons étudier auprès des formateurs l'impact du nouveau référentiel et ce qu'il apporte comme transformations. Nous souhaitons également connaître ce qui a été mis en place pour favoriser l'entraînement réflexif et les premiers constats réalisés par les équipes.

Concernant les étudiants, nous n'avons pas posé de questions sur les transformations apportées par le nouveau référentiel. En effet, les étudiants interviewés n'ont pas eu à s'adapter à un nouveau référentiel en cours de formation. Nous avons souhaité avoir accès à ce qui leur a été proposé concernant l'apprentissage par l'étude de situations professionnelles. Enfin, une question a porté sur la notion de praticien réflexif.

Deux guides d'entretien ont été élaborés. Un à destination des formateurs comprend huit questions s'articulant autour de trois thématiques : le nouveau référentiel, les modalités retenues pour favoriser l'entraînement réflexif, le bilan concernant la construction d'une posture réflexive. Le guide d'entretien à destination des étudiants comprend également huit questions s'articulant autour de deux thématiques : les travaux proposés pour aborder l'apprentissage par les situations professionnelles, la connaissance de la notion de praticien réflexif.

3.1. La méthode pour construire les grilles d'analyse

Afin de conduire l'analyse de contenu décrite par Marie-Christine d'Unrug comme « un ensemble de techniques d'exploitation de documents, utilisées en sciences humaines »³⁶⁰, nous avons choisi, dans un premier temps d'effectuer une analyse thématique :

« On peut découper le texte en un certain nombre de thèmes principaux (qu'il serait possible d'affiner, éventuellement, en sous-thèmes ...) »³⁶¹

Après une première lecture, que nous pouvons qualifier de lecture flottante, effectuée au mois de mars, nous avons réalisé un premier classement par thématiques en nous basant sur celles introduites par le guide d'entretien. Certaines thématiques étant vastes, nous les avons découpées en sous-thèmes. Le sous-thème est alors proposé à partir du repérage d'une séquence dans le discours.

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

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

« L'entretien est découpé en séquences. Des critères sémantiques (organisation de la séquence autour d'un thème dominant), [...] sont à la base de ce découpage. »³⁶²

« On distinguera une nouvelle *séquence* à chaque fois qu'intervient un changement de sujet ou le passage de la narration à la description, de la description, à l'explicitation, etc. »³⁶³

Insatisfaite de ce premier niveau d'analyse, (car beaucoup trop de sous-thèmes avaient été identifiés), nous avons procédé à une deuxième lecture plus approfondie des cinq entretiens et cheminant interaction par interaction, par ordre chronologique, nous avons dans chacun des discours, relevé les unités de sens en nous appuyant sur les écrits de Marie-Christine d'Unrug.

« [...] et par *proposition* nous entendons une affirmation, une déclaration, un jugement (voire une question ou une négation), en somme une phrase ou un élément de phrase posant, telle la proposition logique, une relation entre deux ou plusieurs termes. C'est en principe une unité qui se suffit à elle-même (prononcée seule, elle a un sens,...) ; elle doit pouvoir être affirmée ou niée, envisagée séparément ou dans ses relations avec d'autres, prononcée exacte ou inexacte, on doit pouvoir, à chaque fois, la faire précéder des mots : "le fait que... " »³⁶⁴

Les unités de sens à l'intérieur des propositions ont ensuite été regroupées en sous-thèmes à l'intérieur des grandes thématiques ou séquences. Nous avons procédé ainsi à cinq reprises. Ce travail a donné lieu à l'élaboration de cinq tableaux insérés en annexe.³⁶⁵

Ce deuxième niveau d'analyse a permis de regrouper des unités de sens, de préciser les sous-thèmes, d'en réduire leur nombre. Le classement de certaines propositions s'est ainsi trouvé modifié par rapport à la première grille d'analyse que nous avons créée. Néanmoins, le choix des sous-thèmes reste celui du chercheur et peut constituer un biais pour l'analyse de contenu. Les séquences retenues lors du premier travail d'analyse, n'ont quant à elles pas été modifiées.

L'entretien A a été conduit auprès d'Alain (étudiant), le B auprès de Bénédicte (étudiante), le C auprès de Caroline (étudiante), le D auprès de Diane (formatrice), le E auprès d'Éliane³⁶⁶ (formatrice). Pour une meilleure lisibilité, nous utiliserons les prénoms pour attribuer les discours.

362 Ibid., p. 102

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

364 Ibid., p. 167

365 Voir Annexe - III. Tableaux d'analyse des entretiens p. 230 - 337

366 Les cinq prénoms cités ont été déontologiquement choisis

3.2. Analyse descriptive

Six séquences sont dégagées des discours des deux formatrices. Il s'agit du nouveau référentiel, du modèle transmissif, de la situation vécue en stage, la situation clé ou emblématique, l'apprentissage en groupe et le passage à l'écriture.

Cinq séquences sont également relevées dans les discours des trois étudiants. Nous retrouvons celle de la situation vécue en stage, de la situation clé ou emblématique, de l'apprentissage en groupe, du passage à l'écriture et de la posture réflexive.

Nous avons comptabilisé le nombre d'interactions dans chaque entretien. Certaines interactions n'ont pas été retenues : les réponses données étant des réflexions d'ordre général ou trop courtes, nous n'avons pas su à quelle séquence les attribuer. Le nombre d'interactions attribuées à chaque discours ne correspond donc pas forcément au nombre total d'interactions produites par chacun des discours. Nous avons choisi de mener des entretiens semi-directifs où, à partir d'un guide de quelques questions sollicitant une description, les interviewés ont pu s'exprimer librement. Le « degré de liberté » consenti de part et d'autre peut expliquer le nombre d'interactions différentes d'un discours à l'autre, sur une même thématique. En effet, le « degré de liberté » s'éprouve autant chez les interviewés qui s'autorisent à aborder plus particulièrement une problématique, que chez l'intervieweur qui s'autorise à faire des relances sur une séquence particulière.

« *Le degré de liberté* laissé aux interlocuteurs se traduit dans la présence et la forme des questions. »³⁶⁷

Nous rendons compte dans ce chapitre d'une analyse descriptive factuelle de chacun des cinq entretiens. Nous avons respecté la chronologie du discours et relevé des unités de sens telles que définies par M.-C. d'Unrug et telles qu'elles apparaissent au fil du discours. Nous n'avons procédé à aucun travail de classement.

3.2.1. L'analyse descriptive des entretiens des formateurs

- . Entretien Diane

Diane a tout d'abord travaillé comme infirmière avant de devenir cadre. Elle est en poste à l'I.F.S.I. depuis 1994. L'entretien de Diane présente 35 interactions. Elle aborde à peu près autant la thématique de la situation vécue en stage (10 fois) que celle de la

³⁶⁷ Grawitz, M., *op. cit.*, p. 645

situation clé/emblématique (12 fois). Le nouveau référentiel est évoqué à sept reprises. L'apprentissage en groupe et le passage à l'écriture sont respectivement abordés deux et une fois.

Par rapport au nouveau référentiel « y a peut-être plus de questionnement, ... beaucoup de recherche sur les concepts euh ... oui, beaucoup de conceptualisation (D2 ; 26-33). Diane trouve cela « énorme » (D3 ; 62-65) et « difficile... » (D3 ; 65-73). « Les concepts prennent trop de place « ... par rapport à des capacités cliniques ... par rapport à tout ce qui est technique et ce qui est relationnel. » (D3 ; 76-93). Cela peut être « assez rébarbatif pour les étudiants ... ça va peut-être un peu les dégoûter » (D4 ; 95-96).

Concernant l'entraînement réflexif « ... tout dépend de ce qu'on entend par entraînement réflexif » (D5 ; 108-110). Lors des retours de stage, elle se situe plus « dans de l'analyse de pratique que dans une démarche réflexive. » (D5 ; 110-114). Quand les élèves reviennent de stage « pour faire de l'analyse de pratique ... on suit la méthodologie du portfolio... c'est vraiment décortiquer sa pratique ... c'est pas décortiquer comment euh ... ce que j'ai ressenti, » (D5 ; 110-114).

Pour participer à l'entraînement au questionnement et à la réflexion, il y a également « ... tout ce qui est ... situations emblématiques, qu'on appelle » (D7 ; 138-140). Plus précisément « on avait identifié déjà, on avait travaillé euh ... par petits groupes les trois situations ... qui composeraient le semestre avec une idée de progression euh ... » (D9 ; 158-164). « Donc, on présente une situation, pour chaque situation on pose des questions sans pour autant être très précis. » (D9 ; 176-177). Précisément, elle « ... leur a donné la situation, les consignes avec les questions et puis ... » (D10 ; 187-188). Elle est venue « de façon ... ponctuelle pour les guider » et en même temps avec sa collègue elle les a laissé faire « parce que on trouvait que c'était important aussi. » (D10 ; 190-193).

Diane a trouvé intéressant « qu'ils soient dans le questionnement, ça c'est bien, qu'ils soient dans la recherche... » (D11 ; 206-213). Mais en même temps « il y a quelque chose qui ne va pas, [...] ils ont encore pas vu les projets de soins [...] on trouve que c'est un peu prématuré » (D11 ; 206-213). Diane reconnaît que « malgré tout, ils font des choses ... et puis ils ont aussi mis en lien des éléments [...] ils ont fait des liens ... » (D12 ; 215-220). Elle s'interroge sur le fait de faire « travailler des gens sur des situations, mais en même temps, ils ont pas toujours eu les soins infirmiers qu'on faisait avant et ... c'est pas toujours facile, parce qu'ils ne peuvent pas raccrocher à une situation qu'ils ont vue en stage » (D14 ; 250-253). « [...] Comment on fait pour transférer, ça peut être complexe quand même ... » (D14 ; 254-263). Cependant « ce sont de vraies situations, mais on prend

pas l'intégralité de la situation, [...] on se contente simplement d'éléments euh ... succincts ... » (D15 ; 265-268).

Pour rendre compte des apprentissages autour des situations, il y a « des écrits et une présentation orale, chaque groupe présente à l'autre » (D18 ; 289). « Ça leur permet de, de ... réfléchir à leur organisation, à leur recherches, d'avoir un regard critique sur eux, sur les autres euh ... » D20 ; 296-297).

Concernant l'analyse de pratique demandée pour chaque stage, « ils sont revenus une journée, à l'I.F.S.I. » (D21 ; 307). La journée a été divisée en deux : « Le matin, on leur a demandé de réécrire leur situation avec une méthodologie que nous, on a fixée. » (D22 ; 311-313). « L'après-midi, je demandais à une étudiante de présenter sa situation ... » Diane a ensuite essayé « de travailler sur des concepts qu'ils dégagent de chaque situation. » mais ça lui a paru « prématuré » (D26 ; 352-354). Le travail d'analyse en groupe a permis aux étudiants « de prendre du recul, une meilleure compréhension. » (D30 ; 391-399).

Ils ont eu parfois des « difficultés à écrire ... être dans la précision » (D30 ; 399-400), « ... le regroupement a été important » (D32 ; 413-414).

L'étude de situations emblématiques ou l'analyse de pratique « obligent les étudiants à être dans un questionnement. » Diane s'interroge « après par rapport à la transférabilité euh ... je sais pas trop. » (D34 ; 424-434). Avant elle aimait bien aller encadrer en stage « on était souvent seule avec les étudiants sans un soignant. » (D35 ; 442-443). Actuellement quand elle va en stage, elle « ... ne s'y sent pas bien » (D35 ; 443-447), elle est « hors circuit un peu. » (D35 ; 450-451). Elle trouve « ça frustrant ... », quand elle fait du temps de régulation, « ça reste assez théorique » même si « c'est aussi un temps d'analyse ». (D35 ; 454-461).

- . Entretien Éliane

Éliane est formatrice depuis 1975. Elle a assuré des fonctions de formatrice et de directrice adjointe. Ayant pris une retraite anticipée voilà quelques années, elle assure actuellement des vacances en I.F.S.I..

L'entretien d'Éliane comprend 48 interactions. Nous relançons le discours à plusieurs reprises. En effet, Éliane livre des réponses assez courtes où elle n'approfondit pas toujours la description. Le nouveau référentiel est abordé deux fois, le modèle transmissif six fois. Vingt-neuf interactions concernent la situation vécue en stage, neuf la situation clé. Le passage à l'écriture est évoqué à cinq reprises.

Pour Éliane, le nouveau référentiel « c'est d'abord, une réflexion dans l'action » (E2 ; 18-19) ça remet les formateurs « profondément en cause » (E2 ; 20-21). On « ... est obligé de réfléchir avant, pendant et après l'action et ça, autant pour les formateurs que pour les apprenants. » (E2 ; 21-22).

Les formateurs ont « l'habitude de dispenser des savoirs et les étudiants attendent des savoirs » (E3 ; 29-31). Les étudiants sont satisfaits quelquefois de ne pas être « obligés de réfléchir à ce qu'ils vont apprendre » (E5 ; 42-52). Mais la théorie « si on fait pas les liens et si on réfléchit pas à ... ce qu'on va faire [...], ça sert à rien ... » (E5 ; 42-52). En tant que formateur « ça nous conforte ... on sait des choses ... on aime bien les transmettre, mais c'est plus sécurisant que de devoir réfléchir au moment ... de l'action, pendant, sur ... » (E5 ; 52-55). Sur des situations on est « obligé de faire des liens, [...] mettre en œuvre tout ce que tu as comme euh ... expérience, comme acquis. [...] c'est plus insécurisant car on ne sait pas ce que ça va déclencher comme réponse ou comme questionnement. » (E6 ; 57-63).

L'accompagnement aux travaux réalisés jusqu'en 2009 - concernant le module de sciences humaines - lui « a permis de découvrir un autre aspect des étudiants, ... les ressources et toutes les richesses qu'ils avaient en eux ... » (E10 ; 89-92). Elle considère l'élève « comme une personne à part entière » (E11 ; 98-100) et non quelqu'un à qui on « apporte des savoirs »; (E11 ; 100-101).

Pour répondre à l'exigence « d'entraînement réflexif », il a été proposé aux étudiants de « relever une situation de stage [...] et puis l'analyser » (E15 ; 121-124). Il fallait essayer « de faire émerger des notions, des concepts et les mettre en lien avec des lectures qu'on leur a ... conseillées » (E15 ; 124-126). Les étudiants « ... se trouvent impliqués dans la situation qu'ils décrivent et ... ça les conduit à réfléchir sur leurs propres actions ... » (E18 ; 139-144). En partant de situations vraies, ils font « le lien entre les concepts et euh ... les unités d'enseignement ... et la pratique ... » (E19 ; 146-151), ils peuvent se rendre compte de « comment une situation [...] ça peut interpeller, questionner ... » (E19 ; 146-151).

En ce qui concerne l'exploitation, les étudiants « ont présenté leur situation à tour de rôle » (E22 ; 162-165). Lors de la première séance, elle avait remarqué avec ses collègues « ... que les ressentis, on les avait pas, on n'avait pas forcément des faits, mais souvent des jugements de valeur. » (E22 ; 165-171). Livrer des ressentis, n'est pas facile « mettre les ressentis enfin ... c'est s'impliquer beaucoup. » (E22 ; 165-171), et les écrire n'est pas plus aisé « je trouve que c'est pas très facile d'écrire tout ça » (E22 ; 147-176).

Lors de la deuxième séance d'exploitation, « ... au retour de stage [...] les ressentis, tout y était. [...], ça donnait du sens à leur situation » (E 22 ; 177-181). Les étudiants « ... avaient pris du plaisir à relater leur situation. » (E22 ; 182-183). Il leur a été proposé un outil « ... d'analyse qui se présente sous la forme d'un tableau ... » (E26 ; 198-202). Ensuite, les étudiants ont présenté le tableau d'analyse « aux intervenants de l'UE psycho-socio-anthropologie. » Lors d'un entretien individuel « les intervenants les ont aidé ... à trouver des concepts en fait, à transformer les mots clés en concepts et ... à les guider sur des lectures. » (E26 ; 202-205).

Pour construire les situations-clés, les formateurs sont partis « des situations que [les étudiants] avaient rencontrées en stage ... ». Ces situations pouvaient être regroupées « en deux grands types de situations qui étaient liées à la compétence 3. » (E30 ; 222-227). Mais les étudiants étaient gênés au départ « car ils n'avaient pas beaucoup d'informations. » Cependant « ils ont su faire émerger les savoirs nécessaires à la compréhension des situations [...] poser des questions ... pertinentes ... » (E30 ; 229-232). Il s'agit de « partir de leur expérience et puis de leur propre réflexion ... » (E33 ; 245-249). Transférer « c'est vraiment utiliser [...] son] expérience en fait pour justement refaire une autre expérience. » (E33 ; 249-251). Elle reconnaît aussi des difficultés « c'est vrai qu'au niveau de la démarche de soins, ils en étaient qu'au balbutiement ... c'est difficile ... » (E34 ; 255-258).

Les étudiants ont dû rendre compte de leurs apprentissages « ... par écrit, c'est important. » (E37 ; 283-284). Selon Éliane, écrire permet « d'avancer dans [sa] réflexion [...] d'apporter des éléments qui ont cheminé dans [sa] tête et puis de ... conceptualiser » (E37 ; 284-286). Écrire est « vraiment primordial » (E39 ; 295) et « ça fait avancer la réflexion ... » (E40 ; 297-298).

Travailler à partir de situations « ça permet de faire référence à son expérience, de la faire émerger plus ... » (E44 ; 335-338). Pour cela les étudiants ont besoin d'être accompagnés par des « formateurs qui sont convaincus de euh ... du bienfait de ces situations, qui ont une posture réflexive ». Acquérir une posture réflexive n'est pas facile selon Éliane « ça remet en cause » (E45 ; 340-343). C'est également « plus intéressant que de travailler bêtement par module ... » mais pour cela il « faut faire confiance aux étudiants [...] les] considérer ... comme des interlocuteurs à part entière. » (E48 ; 354-358).

3.2.2. L'analyse descriptive des entretiens des étudiants

- . Entretien Alain

Alain a 36 ans et travaillait depuis 1996 en qualité d'aide-soignant dans un hôpital avant de débiter la formation infirmière en 2009. L'entretien d'Alain comporte 55 interactions. Au cours de l'entretien Alain aborde essentiellement les situations vécues en stage (40 fois). Nous avons précédemment expliqué qu'au moment de l'entretien, l'approche par situation-clé n'avait pas encore été proposée à la promotion d'Alain. Ceci explique qu'il n'aborde pas cette modalité d'apprentissage. Il évoque le passage à l'écriture à sept reprises. L'apprentissage en groupe, le nouveau référentiel et la posture réflexive sont évoqués chacun une fois.

Avant de partir en stage, il a été « sensibilisé au nouveau programme » (A2 ; 17-20). En stage, il a eu à repérer une situation, la narrer « et puis après, il fallait faire l'analyse de la situation » (A2 ; 23-29). Ensuite, il a écrit ce que cette situation lui « avait apporté en terme d'apprentissage (A2 ; 23-29) et il a eu « différentes recherches à faire notamment des concepts dégagés par l'intermédiaire de lectures ». Il a eu également « 3 fiches de lecture à faire ... [en lien] avec les concepts dégagés » et « un travail de psychologie, sociologie, anthropologie ... lié ... aux concepts dégagés de la situation et en rapport aussi avec les cours ... théoriques de psychologie, sociologie, anthropologie. » (A2 ; 29-35). Avant de partir en stage, « une approche théorique sur la communication, une approche théorique sur l'observation ... » (A4 ; 47-50) l'ont aidé pour « repérer une situation et observer les éléments significatifs ... » (A8 ; 62-66).

Il a repéré la situation « dès le premier jour ... un problème de communication. » (A10 ; 77-78). Puis, en se servant de ses notes il a « rédigé la narration de la situation » (A14 ; 100-101), « dans les jours qui ont suivi » (A15 ; 103-105), pour ne pas oublier le contexte, les ressentis, les émotions.

Le stage « a été entrecoupé d'une journée ... à l'I.F.S.I. » (A17 ; 113-116). Il a présenté « la narration de [sa] situation aux formateurs » (A18 ; 121) qui lui ont donné « des conseils », et l'ont orienté « sur ... des concepts » (A18 ; 121-122). La promotion d'élèves a été séparée en trois groupes. Chacun a présenté « devant le groupe et les formateurs ... la situation qu'il avait observée ». Au début de l'année, lorsqu'il a eu les cours théoriques, il n'a « pas fait le lien entre les ... approches théoriques sur les concepts et ... la situation » (A23 ; 153-154). Une fois en stage, il a « pu faire le lien entre [sa] situation, [sa] problématique ... les cours, les approches théoriques ... » (A25 ; 163-170). A

la suite de la journée de regroupement, il a complété son travail « en y mettant plus de ressentis et plus d'émotions... » (A26 ; 175-178).

Au retour du stage, une séance « pour nous guider notamment pour l'analyse de situation. » (A31 ; 192-193) s'est déroulée en trois groupes et « chaque étudiant a aussi lu l'un après l'autre sa situation » (A33 ; 199-202). A cette occasion, pour aider à l'analyse il a été donné un support écrit sous forme « d'un tableau avec des colonnes » (A33 ; 205-209). Dans la première colonne « il fallait mettre la narration, la deuxième ... la chronologie, la troisième ... les acteurs ... une autre ... les faits ... une autre ... le ressenti et une dernière colonne avec les concepts ... dégagés. » (A33 ; 209-218). Alain s'y est mis le soir même, il a trouvé « ça dur les ... deux, trois premières phrases, et après, c'est venu tout seul » (A33 ; 209-218). En fait, il a fait « le lien avec ce qu'[il] avait appris précédemment, plus concrètement. » (A36 ; 237-239). Ensuite il a écrit « les questions qu'[il se posait] sur la situation » (A39 ; 262-265) et il a analysé par rapport « aux apprentissages ... fait(s) sur le terrain ... aux cours ... aux recherches de lecture. » (A39 ; 262-265). Alain a « ressenti un ... certain plaisir ... [à se] remettre en question. » (A40 ; 262-272). Il a trouvé intéressant « d'approfondir [son] analyse ... [ses] connaissances ... de faire le lien entre les problèmes ... rencontrés et ... les explications ... à l'intérieur de ces ouvrages. » (A43 ; 293-300). Il a beaucoup appris car « cette situation [l']a interpellé ... [l']a fait réfléchir » (A46 ; 330-338).

Alain a rendu compte par écrit, « ça [l']a forcé à être un peu plus précis ... pour que le lecteur ... comprenne [son] ressenti ... » (A49 ; 353-360).

Être réflexif pour Alain « c'est [s']interroger, ... [se] poser des questions ... par rapport à ... une situation et ... y réfléchir. » (A51 ; 369-373).

« Ce qui est intéressant en fait dans une situation ... c'est de faire le lien entre tout ce qu'on connaît ... tout ce qu'on a vu précédemment. » (A52 ; 376-385). Alain a apprécié d'avoir « une certaine autonomie par rapport à ce travail, on [lui] a fait confiance ». (A55 ; 421-424), tout en [le] guidant, en [lui] donnant des conseils. » (A55 ; 424-426). Il a pu « faire le lien avec les concepts, toute la théorie ... tout ce qu'[il] pensait et ... tout ce que la situation [lui] a appris ... » (A55 ; 429-432).

- . Entretien Bénédicte

Bénédicte a 36 ans. Ayant échoué au concours d'entrée de l'I.U.F.M.³⁶⁸ après l'obtention d'une maîtrise en psychologie, elle est entrée en maison de retraite en qualité d'agent de service, puis en 2004 est devenue aide-soignante, avant de réussir en 2009 le concours d'entrée à l'I.F.S.I.. L'entretien de Bénédicte comprend 49 interactions. Dix-sept sont respectivement dédiées à l'approche par situation emblématique et huit à l'approche par situation vécue en stage. L'apprentissage en groupe est évoqué à huit reprises. Elle aborde trois fois le passage à l'écriture et deux fois la posture réflexive.

Dans le cadre de l'apprentissage par situations professionnelles, Bénédicte « travaille ... en groupe [...] des situations emblématiques ... [avec] des études de cas, en fonction des cours » (B3 ; 22-26) qui viennent d'être étudiés. Ces travaux demandent « beaucoup de recherches personnelles » (B3 ; 29-31), il faut « aller chercher les informations » (B3 ; 31-33). Les étudiants mettent en commun « les choses [qu'ils ont trouvées] par rapport à ces situations. » (B3 ; 35-36). Il y a « également des situations à trouver [...] pour le premier stage [...] en lien avec l'UE hygiène et infectiologie » (B3 ; 38-43). Par rapport aux cours théoriques, les étudiants ont dû « décrire ... une situation et puis expliquer ... par rapport à une observation faite en stage. » (B3 ; 38-43).

Dans les situations emblématiques les étudiants décrivent « un patient vraiment dans sa globalité [...] » (B5 ; 49-56). Ils reçoivent un texte et on leur dit « voilà, qu'est-ce que vous auriez besoin d'aller chercher pour comprendre cette situation » (B5 ; 56-57). « ... chaque situation est présentée après à l'ensemble de la classe » (B6 ; 66-67). Les étudiants bénéficient de « créneaux horaires pour faire cette préparation » (B12 ; 91-97) et sont laissés « libre(s) dans la façon d'analyser la chose. » (B13 ; 99-101). Ils peuvent bénéficier de conseils « des professionnels [...] des témoignages [...] » (B14 ; 104-108) qui vont être intégrés dans leur travail.

Bénédicte trouve qu'il n'est « pas évident de s'entendre à 16 » (B15 ; 112-114). Par ailleurs, elle apprécie de travailler autour des situations emblématiques car « d'une théorie pure et dure [...] elle] a l'impression de passer sur un sujet concret ». (B18 ; 150-152), et elle trouve « plus intéressant de rechercher soi-même les informations ... » (B18 ; 152-156). Faire des recherches lui a permis de « compléter(r) les cours théoriques, [...] de faire d'autres apprentissages » (B21 ; 179-181).

Deux ou trois professeurs « viennent assister, classe entière à l'exploitation [des] travaux ... » (B25 ; 212-214). Les étudiants rendent compte « du travail [...] effectué, des

³⁶⁸ Institut Universitaire de Formation des Maîtres

recherches ... en regard des trois questions. » (B27 ; 220-223).

Au cours du stage, Bénédicte a décrit une situation concernant « le circuit du linge ...[il fallait] repérer les règles d'hygiène ... mises en œuvre ... et en même temps [...] elle a intégré] tout un tas de choses ...[vues] en stage. » (B33 ; 255-264). Elle a aussi décrit « une situation par rapport à un fait [...] remarqué en stage, par rapport à un acte [...] effectué en stage. » (B35 ; 273-275). Bénédicte était en stage en psychiatrie et a choisi « la prise en charge de a à z de l'atelier dont [elle] s'occupait ... » (B36 ; 281-288).

Concernant l'exploitation de ces travaux, Bénédicte « a eu un rendez-vous » (B38 ; 297-298) avec la formatrice référente. Elle a expliqué « pourquoi [...] cette situation [...] ce qui [l'] a interpellé » (B38 ; 297-298) et si elle a « pu être autonome dans la situation ... » (B38 ; 300-303).

Le travail mené en hygiène lui a permis de ne pas rester « sur un protocole d'hygiène qu'on va lire [et de mettre] vraiment en pratique des recherches ... » (B40 ; 320-321).

En regard de la situation de psychiatrie, Bénédicte a appris « à observer, à regarder ... » (B42 ; 338-342). Elle a « pu apprendre au niveau de la communication mais [elle ne l'a] pas forcément retraduit comme ça [...] par écrit ... » (B44 ; 354-358). Elle a trouvé « intéressant [de] mettre en pratique ce qu'[elle] apprend en théorie ... » (B47 ; 377-382).

Être réflexif « c'est pouvoir réfléchir ... se donner de la réflexion » (B48 ; 385) et c'est aussi « beaucoup de recherches, beaucoup de travail personnel » (B49 ; 388-390). C'est également « beaucoup de réflexion personnelle [...], le cheminement est intéressant ... » (B49 ; 397-399). Bénédicte, enfin, pense « qu'on apprend mieux quand on va chercher l'information soi-même » (B49 ; 410-413).

- . Entretien Caroline

Caroline est âgée de 18 ans, a obtenu son baccalauréat en juin 2009 et a intégré l'I.F.S.I. en septembre de la même année. L'entretien de Caroline présente 56 interactions. Elle a abordé de manière égale (16 fois) la situation vécue en stage et la situation emblématique. Onze interactions intéressent l'apprentissage en groupe, sept la posture réflexive et quatre le passage à l'écriture.

Les travaux proposés pour aborder les situations professionnelles ont été « des situations emblématiques ... » (C2 ; 12) et « ... les analyses de pratique ... pendant le

stage ... » (C2 ; 15-17). Pour les situations emblématiques, les étudiants se sont « partagé(s) ... en deux groupes ... de 14-15 étudiants ... » (C3 ; 23-26). Au départ « le premier travail [...] était vraiment plus détaillé, elles ... demandaient vraiment toutes les questions, définir certains termes » (C3 ; 29-35). Au fur et à mesure « des situations, elles ont enlevé les questions, elles nous demandaient juste [ce] qu'on recherchait pour mieux comprendre la situation. » (C3 ; 29-35). Souvent dans la première question, il faut chercher « des définitions ... ce qui peut [...] aider à avancer dans la situation » (C6 ; 46-51). Les étudiants peuvent aussi chercher « dans les livres ... du CDI et puis ... sur internet ... » (C7 ; 56-58).

Caroline a « toujours tout fait en groupe » (C8 ; 61-67). Elle trouve « mieux de travailler tous ensemble » (C9 ; 69-71). Il y a eu trois situations à travailler. Lors des deux premières, les étudiants se sont « entraînés ... [ont] restitué tous dans la même salle, les deux groupes [...] rassemblés. » (C13 ; 98-103). Les formatrices étaient là, ont discuté « de ce qui manquait, de ce qui pouvait être réajusté » (C13 ; 103-105). Cela a « aidé pour la situation [...] d'évaluation. » (C13 ; 103-105). Chaque groupe a rendu « un formulaire écrit aux formatrices et après [a présenté] à l'oral ... aux autres élèves de la promotion. » (C15 ; 116-121). En fait « les deux groupes au fur et à mesure se [complétaient]. » (C17 ; 128-130).

Ces travaux ont appris à Caroline à « analyser beaucoup la situation » (C19 ; 138-139) et « le travail en équipe » (C19 ; 139-144). Avec ses collègues, ils ont beaucoup appris « sur l'écoute » (C20 ; 146-151) et à « mieux gérer [leur] temps. » (C21 ; 154-161). Ils ont réalisé « beaucoup de recherches sur des thèmes posés ... et [ils ont] appris beaucoup de choses » (C22 ; 164-167). Le travail par situation « apporte beaucoup de ... théorie sur la pratique professionnelle ... » (C23 ; 172-173).

Pendant le stage, Caroline a eu « à décrire ... une situation précise » (C28 ; 195-198) qu'elle a choisie. Elle « devait décrire ce qu'[elle] avait fait, dans quel ordre ... » (C29 ; 201), « si [elle] se jugeait autonome sur cette activité, [...] capable de reproduire ça toute seule » (C29 ; 203-205). Caroline a choisi une toilette, une douche. Elle a décrit « les étapes du soin, [...] la préparation du matériel [...] la douche en elle-même, [...] le rangement, [...] la réinstallation du patient » (C30 ; 207-214). Ensuite elle a dû « analyser [sa] pratique » (C30 ; 214-217).

Caroline ne trouve pas facile « de mettre ce [qu'elle] a réalisé en technique à l'écrit » (C31 ; 220-221) et de « savoir mettre des mots sur des gestes » (C33 ; 229-230). « Mettre des mots sur [des] silences ... c'est un peu compliqué ... » (C35 ; 239-244). « Les

cours sur l'observation, [...] en psychiatrie, ... » (C37 ; 262-265) l'ont aidée.

Pour exploiter ces travaux, les étudiants ont été « réunis une journée pendant [leur] stage, à l'école » (C38 ; 273-278). Le matin « on leur a laissé le temps pour rédiger, pour relire » leur situation (C38 ; 273-278). L'après-midi, ils ont eu du temps pour mettre « certaines situations en commun » (C38 ; 278-282). Caroline dit qu'elle a réalisé des apprentissages au niveau « de l'analyse ..., de l'observation ... de l'écoute aussi » (C40 ; 295-296). Concernant la situation d'hygiène, elle a été observatrice et a relevé « les grandes règles d'hygiène qui avaient été utilisées ... » (C42 ; 303-307). C'était un travail écrit où elle a fait « le descriptif de la situation [en comparant] avec les règles d'hygiène ... » (C43 ; 311-313). Caroline a appris « à rédiger et à analyser bien la situation » (C45 ; 321-322).

Les analyses de pratique permettent « d'être plus dans la réflexion [...] dans la recherche pour comprendre la situation. » (C48 ; 336-339). Elles permettent aussi de « s'auto-analyser ... » (C49 ; 345-347). « Ça oblige à se remettre en question beaucoup, à beaucoup questionner ... » (C51 ; 354). Pendant les stages, elle pense que « ça peut [...] aider ... d'être dans le questionnement et la remise en question ... » (C56 ; 373-377).

3.3. Analyse interprétative des entretiens de formateurs

Dans un premier temps, comme nous l'avons expliqué précédemment, nous avons lors de la deuxième lecture des entretiens, procédé au repérage des unités de sens (un mot ou morceau de phrase, mis entre crochets dans les tableaux d'analyse), dans les discours des interviewés. Ensuite nous avons, en face de chacune de ces unités de sens, identifié le morceau de phrase correspondant (nommé proposition dans les tableaux d'analyse). Ces unités de sens ont ensuite été regroupées en sous-thèmes. Ceux-ci ont été classés dans les différentes séquences retenues (six séquences pour les deux entretiens de formateurs). Dans un second temps afin d'interpréter nos résultats, nous avons croisé les entretiens : pour chaque séquence et chaque sous-thème à l'intérieur de la séquence, nous avons regroupé les propositions des entretiens D et E dans un tableau³⁶⁹.

Les séquences et sous-thèmes sont présentés également sous forme d'un tableau.

Nouveau référentiel	<ul style="list-style-type: none">–Son intérêt–Sa connaissance–Ses limites–Un questionnement sur l'entraînement réflexif–La place du formateur de terrain
Modèle transmissif	<ul style="list-style-type: none">–Un formateur qui enseigne et un étudiant passif–Un étudiant sans histoire personnelle
Situation vécue en stage	<ul style="list-style-type: none">–La méthodologie : les consignes–La méthodologie : l'organisation–L'accompagnement méthodologique–L'accompagnement : guidance et conseil–« <i>Conceptualiser</i> » : une difficulté–La reconnaissance de différents savoirs, de l'expérience–Une réflexion dans et sur l'action–Faire vivre le principe d'alternance–Un étudiant responsable et autonome

369 Voir Annexe - IV.1. Tableau d'analyse croisée des entretiens des formateurs p. 338

Situation clé / emblématique	–Méthodologie de construction –Les difficultés rencontrées –Méthodologie : les consignes et l'organisation –L'accompagnement : guidance et conseil –Un entraînement au questionnement, à la réflexion pour apprendre à transférer –Faire vivre le principe d'alternance
Apprentissage en groupe	–Son intérêt –Ses limites
Passage à l'écriture	

Entretiens des formateurs : séquences et sous-thèmes

3.3.1. Le nouveau référentiel

La première séquence abordée concerne le nouveau référentiel. Le regroupement des unités de sens nous a permis de déterminer plusieurs sous-thèmes qui témoignent de l'intérêt mais aussi d'interrogations, de questionnements. Les sous-thèmes retenus sont : l'intérêt, la connaissance, les limites, un questionnement sur l'entraînement réflexif, la place du tuteur, la place du formateur de terrain.

- . Son intérêt

Diane évoque assez brièvement l'intérêt, à l'occasion d'une interaction. Elle pointe deux notions apportées par le référentiel : l'entraînement au questionnement et l'obligation pour les étudiants d'être dans ce questionnement : « un entraînement au questionnement » « ça va obliger les étudiants à être dans le questionnement » (D7 ; 135-138). Le mot questionnement est employé à quatre reprises dans deux interactions, ce qui renforce de notre point de vue l'idée qu'il y a nécessité pour Diane de se questionner.

Éliane développe davantage l'intérêt. Pour elle également, il oblige à réfléchir à ce que l'on fait (avant, pendant, après l'action), mais cela concerne autant les formateurs que les étudiants : « c'est d'abord, une réflexion dans l'action, c'est ce qu'on nous demande, c'est ce qu'on demande aux étudiants, » (E2 ; 20-26). Ce référentiel reconnaît d'autres savoirs que le savoir théorique. Il mobilise des « ressources », le « vécu personnel, [son] expérience ... expérience de vie ... » (E2 ; 20-26). Il s'agit là, nous semble-t-il, de la reconnaissance du savoir issu de l'expérience ou savoir pratique tel que le décrit G. Malglaive³⁷⁰.

³⁷⁰ Malglaive, G., 1994, *op. cit.*, p. 26

- . La connaissance

Ce sous-thème est abordé uniquement par Diane. Elle possède une connaissance du référentiel. Celui-ci introduit les notions de recherches et de concepts « ... y a aussi beaucoup de travail sur les concepts, beaucoup de recherche sur les concepts euh ... euh ... oui, beaucoup de conceptualisation ... », ainsi que le « savoir transférer dans d'autres situations ». Le savoir transférer est une compétence à développer au cours de la formation infirmière. En effet, selon G. Le Boterf le professionnel compétent est celui qui reconnaît une situation comme potentiellement transférable.

- . Ses limites

Seule, Diane évoque le nouveau référentiel en terme de charge de travail pour les étudiants à l'occasion de deux interactions assez longues. Nous avons choisi de présenter sous forme d'un tableau les extraits de phrases relevés dans le discours de Diane afin de rendre compte à la fois des mots employés et de leur occurrence.

Propositions	Occurrences
« ... c'est beaucoup ... »	4
« ... somme de cours ... »	1
« ... un peu disproportionné ... »	1
« ... c'est quand même une contrainte ... »	1
« ... c'est énorme ... »	5
« ... pas de temps ... »	1

« Énorme » renvoie à une notion de démesure, quelque chose d'excessif. Quant au mot « contrainte », on lui attribue l'idée d'une pression, d'une obligation³⁷¹

Diane évoque également la notion de concept comme une difficulté pour les étudiants. A treize reprises, elle emploie le mot « concept » ou ses dérivés et à deux reprises dans le sens d'une difficulté possible pour les étudiants :

« ... il faut repérer les concepts, mobiliser les concepts ... » (D3; 65-73)

« parce que dès la première année aborder les concepts, je pense que ... c'est parfois un peu difficile pour eux, » (D3 ; 75-76)

Diane pense même qu'ils prennent trop de place (quatre fois), qu'il peuvent être vécus comme rébarbatifs et qu'ils risquent de dégoûter les étudiants.

³⁷¹ Dictionnaire petit LAROUSSE en couleurs, 1989, Paris : Larousse. p. 261

« ... je trouve que les concepts prennent trop de place par rapport à des capacités cliniques. » (D3 ; 76-93)

« ça peut être assez rébarbatif pour les étudiants euh ... de se dire, moi je suis pas venu là pour ça » (D4 ; 95-96)

« Et je pense même que ça va peut-être un peu les dégoûter ... » (D4 ; 99-103)

Diane semble avoir une vision de ce référentiel relativement proche du modèle pédagogique de type transmissif (en référence au triangle pédagogique décrit par J. Houssaye). Celui-ci privilégie un rapport au savoir où l'étudiant est extérieur au savoir, où il reçoit des contenus qu'il doit intégrer sans que l'on s'intéresse trop à la manière dont se déroule le processus apprendre.

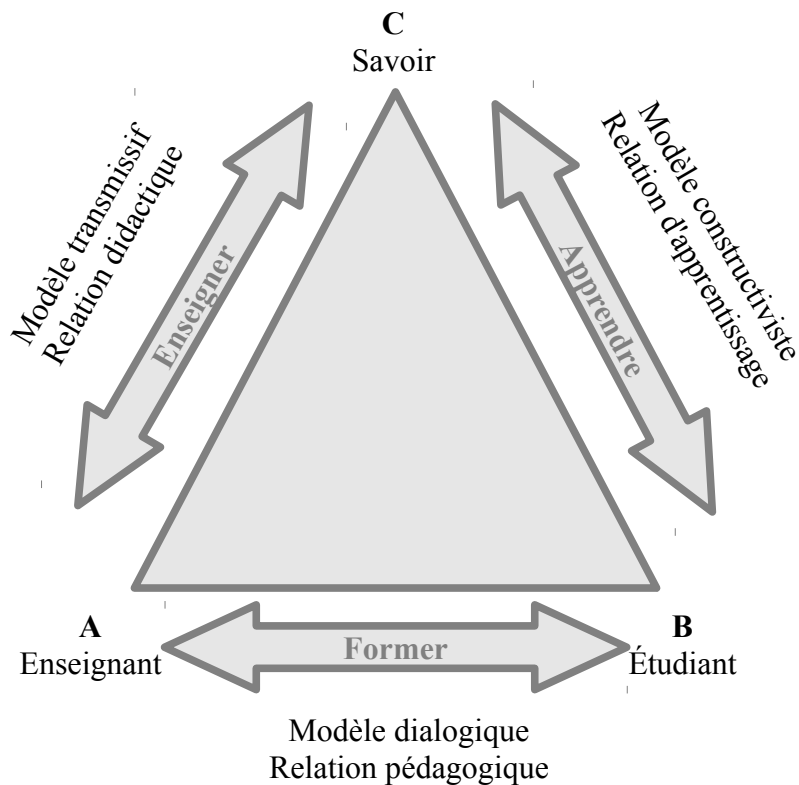


Figure 2: Triangle pédagogique

d'après J. Houssaye

En effet, l'étudiant doit « ...restituer des connaissances ... on leur laisse pas tant de temps que ça pour intégrer les choses » (D3 ; 52-61) et lorsqu'il arrive à l'I.F.S.I., il n'a pas « encore une seule capacité euh ... de réflexion, d'analyse, » (D3 ; 62-65). Toutes ces

difficultés prêtées aux étudiants, sont peut-être le reflet des propres inquiétudes de Diane face à ce référentiel qui bouleverse et interroge les pratiques des formateurs.

- . Un questionnement sur l'entraînement réflexif

Diane se questionne sur la nature de la démarche réflexive et la place de l'analyse de pratique par rapport à la démarche réflexive.

« en fait nous, on est plus dans l'analyse de la pratique, »
« alors peut-être qu'effectivement c'est de l'ordre de l'entraînement réflexif, » (D5 ; 108-110)

Pour elle, avec les étudiants de 1^{ère} année, les formateurs sont « plus dans de l'analyse de pratique que dans une démarche réflexive » (D5 ; 110-129). Elle envisage l'analyse de pratique et la démarche réflexive au même rang, celui d'outils ou de méthodes. Si l'on se réfère aux écrits de C. Guillaumin et de P. Perrenoud, la réflexivité peut être envisagée comme outil ou méthode mais également comme compétence à acquérir dans un cursus de formation. C'est une dimension qui n'apparaît pas dans les propos de Diane. L'analyse de pratique au retour de stage peut tout à fait être un outil parmi d'autres au service du développement d'une capacité réflexive.

- . La place du formateur sur le terrain

Diane fait part d'une insatisfaction vis à vis de la place laissée au formateur sur le terrain du stage, voire d'une frustration :

« mais vous voyez, là par exemple, quand on a les temps de régulation en stage ... moi parfois ... je m'y sens pas bien dans ce temps de régulation, » (D35 ; 443-447)
« parce que honnêtement j'ai trouvé ça frustrant » (D35 ; 454-461)

Elle se sent exclue de la relation de réciprocité tuteur / étudiant : « ... on est hors circuit un peu. » (D35 ; 450-451), « je m'inscris dans quelque chose qui ne m'appartient pas trop. » (D35 ; 454-461). En effet, dans le nouveau référentiel « le tuteur représente la **fonction pédagogique** du stage. »³⁷² Le formateur de l'I.F.S.I. devient référent du stage et à ce titre « ... est en liaison régulière avec le tuteur de stage ... a accès aux lieux de stage et peut venir encadrer un étudiant ... »³⁷³ Cette nouvelle organisation dont Diane n'a pas la maîtrise la fait douter des propos que peut tenir un étudiant : « ... l'étudiant peut me dire ce qu'il veut ... » (D35 ; 454-461). C'est avec une certaine nostalgie qu'elle parle de l'ancien

³⁷² Annexe III de l'arrêté du 31 juillet 2009, *op. cit.*, p. 50

³⁷³ Ibid., p. 50

programme, car dans le cadre du stage, elle avait une place identifiée, même si elle reconnaît que ce n'était pas forcément satisfaisant ; elle était « souvent seule avec les étudiants sans un soignant » (D35 ; 442-443). Diane vit sans doute un changement de rôle³⁷⁴ qui est peut-être difficile à accepter, elle ne se sent plus reconnue dans sa fonction d'encadrement en stage.

- . La place du tuteur

Diane s'interroge sur la capacité des tuteurs à accompagner les étudiants au niveau du transfert « les étudiants étaient plus à accompagner les tuteurs que les tuteurs n'accompagnaient les étudiants. » (D34 ; 434-437). Elle signale aussi que certains tuteurs « ne connaissaient pas le portfolio ... » (D34 ; 434-437).

La deuxième séquence abordée concerne ce que nous avons appelé le modèle transmissif. Il n'a été abordé que par Éliane.

3.3.2. Le modèle transmissif

- . Un formateur qui enseigne et un étudiant passif

L'ancien programme et la pédagogie par objectifs, instituaient selon Éliane une relation didactique de type « enseigner » entre l'enseignant et le savoir. Ce modèle transmissif produit, dit-elle, un étudiant passif. Nous avons réalisé un tableau afin de faire ressortir les propos tenus par Éliane pouvant illustrer trois pôles du triangle pédagogique : l'enseignant, le savoir et l'étudiant. Nous avons de fait réuni ces deux sous-thèmes que nous avions initialement séparés dans notre grille d'analyse.

374 Le rôle selon Jacques Ardoino renvoie à l'acteur, alors que la fonction est liée à la notion d'agent. « ... L'acteur ... à travers ses rôles, est supposé porteur de projet, producteur de sens, capable de stratégies et d'innovations. » in Ardoino, J., 1994, Pratiques de Formation-Analyses. Editorial

Rapport de type « enseigner » entre l'enseignant et le savoir	Un étudiant passif
<p>« ... on enseignait des choses qu'on devait mémoriser ... » (E4 ; 35-37)</p> <p>« ... tu apportes un savoir ... » (E6 ; 57-58) (E11 ; 100)</p> <p>« ... on a l'habitude de dispenser des savoirs ... » (E3 ; 29-31)</p> <p>« ... ça nous conforte ... » (E5 ; 52-55)</p> <p>« ... on aime bien les transmettre ... c'est plus sécurisant ... » le savoir « tu le maîtrises en principe ... c'est un peu valorisant. » (E6 ; 57-58)</p>	<p>« ... les étudiants attendent des savoirs ... » (E3 ; 29-31)</p> <p>« sans se donner la peine de réfléchir ... » (E3 ; 29-31)</p> <p>« ... ça leur demande pas d'efforts. Ils sont pas obligés de réfléchir à ... » (E5 ; 42-52)</p> <p>« On leur apporte des choses, mais ils pensent pas à les exploiter, à réfléchir. »</p> <p>« ... si on fait pas les liens et si on réfléchit pas à ... ce qu'on va faire, c'est de la mémorisation, point, ça sert à rien ... » (E5 ; 42-52)</p>

Rapport entre étudiant/ enseignant/ savoir dans le modèle transmissif selon Éliane

Selon Éliane, ce modèle centré sur le savoir est sécurisant pour l'enseignant car il maîtrise son contenu, mais cela n'apprend pas l'étudiant à faire des efforts, à réfléchir, faire des liens. Il est plutôt consommateur de savoir.

- . Un étudiant sans histoire personnelle

De plus, ce modèle, dit-elle, ne tient pas compte de la personne qui étudie, de son histoire, de son expérience. L'étudiant est considéré comme extérieur au savoir.

« On s'occupe ... pas si il a un passé, s'il a un vécu ... On le prend pas avec toutes ses ressources, et toute ...son histoire de vie ... » (E12 ; 103-104)

La troisième séquence apparue au cours des entretiens a concerné les modalités d'apprentissage mises en place pour développer la démarche réflexive. Le référentiel prévoit « l'étude de situations professionnelles apprenantes ». Au cours des entretiens, les interviewés nous ont fait part des travaux et apprentissages réalisés à partir de situations de travail élaborées par les équipes et à partir de situations singulières, vécues par les étudiants en stage. Nous avons arbitrairement choisi de positionner la situation vécue en stage en troisième séquence et la situation construite, que les équipes appellent clé ou emblématique, en quatrième séquence. Nous aurions pu faire l'inverse. Il importe de signaler que chacun des deux I.F.S.I. a développé plus particulièrement l'une ou l'autre des deux approches. Ainsi, chacun des deux formateurs livre plus d'informations et de détails sur l'une ou l'autre de ces approches.

3.3.3. Situation vécue en stage

Éliane s'exprime à l'occasion de 29 interactions (sur un total de 48) dans le cadre de cette séquence. Le nombre peut paraître conséquent mais doit être modéré par le fait de réponses courtes nous obligeant à des relances. En revanche, Diane ne s'exprime qu'à 10 reprises dans cette séquence (pour un nombre total de 35), mais son discours est dense et fourni, les relances ne sont pratiquement pas nécessaires.

- . La méthodologie : les consignes

Les deux formateurs donnent des consignes, avec différentes étapes à respecter, pour la réalisation des travaux concernant une situation rencontrée au cours du premier stage.

Diane a demandé aux étudiants de choisir une situation en lien avec un enseignement précis « les règles d'hygiène ». Puis, ils doivent « la relater sous forme d'un écrit précisant le contexte euh ... la description des faits observés » (D28 ; 372-378). Au retour du stage, le travail a été « regardé ... en individuel » (D29 ; 381-389) afin de voir si la méthodologie avait été respectée.

Éliane a demandé aux étudiants de « relater par écrit une situation qui les avait interpellés ». Puis ils ont dû analyser la situation « en sachant qu'il faut un contexte, des acteurs, des faits, des ressentis, des opinions ... » A la suite de l'analyse, ils ont fait « émerger les mots clés » (E9 ; 76-80). A partir des mots-clés ils ont fait « émerger des concepts et et à partir des concepts, on les conseillait sur des lectures ». Les lectures servent à « enrichir leurs réflexions » (E9 ; 82-85).

Ils font des liens avec « leurs situations et puis tous les apports qu'ils ont eus en psycho-socio-anthropologie et dans les différentes U.E.³⁷⁵ » (E36 ; 277-280). Lier une situation de stage et des apports théoriques divers vus dans plusieurs U.E., permettre à l'étudiant d'articuler théorie et pratique relève de l'alternance intégrative définie par G. Malglaive³⁷⁶. Relater une situation qui a interpellé nécessite de l'implication de la part de celui qui l'écrit. Il s'engage en la rédigeant. Selon G. Le Boterf³⁷⁷, l'implication caractérise le professionnel compétent.

L'implication des étudiants n'a, semble-t-il, pas toujours été présente lors des comptes rendus écrits d'analyse de pratique à faire figurer dans le portfolio.

375 Lire partout : Unité d'Enseignement

376 Malglaive, G., 1994, *op. cit.*, p. 28

377 Le Boterf, G., 2003, *op. cit.*, p. 100

« Certains n'avaient pas pris au sérieux les situations qu'on leur avait demandées de relever. »
« Certains n'avaient pas du tout analysé la situation ... » (E41 ; 302-304).

Certains étudiants n'ont pas vu l'importance de « transcrire des situations ... ». (E41 ; 304-309). Ils « n'ont pas fait les liens ... » (E42 ; 313-315) avec le travail de repérage d'une situation de stage qu'ils venaient de réaliser. Cela questionne Éliane ; elle pense que les consignes données pour ce dernier travail ont été insuffisamment présentées, expliquées aux étudiants et que ces derniers « n'ont pas compris » (E41 ; 304-309). C'est peut-être la raison pour laquelle ils « n'ont pas vu l'intérêt » (E43 ; 319-323) se demande-t-elle. La question de la pertinence des consignes est posée. La nécessité qu'elles soient claires, compréhensibles, de façon à ce que les étudiants perçoivent l'intérêt du travail nous apparaît essentielle et nous conduit à questionner de manière plus approfondie, voire de remettre en cause, le manque d'implication constaté chez certains étudiants.

- . La méthodologie : l'organisation

Afin de travailler à partir de situations de stage, nous constatons, à côté de consignes précises, la place d'une organisation en sous-groupes. Dans les deux I.F.S.I., la promotion d'étudiants (d'une importance équivalente) a été divisée soit en deux, soit en trois sous-groupes. Une journée de regroupement au cours du stage a été organisée pour permettre aux étudiants de présenter l'avancée de leurs analyses de situation. Chez Diane « ... Le matin, le travail a été consacré à l'écriture. » (D23 ; 320-325) des deux situations demandées. L'après-midi, en deux sous-groupes, les étudiants ont présenté « quatre situations en lien avec les quatre familles de stage ... ». Quatre étudiants dans chaque groupe ont pu ainsi présenter une situation afin « que ce soit aussi ... source d'enrichissement pour les autres étudiants. » (D23 ; 326-328).

Dans l'institut où travaille Éliane, la promotion a été divisée en trois groupes « avec ... 2 formateurs en fait et une infirmière ou un cadre du service. » Les étudiants ont présenté leurs situations à tour de rôle « ... en amenant des précisions si ... c'était nécessaire » (E22 ; 162-165). Une deuxième séance a été organisée au retour du stage où les étudiants « ont représenté leur situation, toujours en groupe ... » (E22 ; 176-177). L'organisation et les consignes données pour travailler à partir d'une situation vécue en stage nous conduisent à aborder l'accompagnement proposé dans les deux structures. Il se décompose en accompagnement méthodologique (envisagé sous l'angle d'un outil, d'une

méthode) et en accompagnement humain que nous avons qualifié de guidance et conseil.

- . L'accompagnement méthodologique

Les deux formateurs abordent ce sous-thème plus développé par Diane (six interactions) que par Éliane (deux interactions).

Diane explique que les éléments des situations décrites par les étudiants ont été repris « de façon un peu plus organisée, un peu plus structurée » (D22 ; 311-313) en fonction d'une méthodologie fixée par les formateurs tout en suivant « les consignes du portfolio ». Avec sa collègue, elles ont repris, classé, « simplement structuré en reprenant les points du portfolio » D23 ; 316-320). Tous ces éléments sont repris dans une visée formative consistant à apprendre à « organiser les étapes de mon soin » (D24 ; 342-346). Les mots « organisation » et ses dérivés et « méthodologie » sont employés à quatre reprises pour le premier et à trois reprises pour le second. La méthodologie évoque une manière de faire, de procéder, une méthode.³⁷⁸ L'organisation est l'action de structurer, d'agencer.³⁷⁹ Si ces notions de méthode et de structuration sont très présentes dans le discours, ceci peut s'expliquer par le fait que Diane envisage la démarche réflexive essentiellement comme un outil. A ce titre, il est normal qu'elle développe cet aspect de l'accompagnement.

Lorsque la situation de stage est écrite, Éliane et ses collègues proposent aux étudiants « une grille d'analyse pour les aider ... » (E25 ; 196). Il s'agit d'un outil qui se présente « sous la forme d'un tableau avec le déroulement de la situation ». Ce tableau présente plusieurs colonnes « ... une colonne avec les faits, une colonne avec les ressentis, une avec les opinions et ... une avec les acteurs aussi. Les acteurs sont même au départ d'ailleurs... le contexte aussi. ». Dans la dernière colonne, les étudiants notent « les mots clés qui euh ...émergent de leur situation... » (E26 ; 198-202). L'aspect méthodologique de l'accompagnement est moins prégnant dans le discours d'Éliane mais celle-ci envisage la démarche réflexive essentiellement comme une réflexion dans et sur l'action qui prend en compte l'expérience de l'étudiant.

- . L'accompagnement : guidance et conseil

A côté de l'accompagnement méthodologique, Diane a apprécié d'aider les étudiants à clarifier ce qui était demandé, de « revoir avec eux leurs difficultés ... certains

³⁷⁸ Dictionnaire petit LAROUSSE en couleurs, 1989, *op. cit.*, p. 634

³⁷⁹ Ibid., p. 703

items n'étaient pas bien compris ... ». « Elle a trouvé intéressant de ... faire ce travail avec eux » (D30 ; 400-404).

Éliane n'évoque qu'un accompagnement réalisé par des intervenants de l'U.E. psycho-socio-anthropologie. Les étudiants ont eu un entretien individuel au cours duquel ils ont présenté l'analyse de leur situation et « les intervenants les ont aidés ... à transformer les mots clés en concepts » et ils ont dû aussi les « guider sur des lectures. » (E26 ; 202-205).

Ce sous-thème est assez peu développé. Il appelle quelques commentaires. Le découpage en « accompagnement méthodologique » et « accompagnement : guidance et conseil » ne nous semble pas à la réflexion très pertinent. Les deux peuvent être liés. En effet, nous référant à J.-P. Boutinet dans « Vulnérabilité et accompagnement de projet »³⁸⁰ nous pensons qu'à l'occasion d'un accompagnement de type conseil (dans le sens d'aider, protéger), il peut être abordé un aspect de méthodologie et dans le cadre d'un accompagnement très axé « méthodologie », il peut être évoqué un accompagnement de type guidance (dans le sens de conduire, diriger).

- . « Conceptualiser » : une difficulté

Diane a déjà fait part de ces interrogations concernant l'approche par « concept » dans le sous-thème consacré aux transformations apportées par le référentiel. Pour elle, ils peuvent être synonymes de difficultés pour les étudiants. Elle a, avec sa collègue, essayé « de travailler sur des concepts » que les étudiants avaient dégagés de leur situation. Mais cela lui a paru « prématuré » A quatre reprises dans une même interaction, Diane emploie le terme « prématuré ». Cette prématurité semble liée au fait que sur le temps de formation à l'I.F.S.I., les formateurs n'avaient pas encore « abordé la notion de concept » (D25 ; 352-354). Pour Diane, faire travailler sur des concepts à partir des situations des étudiants nécessite du temps. Or « c'est pas forcément facile de reprendre tous les éléments pour analyser sa pratique, si en plus après on leur parle de concept par rapport à la situation, je trouve ... c'est trop » (D26 ; 359-363). Par ailleurs Diane ne semble pas envisager la mobilisation de notions théoriques comme utile et nécessaire à la réflexion sur la pratique. Au regard des écrits de M. Altet, les références théoriques et conceptuelles peuvent représenter une aide pour analyser sa pratique ou une situation.

« L'analyse de pratiques est menée grâce à des outils conceptuels, des référents théoriques qui permettent de décrire, mettre en mots, de lire

380 Boutinet, J.P., Denoyel, N., Pineau, G., Robin, J-Y. (sous la direction de), 2007, *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF. p. 30

autrement, de recadrer, de formaliser la pratique [...] »³⁸¹

Il nous semble enfin, que la conception de l'alternance est interrogée. Diane dit ne pas pouvoir aborder la notion de concept dans le cadre de l'analyse de pratique, car celle-ci n'a pas encore été envisagée d'un point de vue théorique à l'I.F.S.I.. Cette conception évoque le modèle applicationniste de l'alternance, où on apprend la théorie à l'école et on applique sur le terrain ce que l'on a appris. Dans ce modèle, le stage n'est pas envisagé comme un lieu de production de savoirs.

- . La reconnaissance de différents savoirs, de l'expérience

Le travail à partir d'une situation vécue en stage présente plusieurs intérêts pour Éliane. Il permet de faire ressortir chez les étudiants « des ressources ... d'autres savoirs que les savoirs « académiques », les savoir-être, les savoir-faire ... tous les savoirs qu'ils mobilisent, ... pas seulement les savoirs ... scientifiques ... » (E13 ; 108-112). Cette approche valorise leur expérience.

« Travailler par situation, ça permet de faire référence à son expérience, de la faire émerger plus ... » (E44 ; 335-338).

Réfléchir sur une situation oblige l'étudiant à faire des liens entre son expérience, ses acquis et ses savoirs. Mais :

« ... c'est plus insécurisant car on ne sait pas ce que ça va déclencher comme réponse ou comme questionnement. » (E6 ; 58-63).

Les savoirs énoncés par Éliane représentent l'ensemble des savoirs décrits par G. Malglaive à savoir les savoirs théoriques, les savoir-faire, les savoirs pratiques issus de l'expérience, les savoir-être. Ils constituent ce que l'auteur nomme le savoir en usage, que S. Fernagu Oudet nomme la compétence. La compétence se construit en situation de stage car elle est liée à l'action. Elle est de l'ordre du processus et à ce titre n'est pas visible, ce qui fait dire à Éliane qu'on ne sait jamais ce que cela va produire.

- . Une réflexion dans et sur l'action

Au travers des propos d'Éliane nous retrouvons le processus d'apprentissage expérientiel (à partir d'une situation de travail) décrit par D. Kolb.

- Les étudiants partent « de leur expérience » (E33 ; 248-251)
- Ils réfléchissent dans « l'action » et « sur leurs propres actions » (E17 ;

381 Altet, M., 2000, « L'analyse de pratiques Une démarche de formation professionnalisante ? » in *Recherche et Formation*, n° 35, 2000, p. 28

131-133)

- Ils acquièrent « des choses ... d'autres savoirs » (E44 ; 327-332)
- Ils intègrent des savoirs « ... sur une situation dans laquelle » ils sont « amené(s) à réfléchir. » (E44 ; 327-332) « ça te suscite autre chose ... des interrogations pour la fois suivante ... » (E49 ; 349-354).

Cet apprentissage par l'expérience nécessite selon Éliane « d'observer ... et puis réfléchir à ce qu'on fait à chaque fois... » (E49 ; 349-354). L'observation réfléchie est une des étapes du cycle de Kolb. Nous en proposons une modélisation en nous appuyant sur le discours d'Éliane.

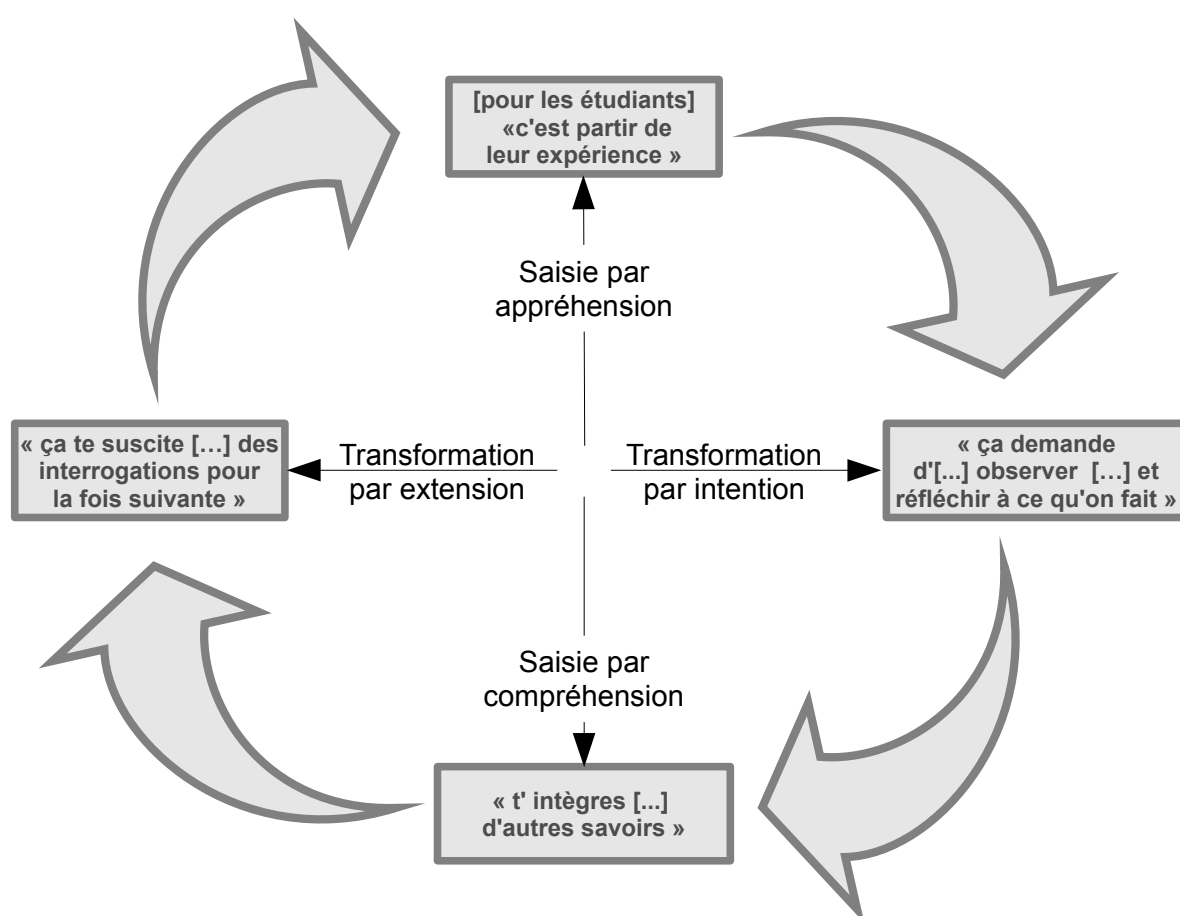


Figure 3: Application des dimensions du processus d'apprentissage expérientiel

- . Faire vivre le principe d'alternance

A partir de « situations » vécues en stage, il est proposé aux étudiants d'en faire l'analyse et de « faire émerger des notions, des concepts et les mettre en lien avec des lectures ... » (E15 ; 124-125). Les étudiants réalisent également « un travail de psychosociologie à partir de cette situation. » (E15 ; 126). L'intérêt pour Éliane, de l'approche par situation vécue en stage est de faire le lien « entre les concepts et euh ... les unités d'enseignement ... et la pratique ... » (E19 ; 146-151). La situation vécue ou expérientielle

devient l'interface permettant une articulation théorie / pratique (en référence à l'alternance intégrative), le lien entre activité et construction de connaissances. L'autre intérêt pour Éliane réside dans le fait qu'il est important de comprendre comment « des situations vraies [...] ça peut interpeller, questionner » (E19 ; 146-151). Pierre Pastré rappelle que la construction du sens (que l'étudiant va donner à la situation) se fait par le biais de l'analyse de l'activité.

- . L'implication de l'étudiant

Travailler à partir de situations vécues oblige l'étudiant à s'impliquer. Éliane emploie ce verbe à quatre reprises. Mais s'impliquer, est synonyme de « s'engager », de parler en tant que « sujet », de se « dévoiler » (E23 ; 186-188), de livrer ses « ressentis » (ce mot est employé huit fois) (E22 ; 182-183). Faire part de ses ressentis, revient pour Éliane à donner sens à la situation, à l'incarner, car sinon, dit-elle, la narration de la situation s'apparente à un reportage. D'ailleurs, lors de la première séance, « ils décrivaient la scène mais sans dire ... ils mettaient de la distance ... » (E22 ; 165-171).

« mettre leurs ressentis, ça ... donnait du sens à leur situation, »
« parce que sinon, ça n'a pas de sens de relater une situation sans ressentis ... sans rien. Sinon, n'importe qui ... ça aurait pu être un reportage. » (E22 ; 177-181).

Les « ressentis » évoquent la notion de sensation, de sentiment agréable ou au contraire pénible. Parmi ces « ressentis », les étudiants ont éprouvé « du plaisir à relater leur situation » (E22 ; 182-183), même si « c'est pas facile » (E23 ; 186-188). Les étudiants passent d'une position de distance, de retrait, lors de la première séance, à une position d'implication. S'impliquer dans la situation, être « plié dans, enveloppé », conduit à construire du sens pour l'étudiant. Et c'est en s'impliquant dans une situation de stage que l'étudiant construit des éléments de compétence. Nous rappelons ce qu'écrit G. Le Boterf à ce sujet : le professionnel compétent est celui qui s'implique, prend des initiatives, s'exprime en tant que sujet.

- . Un étudiant responsable et autonome

Il paraît essentiel pour Éliane de considérer l'étudiant comme « une personne à part entière » (E11 ; 98-100), « [un] interlocuteur à part entière » (E49 ; 354-358) avec une vie, une histoire, qui n'entre pas en formation vierge de tout. L'étudiant possède « des ressources » et des « richesses » que les formateurs ne soupçonnent pas toujours. Nous

avons cherché à traduire les expressions « personne et interlocuteur à part entière ». Précédemment, nous avons pu mesurer la part de l'implication de l'individu dans la construction de la compétence. L'implication évoque la prise d'initiative et est synonyme de responsabilité. L'individu responsable s'engage, répond de ses actes devant autrui. Il a une capacité à faire des choix, à délibérer. En ce sens, il est autonome³⁸². C'est en regard de ces quelques définitions que nous avons fait le choix d'intituler ce sous-thème « Un étudiant responsable et autonome ». Enfin dit Éliane « il faut faire confiance aux étudiants. » (E49 ; 354-358) ; Il s'agit d'avoir foi en eux³⁸³, de reconnaître leurs potentialités « ... voir toutes les ressources et toutes les richesses qu'ils avaient en eux, » (E10 ; 88-92). Faire confiance aux étudiants, les considérer comme des « personnes à part entière » induit l'idée de cheminer à côté, d'être là, attentif, sans imposer. « Un étudiant ... pour moi si tu veux ... je l'accompagne, mais ... je veux surtout pas lui apporter des choses toutes faites et lui dire, c'est la vérité » (E12 ; 104-106). Ces propos peuvent s'apparenter, en référence aux travaux de J.P. Boutinet, à un accompagnement de conseil.³⁸⁴

3.3.4. Situation clé/emblématique

Diane consacre douze interactions à ce sous-thème, Éliane en consacre neuf.

- . Méthodologie de construction

Diane parle de « situations emblématiques », Éliane de « situations-clés ». Diane explique que le choix des situations à étudier au cours du semestre a été fait par l'équipe de formateurs « avec une idée de progression ». Ces situations restent dans le cadre de la compétence 3 « accompagner une personne dans la réalisation de ses soins ». L'équipe a fait « le choix de répartir ces trois situations sur l'ensemble du semestre » (D9 ; 158-164) à savoir une avant le premier stage, une au retour et une qui sert à l'évaluation de l'U.E. A partir de ces situations les formateurs ont ciblé les recherches que les étudiants « auraient besoin d'effectuer par rapport à la situation » (D9 ; 168-172). Il s'agit ici d'un choix de situations fait *a priori* par l'équipe.

Après avoir discuté de la manière d'aborder l'étude de ces situations, Éliane et ses

382 Autonomie : vient du grec « autonomia » : état de celui qui se gouverne par lui-même ; in Dictionnaire étymologique du français, 1987, J Pioche. Paris : Le Robert. p. 458.

« ... L'autonomie est à entendre comme un des éléments fondateurs et constituants de la responsabilité » in Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, Paris : PUF. (3^{ème} édition)

383 Confiance : foi, sécurité ; in Dictionnaire des synonymes, 1988, *op. cit.*, p. 127

384 Boutinet, J.P., Denoyel, N., Pineau, G., Robin, J-Y. (sous la direction de), 2007, *op. cit.*, p. 37

collègues ont décidé de partir des situations rencontrées par les étudiants au cours de leur stage, pensant que « plus proches de la réalité », elles étaient « plus susceptibles de ... d'intéresser les étudiants... » (E27 ; 208-212). A partir des données retranscrites des 35 situations de stage, les formateurs ont fait la synthèse de toutes les situations et « ça représentait deux ... groupes de situations, deux situations clés ... » (E32 ; 238-239) liées à la compétence 3. Dans ces situations, Éliane et ses collègues ont étudié « tous les savoirs que ça devait mobiliser » ainsi que « les actions » (E28 ; 214-217).

Nous sommes en présence de deux méthodologies pour aborder la construction de situations d'apprentissage. Le sous-thème suivant montre que l'une comme l'autre ont généré des difficultés.

- . Les difficultés rencontrées

Diane trouve qu'il est difficile de faire travailler des étudiants sur des situations « parce qu'ils ne peuvent pas raccrocher à une situation qu'ils ont vue en stage » (D14 ; 250-253). Elle est gênée par cet aspect et également par le fait que l'étude de ces situations fait appel à des soins infirmiers qui n'ont pas encore été enseignés à l'I.F.S.I.. Diane n'est peut-être pas persuadée de la dimension formatrice des situations de travail, de l'idée qu'elles peuvent constituer un espace de construction de connaissances pour les étudiants.

L'apprentissage par les situations de travail valorise un rapport de type constructiviste entre le formé et le savoir. Elle met le formé en situation d'apprendre. La place de l'enseignant ou du formateur s'en trouve ainsi questionnée. La structure des situations interroge Diane. Ce sont de vraies situations – qui peuvent exister – mais elles ne sont pas vraies dans le sens où elles sont amputées d'éléments importants : « on prend pas l'intégralité de la situation, on prend juste à un moment donné ». Les éléments donnés sont « succincts » (D15 ; 265-268), imprécis. Par rapport aux situations, les formateurs posent des questions mais de manière trop globale. « Je trouve qu'on est très global dans nos questions. » Les questions posées portent par exemple sur la « mobilisation des concepts ... » (D9 ; 177-184). Une remarque s'impose. Il est prématuré aux yeux de Diane d'évoquer la notion de concept dans le cadre de situation expérientielle, en revanche cela s'avère possible lors d'étude de situation construite en I.F.S.I.. Nous pouvons envisager deux hypothèses. La question portant sur la « mobilisation des concepts » n'a peut-être pas été posée lors de l'étude des premières situations et Diane a eu le temps d'aborder ces notions d'un point de vue théorique à l'I.F.S.I. avant que les étudiants aient à répondre à la question. La notion de concept renvoie aux savoirs savants et relèvent peut-être pour Diane

de l'école. C'est donc aux formateurs de l'I.F.S.I. de l'aborder et il faut avoir le temps de le faire.

Éliane a repéré la même difficulté concernant le peu d'informations données. Le « recueil de données était trop court, [...] » (E30 ; 232-233), « minimal » (E34 ; 253). Elle emploie le verbe « gêner », mais ce sont les étudiants qui étaient « gênés » (E30 ; 227-229) par le manque de données. C'est un exercice « difficile » (E34 ; 255-258).

Ces constatations rejoignent les propos de P. Pastré. Il parle justement d'un projet difficile à mener lorsqu'il fait allusion à l'apprentissage par les situations. Il met en garde contre la tendance à réduire, simplifier la situation simulée. Cela ne facilite pas l'apprentissage car la simplification ne prépare pas à la prise en compte de la complexité.

Par ailleurs, Éliane relève que les étudiants « ont bien identifié ce qui leur manquait » en terme d'éléments (E35 ; 270-273). Peut-on penser que le fait d'avoir construit deux situations-clés à partir de situations vécues a pu les aider ? Nous référant à P. Astier, nous pouvons peut-être avancer que par le biais de l'activité, ils ont élaboré des connaissances permettant d'analyser la situation mais également de faire face à de nouvelles situations telles les situations-clés.

- . Méthodologie : les consignes et l'organisation

Nous avons décidé de réunir les deux sous-thèmes devant le peu d'interactions concernées. Seule, Diane intervient dans ce domaine. Avec la situation sont données « les consignes avec les questions » (D10 ; 188-190). Les questions sont posées « sans être très précis ». (D9 ; 176-177). Nous ne connaissons pas la teneur des consignes et nous n'avons pas effectué de relances pour obtenir plus de précisions. L'organisation pour ces travaux apparaît structurée. La promotion a été « divisé(e) en deux groupes » (D10 ; 188-190). Les étudiants ont du rendre « un écrit sur support informatique », et ils ont fait « une présentation orale » (D10 ; 193-199). Chaque groupe a présenté à l'autre le résultat de ses recherches. Le temps de travail et de restitution a été anticipé : « une dizaine d'heures prédéterminées et [...] un temps de restitution ... de chaque groupe ... » (D10 ; 193-199).

- . L'accompagnement : guidance et conseil

Seule Diane évoque cette activité de formateur. Nous savons par ailleurs que l'institut où elle travaille a développé l'approche par les situations emblématiques avec une organisation sur un temps dédié. Éliane quant à elle, n'a pas abordé la manière d'aider les étudiants dans l'approche de cette activité.

Les mots employés pour illustrer l'accompagnement navigue entre « guider » utilisé à quatre reprises et « laisser faire ou présenter » à trois reprises. Nous naviguons nous semble-t-il entre l'accompagnement de guidance et celui de conseil.

« ... parfois on les guidait, [...] et puis on les laissait faire. [...] on venait de façon ponctuelle pour les guider et en même temps, on les laissait faire parce que on trouvait que c'était important aussi » (D10 ; 190-193).

Le « laisser-faire » renvoie à l'idée d'autonomie de l'étudiant. Guider évoque l'idée de conduire, de diriger, d'être soumis à des règles.

Ce travail de recherche est présenté à l'oral et à l'écrit aux formateurs. Ceux-ci écoutent la présentation, lisent l'écrit, font des remarques.

« après nous, on les laissait présenter et on faisait un feed-back [...] et après on lisait leurs écrits et on leur renvoyait aussi euh ... on leur faisait nos remarques par rapport à ce qu'ils avaient présenté dans leurs écrits. » (D10 ; 200-202).

Elles sont faites dans un but formatif pour permettre aux étudiants de réajuster, notamment dans la manière de conduire des recherches.

« Par exemple, par rapport à ce qu'on leur renvoyait, après, ils ont pu réajuster. [...] la première situation, ils avaient fait des recherches que sur internet pratiquement, [...] Ils n'avaient pas vérifié la véracité de leurs informations [...] On leur a fait prendre conscience de ça » (D14 ; 229-237).

De la même manière que pour l'étude de situations vécues en stage, nous constatons qu'à l'occasion d'un accompagnement de type guidance ou conseil, il peut être abordé de la méthodologie. « Guidance » et « conseil » renvoient davantage à une posture qu'à un contenu.

- . Un entraînement au questionnement, à la réflexion pour apprendre à transférer

Les deux formatrices ont trouvé l'approche par les situations de travail clés ou emblématiques formatrice pour les étudiants, mais pas au même niveau. Diane a remarqué que ce type d'approche – qui consiste pour l'étudiant à aller chercher les informations dont il a besoin, à construire ses connaissances – développe une posture de questionnement.

« Ce qui est intéressant, c'est qu'ils soient dans le questionnement, » (D11 ; 205-206)

« ... ça suppose qu'il faut qu'ils se questionnent par rapport à tout ça. Ça suscite le questionnement. » (D16 ; 270-271).

Pour autant, elle s'interroge sur la capacité de ces mêmes travaux à développer une dimension réflexive chez les étudiants :

« [...] dans la réflexion, je sais pas ... je sais pas. C'est à voir au fil des situations ». (D17 ; 208-285).

« ... je pense que le questionnement dit posture réflexive ... je suppose, » (D33 ; 418-421).

Cependant, elle note que les étudiants développent une capacité à s'auto-évaluer par rapport à un fonctionnement de groupe ou des acquisitions : « donc j'évalue aussi ... ma compréhension, mes capacités euh ... ma capacité d'analyse. » (D34 ; 424-432)

Diane s'interroge sur la capacité des étudiants à transférer à partir des différentes études de situations proposées.

« après par rapport à la transférabilité euh ... je sais pas trop. »

« Parce que comprendre, agir, transférer, ... transférer peut-être, peut-être ... » (D34 ; 432-434)

Éliane estime que les étudiants « ont réfléchi » (E35 ; 264-267) aux actions qu'ils pouvaient mener , « ont su se poser des questions ... pertinentes ... », repérer les « savoirs nécessaires à la compréhension des situations ... » (E30 ; 229-232). Il semble qu'au travers de l'étude de ces situations les étudiants aient développé une démarche de questionnement et de réflexion, « ... ils ont réfléchi avant l'action, pendant l'action, sur l'action » (E34 ; 258-260) et une capacité à transférer :

« ... ils ont transposé un peu » (E34 ; 258-260)

« ... de ce que éventuellement, ils pourraient transférer dans une autre situation. Enfin, ils n'ont pas employé le terme transférer, mais dans une autre situation similaire, comment ils pourraient faire. » (E35 ; 268-270).

Nous nous sommes intéressée aux mots et verbes employés par les deux formatrices dans ce sous-thème ainsi qu'à leur occurrence.

	Diane	Éliane
« Le questionnement »	12	
« évaluation » et « s'évaluer »	7	
« Ils ont réfléchi »		3
« transférer, transposer, transférabilité »	4	4

Les étudiants ont été acteurs dans ces acquisitions. Les deux formatrices

emploient le pronom personnel « ils » qui assure dans une phrase la fonction de sujet. Ils se sont emparés de ces situations.

Le bilan des différentes étapes réalisé par Éliane apparaît positif, satisfaisant en regard du niveau d'apprentissage des étudiants. Diane, quant à elle, livre un bilan plutôt interrogatif en ce qui concerne la posture réflexive et le transfert.

Au travers de ce que décrit Éliane, les étudiants construisent des éléments de compétence, des capacités décontextualisées en référence à R. Wittorski, qui se donneront à voir dans l'action, en situation. Les acquisitions en terme de questionnement, capacité d'analyse, évaluation, citées par Diane évoquent des compétences méthodologiques qui selon R. Wittorski s'acquièrent souvent à l'occasion d'étude de cas.

- . Faire vivre le principe d'alternance

Diane explique que les étudiants se sont servis de leurs savoirs théoriques pour éclairer l'étude d'une situation de soins :

« ils ont aussi mis en lien des éléments qui étaient intervenus dans le raisonnement clinique [...] ils se sont servis de ça, des recueils de données aussi, [...] ils ont fait des liens ... » (D12 ; 215-220)

Le mot « lien » utilisé à deux reprises ici, rend compte d'une application du général au particulier. En référence aux travaux de Jean Piaget (*Réussir et comprendre* : 1974), cette démarche peut illustrer la stratégie d'apprentissage de type « Comprendre-Réussir » où l'étudiant doit comprendre une théorie, partir de l'idée générale pour appréhender le réel tel une situation de travail. Dans ce cas, la théorie précède la pratique.

Lors de l'exploitation des situations emblématiques, Diane s'interroge sur le fait de devoir solliciter des notions théoriques (le projet de soins) qui n'ont pas encore été abordées en cours par les étudiants. Elle trouve que ce n'est pas adapté, même si « c'est peut-être intéressant » parce que « on est dans le questionnement » (D14 ; 247-250) :

« ils ont encore pas vu les projets de soins. Donc, vous voyez, on trouve que c'est un peu prématuré »
« ... il y a quelque chose qui va pas [...]. Il y a quelque chose qui est pas adapté, mal adapté ... » (D11 ; 206-213)

Les étudiants ont su par ailleurs trouver des sources d'information diversifiées, notamment auprès des professionnels, ils ont fait des recherches :

« ils sont allés chercher d'autres éléments ... ils étaient allés chercher à l'extérieur des ressources, questionner des professionnels, » (D14 ; 237-239)

Éliane explique que les étudiants ont pu relier, articuler des savoirs d'action avec des savoirs théoriques :

« ...ils peuvent se mettre en situation, revoir une situation qui les a interpellés [...] ils peuvent associer aussitôt les savoirs et puis éventuellement les actions qu'ils auraient pu mettre en œuvre ... » (E33 ; 242-243)

« ... ça donne quand même du sens à leur travail parce qu'ils ont trouvé dans ces situations ce qu'ils ont trouvé dans le service. » (E33 ; 245-248)

Ces propos illustrent, nous semble-t-il, la définition de l'alternance de G. Lerbet d'une formation à temps plein associant au moins deux lieux de formation. Ils illustrent également une démarche s'appuyant sur la stratégies d'apprentissage de type « Réussir-Comprendre ». Dans ce cas l'étudiant transforme ses acquis expérimentiels en un savoir généralisable et utilisable pour appréhender d'autres situations.

L'intérêt, pour qu'il y ait apprentissage est de positionner des travaux qui sollicitent les deux types de démarche (Réussir – Comprendre et Comprendre – Réussir).

La séquence suivante concerne l'apprentissage en groupe.

3.3.5. L'apprentissage en groupe

- . Son intérêt

Le travail de groupe est qualifié d'intéressant à trois reprises par Diane. Il permet de voir « comment l'autre groupe a procédé ... » (D19 ; 292-294). Ils ont pu « réfléchir à leur organisation [...] avoir un regard critique sur eux, sur les autres ... » (D20 ; 296-297). Il a été un moment utile car « certains n'avaient pas tout compris ... » (D 30 ; 391-399).

Ce travail a été un temps d'échange, un temps pour se questionner, prendre du recul, un moment d'enrichissement mutuel.

« c'était un temps pour approfondir des connaissances, un temps d'enrichissement, de partage, d'échange, de questionnement, une démarche intellectuelle, donner du sens au soin. » (D30 ; 391-399).

Le travail d'analyse en groupe a permis « une remise en question » de la part des étudiants. Selon la théorie tripolaire de G. Pineau, nous apprenons en coformation au contact des autres. Les étudiants ont pu échanger sur leurs expériences et l'échange entre pairs peut être formateur.

- . Ses limites

Pour que le travail de recherche effectué en groupe réussisse, il nécessite organisation et implication de tous ses membres. Selon Diane, ce sont ces deux aspects qui ont posé problème :

« certains ne voyaient pas l'intérêt d'un travail comme ça au départ et ... puis de faire des recherches, comment on s'organise. C'étaient toujours les mêmes personnes qui faisaient les recherches ... »

Le manque d'implication de certains a généré « des remises en question, des conflits, ça a été parfois difficile ... » (D13 ; 223-227).

Diane a expliqué que la promotion était divisée en deux groupes soit environ quinze étudiants par groupe. Le nombre important a pu, pour certains étudiants, représenter une difficulté pour trouver leur place et s'investir.

La dernière séquence identifiée concerne le passage à l'écriture.

3.3.6. Le passage à l'écriture

Il s'avère un exercice difficile pour les étudiants. Les difficultés sont de plusieurs ordres. Il peut s'agir de manque ou d'excès de précision :

« Des difficultés, parfois difficultés à écrire ... être dans la précision ou au contraire dans la globalité ... » (D30 ; 399-400)

Le passage à l'écriture peut être vécu difficilement, car rendre compte de son expérience par écrit « engage l'acteur devenu auteur »³⁸⁵. L'étudiant livre un récit où il écrit « ce qu'[il] pense, ce qu'[il] ressent, ce qu'[il] vit ... » (E22 ; 174-176). C'est un exercice peu habituel pour un grand nombre d'étudiants. Pour Éliane, écrire permet de ne rien perdre de la situation « c'est vraiment primordial ... de formaliser ... » (E39 ; 295)

Éliane note aussi qu'écrire :

« ça te permet de réfléchir ... ça leur permet également, d'avancer dans leur réflexion et d'y revenir ... d'apporter des éléments qui ont cheminé dans leur tête » (E37 ; 284-286)

Elle insiste sur le fait qu'écrire fait vraiment avancer la réflexion. Ces propos renvoient à l'article de C. Guillaumin, lorsqu'elle écrit « l'idée qu'écrire peut aider à réfléchir et à penser n'est généralement pas immédiatement au rendez-vous. »³⁸⁶

385 Guillaumin, C., 2009, « L'observation réflexive en formation », in Guillaumin, C., Pesce, S., Denoyel, N. (sous la direction de), *Pratiques réflexives en formation, Ingéniosité et Ingénieries émergentes*. Paris : L'Harmattan. p. 169

386 Ibid., p. 169

A l'issue de l'analyse des entretiens des deux formateurs, quelques remarques s'imposent. Dans un certain nombre de sous-thèmes, nous n'avons recueilli uniquement des propos de l'une ou de l'autre des formatrices. Ceci est à corrélérer au fait que les deux instituts ont fait des choix pédagogiques différents : développer plutôt l'approche par situation clé ou emblématique, ou plutôt par situation vécue en stage ou expérientielle. Le discours de chacune des deux formatrices s'en trouve impacté. Par ailleurs, nous n'avons certainement pas suffisamment effectué de relances pour recueillir des informations que ne livraient pas spontanément l'une ou l'autre des interviewées.

Afin de réaliser un bilan global de l'analyse des résultats, il s'avère nécessaire de réaliser l'analyse interprétative des trois entretiens d'étudiants.

3.4. Analyse interprétative des entretiens d'étudiants

Cinq séquences ont été identifiées dans le discours des trois entretiens d'étudiants. Comme précédemment afin d'interpréter les résultats, nous avons croisé les entretiens : pour chaque séquence et chaque sous-thème à l'intérieur de la séquence, nous avons regroupé les propositions des entretiens A, B, C, dans un tableau³⁸⁷.

Une présentation également en tableau permet une visualisation des séquences et des sous-thèmes.

Nouveau référentiel	–Sa connaissance
Situation vécue en stage	–La méthodologie : les consignes –La méthodologie : l'organisation –L'accompagnement méthodologique –L'accompagnement : guidance et conseil –La méthodologie : l'application des conseils –L'accompagnement : l'étudiant autonome –Apprendre à décrire et à analyser –Construction d'une réflexion professionnelle par le questionnement et l'analyse de sa pratique –Faire vivre le principe d'alternance –Alternance et démarche réflexive en construction –L'implication de l'étudiant
Situation clé / emblématique	–La définition

387 Voir Annexe - IV.2. Tableau d'analyse croisée des entretiens des étudiants p. 359

	<ul style="list-style-type: none"> –La méthodologie : les consignes –La méthodologie : l'organisation –La méthodologie : des ressources –L'accompagnement : guidance et conseil –Apprendre à apprendre et à analyser –Faire vivre le principe d'alternance
Apprentissage en groupe	<ul style="list-style-type: none"> –Son intérêt –Ses limites
Passage à l'écriture	<ul style="list-style-type: none"> –Exercice difficile par lequel se construit la réflexion –Laisser une trace et formaliser un écrit
La posture réflexive	<ul style="list-style-type: none"> –Se poser des questions et réfléchir –Charge de travail –Autonomie de l'étudiant

Entretiens des étudiants : séquences et sous-thèmes

3.4.1. Le nouveau référentiel

- . La connaissance

Seul Alain aborde cette séquence. Il a bénéficié d'une présentation du nouveau programme. Il a compris qu'il repose beaucoup sur le questionnement des étudiants et qu'une place importante est laissée à l'approche par concepts.

« ... nous avons été sensibilisé au nouveau programme et aux demandes du nouveau programme [...] qui amènent les étudiants à se [...] poser des questions sur différents concepts. » (A2 ; 17-20)

3.4.2. Situation vécue en stage

- . La méthodologie : les consignes

Les étudiants consacrent beaucoup d'interactions à l'aspect méthodologique. Cinq interactions sont recensées dans les discours d'Alain et Caroline, trois dans celui de Bénédicte. Au départ il s'agit de « repérer » une situation de stage pour Caroline et Alain et de « trouver » une situation pour Bénédicte.

« Donc, on repérait la situation, ... » (A2 ; 23-29)

« ... on a également des situations à trouver quand on va en stage ... »
(B3 ; 38-43)

« C'était des situations qu'on faisait nous, et il fallait qu'on repère ce qu'on avait bien fait » (C2 ; 15-17)

Par ailleurs, ces situations ne doivent pas être choisies par les étudiants avant de partir en stage, ceux-ci doivent plutôt se laisser interpellé, guider par elles « à un moment où on ne s'y attend[ait] pas forcément ». (A9 ; 72-75).

« donc il fallait vraiment que ce soit une situation qui nous interpelle ... »
(A9 ; 72-75)

« ... qui nous aurait interpellé, dans notre ... premier stage. » (B36 ; 278-279).

Ces propos ne sont pas sans rappeler ceux de P. Pastré lorsqu'il écrit :

« Par ailleurs, apprendre des situations, c'est aussi accepter de se laisser enseigner par elles, c'est prendre le risque d'être surpris, bousculé par la dimension événementielle de ce qui se présente au sujet et qui le met en posture d'apprentissage et de développement »³⁸⁸

Au sujet des consignes, Caroline et Bénédicte utilisent le pronom personnel indéfini « on ». Alain emploie le pronom personnel « il ». Aucun des trois ne parle à la première personne, au « je ». Ils n'interviennent pas dans le nombre et le choix des consignes, ils doivent les appliquer, s'y conformer pour réussir. En effet, cet exercice sert à valider des U.E.³⁸⁹ d'où l'emploi par Caroline et Alain de verbes tels que « devoir » à quatre reprises et « falloir » sept fois.

« ... il fallait faire l'analyse de la situation ... » (A2 ; 23-29)

« il fallait [...] analyser et dégager des concepts de notre situation »
(A33 ; 209 -218)

« Alors on devait pendant le premier stage, analyser » (C27 ; 189-193)

« On devait décrire ce qu'on avait fait, dans quel ordre, ... » (C29 ; 201)

La perception d'un aspect nécessaire et obligatoire peut alors expliquer la place conséquente laissée aux consignes dans les propos des interviewés. Nous avons relevé dans les trois discours les verbes (ou le nom dérivé : par exemple, analyser et faire l'analyse) illustrant les consignes et leur occurrence.

388 Pastré, P., *op. cit.*, p. 8

389 Lire partout Unité d'Enseignement

Alain	Bénédicte	Caroline
Repérer une situation	Trouver une situation en lien avec l'UE hygiène	Repérer une situation
Narrer (5)	Décrire (1)	Décrire (6)
Analyser (5)	Expliquer par rapport à une observation (1)	Analyser (3)
Décomposer (1)		
Dégager des concepts (2)		
Se poser des questions (5)		

Nous retrouvons chez Caroline et Alain, une corrélation entre l'emploi de verbes illustrant une obligation et le détail des diverses consignes. L'aspect prégnant des consignes est notable chez ces deux étudiants. Leur application donne lieu à la réalisation d'écrits. Après avoir eu des explications sur l'utilisation du tableau d'analyse et avoir réalisé cette analyse, Alain explique qu'« il fallait se poser des questions [...] par rapport à la situation vécue ... » (A38 ; 255-257) et rendre un travail écrit.

Caroline a dû décrire un soin de manière précise, en détaillant toutes les étapes « de la préparation du matériel [...] au rangement, [...] à la réinstallation du patient. » (C30 ; 207-214), sans omettre le déroulement du soin. Elle a également produit un écrit « en faisant le descriptif de la situation toute entière » (C43 ; 311-312).

- . La méthodologie : l'organisation

Concernant l'exploitation de ces travaux, les étudiants ont été répartis en deux ou trois sous-groupes.

« ... la promotion se compose de 35 élèves, nous avons été séparés en [...] 3 groupes. » (A19 ; 125-126)

« On était réuni une journée pendant notre stage, à l'école [...] on était divisé en deux groupes ... » (C38 ; 273-278)

Alain explique que « chaque étudiant a aussi lu l'un après l'autre sa situation, le récit de sa situation. » (A33 ; 199-202). Cette lecture s'est faite devant deux formateurs.

Caroline et ses collègues ont été réunis « une journée pendant [le] stage, à l'école ». (C38 ; 273-278). Les étudiants ont été répartis en deux groupes. Chaque groupe a bénéficié de temps le matin « ... pour relire, pour rédiger, pour rajouter des choses ... » (C38 ; 273-278). Puis l'après-midi, certains étudiants ont présenté leur situation et la formatrice a fait une synthèse où elle « retenait les éléments importants » (C39 ; 284). Tous ces travaux

écrits ont été redonnés par la suite à la formatrice qui les a lus.

Bénédicte précise qu'il s'agit de « situation individuelle ». (B34 ; 266).

- . L'accompagnement méthodologique

Alain doit répondre à une commande clairement énoncée qui est de relater, de décrire une situation de stage où il a été observateur et / ou acteur. Pour cela il a bénéficié de cours de méthodologie, afin de l'aider dans la réalisation de son travail. Il s'est agi notamment de cours dispensés par la documentaliste portant sur les normes de présentation d'un travail écrit. Avant de partir en stage, il a eu « une approche théorique sur l'observation, [...] sur la communication ... » (A5 ; 52-54) par les formateurs et un intervenant M^{me} D. Il a également abordé des concepts tels que « l'homme, la maladie, la santé ... » (A23 ; 149-152). Enfin, les formateurs lui ont proposé d'utiliser un outil d'analyse qui se présente « sous forme d'un tableau avec des colonnes » (A33 ; 205-209). Nous avons classé l'approche théorique sur les concepts et les notions d'observation et de communication dans ce sous-thème car ils peuvent être envisagés comme un « outillage » pour les étudiants qui partent en stage. Lors du regroupement à l'I.F.S.I., Caroline a apprécié l'aide apportée par les formateurs concernant la rédaction de leur situation. Cela lui a permis de « bien finir de rédiger [sa] situation ... » (C38 ; 273-278).

- . L'accompagnement : guidance et conseil

Alain a bénéficié d'un accompagnement qui peut être qualifié de « conseil ». En effet, ce mot est employé neuf fois. Dans ce type d'accompagnement, l'étudiant garde l'initiative. Selon M. Paul (L'accompagnement : une nébuleuse : 2002), donner conseil consiste à donner son avis, non à décider. Le conseil renvoie à l'idée de marcher à côté, de protéger. A plusieurs reprises, Alain parle de « donner des conseils », de « conseiller » dans le sens d'« aider » :

« il y avait deux formateurs avec nous pour nous conseiller, nous aider »
(A19 ; 129-136)

« [...] ils m'ont donné des conseils [...] ils ont souligné des choses importantes » (A19 ; 129-136)

Lors de la première séance de regroupement, les conseils donnés portent sur la description de la situation que l'étudiant présente devant le groupe d'étudiants et deux formateurs.

« Chacun présentait devant le groupe et les formateurs ... la situation qu'il avait observée. Moi, j'ai lu ma situation, [...] les formateurs ne m'ont pas interrompu, d'ailleurs. » (A19 ; 129-136).

Il n'y a pas de caractère obligatoire à suivre les conseils. Les formateurs « ont proposé » (A21 ; 142-143) de « développer, compléter » la situation (A19 ; 129-136).

Alain, à deux occasions, évoque le fait d'être guidé. L'accompagnement « guidance » s'effectue sur la base d'un contrat encadré de règles, renvoie à l'idée de diriger, conduire. Il s'est agi de le « guider notamment pour l'analyse de situation » (A31 ; 192-193). A l'occasion d'un deuxième regroupement, les formateurs remettent aux étudiants un outil qui est présenté comme un guide (dans le sens de conduire) pour permettre d'analyser la situation. Cet aspect utilitaire peut expliquer l'emploi du verbe « guider » par Alain.

Caroline explique que lors d'un entretien individuel, formalisé - il s'agit d'un rendez-vous pédagogique - la formatrice a lu sa situation, et lui a posé des questions afin de savoir si elle rencontrait des difficultés. Elle a également demandé aux étudiants de s'auto-évaluer par rapport à leurs acquisitions.

« et elle me posait certaines questions sur la situation. Savoir qu'est-ce qu'on avait du mal à faire et quels étaient nos points forts et nos points faibles. » (C39 ; 289-292)

Les propos tenus par Caroline évoquent un accompagnement de type guidance. Le texte réglementaire prévoit chaque semestre un suivi pédagogique³⁹⁰ où à cette occasion, l'étudiant fait un bilan.

Il n'est pas aisé de différencier accompagnement méthodologique et humain de type guidance et conseil. Comme nous l'avons constaté pour l'analyse des entretiens de formateurs, il est possible d'être dans une posture de conseil ou de guidance à l'occasion d'un accompagnement méthodologique.

- . La méthodologie : l'application des conseils

Cette rubrique ne concerne que l'entretien d'Alain. Seul ce dernier a pu faire part d'un retour sur l'application des conseils. En effet, il est à noter qu'il a bénéficié d'une deuxième séance de regroupement où, à cette occasion, les étudiants ont été à nouveau accompagnés dans leur réflexion par les formateurs. Le travail écrit n'a été rendu qu'après

³⁹⁰ Annexe III de l'arrêté du 31 juillet 2009, *op. cit.*, p. 53 : « Chaque semestre le formateur de l'I.F.S.I. responsable du suivi pédagogique de l'étudiant fait le bilan des acquisitions avec celui-ci. Il conseille l'étudiant et le guide pour la suite de son parcours ».

cette deuxième séance. Alain, dans ses propos semble très désireux de suivre les conseils et ne veut pas perdre de temps :

« et j'ai donc essayé ... de pas perdre trop de temps après tous ces conseils pour ne pas oublier ce que les formateurs m'avaient conseillé euh, ... donc je me suis mis à mon travail ... et en effet j'ai dégagé enfin complété mon travail » (A26 ; 175-178).

« Donc, je m'y suis mis le soir même [...] et ... j'ai décomposé comme il nous était demandé, j'ai décomposé ma narration en phrases, » (A34 ; 228)

Cependant, il doute de ses capacités à faire cet exercice car dit-il, il n'avait « jamais fait ce genre de travail » (A34 ; 220-229). Alain est aide-soignant, n'a jamais suivi d'études supérieures et n'a peut-être pas eu l'occasion de réaliser ce type d'écrit qui mêle description et analyse. Il se représente ce travail écrit comme « dur », voire « insurmontable », nécessitant beaucoup de travail alors que dès qu'il va l'avoir débuté, en respectant les conseils, il se rend compte qu'il peut le faire.

« donc j'ai trouvé ça dur les ... deux, trois premières phrases et après, c'est venu tout seul. » (A34 ; 220-229)

L'accompagnement de type conseil en suggérant, en étant présent, à côté sans imposer semble donner confiance à Alain.

- . L'accompagnement : l'étudiant autonome

Caroline et Alain mettent en avant le degré d'autonomie consenti de manière générale ainsi que la place laissée à l'auto-évaluation. Respecter la personne dans ses choix, ne pas porter de jugement est important pour Alain.

«... il y a eu aucun jugement de valeur dans les séances et c'est très important. [...] La situation qu'on avait choisie ... aucun formateur n'a dit, au regard de cette situation, non, il faut changer de situation. Donc, ça s'est intéressant aussi de laisser le libre choix aux gens » (A55 ; 415-421).

Selon J.P. Boutinet, permettre à la personne de piloter son projet - le choix d'une situation de travail à explorer - renvoie à un accompagnement de type conseil et « ancre la personne accompagnée dans son autonomie ».³⁹¹

Demander à l'étudiant de s'auto-évaluer au travers du repérage des points forts et

391 Boutinet, J.P., 2007, *op. cit.*, p. 37

des points faibles participe également à l'acquisition de l'autonomie.

- . Apprendre à décrire et à analyser

Les trois étudiants évoquent un travail de description et / ou d'analyse au travers de l'approche par une situation de travail vécue.

Bénédicte insiste sur l'aspect « description ». Elle emploie le verbe décrire à quatre reprises. Elle était en stage en psychiatrie.

« Donc j'ai décrit ça, la prise en charge de a à z de l'atelier dont je m'occupais avec les personnes qui intervenaient dans cet atelier. » (B36 ; 281-288)

Caroline a choisi de décrire une situation qu'elle connaît bien, qu'elle maîtrise :

« C'est vrai que c'était plus facile de décrire quelque chose qu'on avait fait le plus souvent » (C28 ; 195-198)

Pierre Vermersch explique que cette étape est nécessaire pour que l'étudiant comprenne bien la situation. Décrire s'avère utile pour analyser. Pour cette raison, il nous paraît plus pertinent de lier ces deux étapes dans un même sous-thème au moment de l'interprétation, alors que nous les avons différenciées lors de la construction des grilles d'analyse.

Caroline retient un apprentissage important au niveau de l'analyse Elle dit qu'en terme d'acquisition « ... c'est [...] l'analyse qui domin[e] ... » (C41 ; 299-300).

Alain insiste sur l'aspect méthodique, rigoureux de l'analyse. C'est un travail « de décomposition, d'analyse ». Il dit s'être rendu compte « qu'en s'y mettant ... à chaque phrase, quand [il] écrivai[t] une phrase, une idée ... [lui] venait à l'esprit » (A35 ; 232-235).

- . Construction d'une réflexion professionnelle par le questionnement et l'analyse de sa pratique

Caroline est jeune et il s'agit non seulement d'un premier stage mais également d'une première immersion dans un service de soins. Elle parle de sa situation vécue de manière paradoxale. En effet, au travers des verbes qu'elle emploie elle a cherché à comprendre ce qui se passait, à analyser la situation, elle livre des éléments de questionnement. Elle est concernée par cette situation :

« En psychiatrie, y a beaucoup de communication avec le patient ...

quand il avait pas du tout envie de parler, on ne pouvait pas parler mais on essayait quand même de savoir ce qu'il ressentait, comment il était, comment ... il allait le jour même, ... mais c'était assez compliqué ... de savoir ça ... » (C34 ; 232-237)

« on l'analyse nous-mêmes, parce que on veut savoir [...]. Et c'est vrai qu'il y a des jours, c'est pas forcément évident de savoir donc ... on essaie de ... mettre des mots sur ces silences et ça ... c'est un peu compliqué ... » (C35 ; 239-244)

« C'est vrai, on analyse pas mal, on regarde beaucoup, »
« on cherche à comprendre » (C37 ; 268-271).

En même temps elle n'utilise pas le pronom « je » qui renvoie au sujet qui s'implique. Elle emploie le pronom indéfini « on » à vingt-deux reprises, qui évoque davantage une distance voire quelque chose d'impersonnel, qui ne touche pas. Il est peut-être difficile pour Caroline de se positionner dès maintenant en tant que sujet. S'impliquer revêt une forme d'engagement et de prise de responsabilité. Elle est entraînée de construire des éléments de compétence. S'exprimer avec le pronom « on » au sujet de son autonomie, permet peut-être de se distancier de la situation ou de l'activité, comme s'il n'était pas entièrement question de soi, et en même temps de montrer qu'il s'agit d'un sujet en construction.

« et si on était autonome sur cette activité, si on se jugeait autonome ou pas. » (C29 ; 203-205).

Bénédicte utilise l'article « on » à onze reprises, lorsqu'elle explique le choix de la situation, l'intérêt de faire ce type de travail, d'apprendre à analyser :

« et on explique pourquoi on a pris cette situation, ce qu'on a pu effectuer dans notre stage qui nous a interpellé. » (B38 ; 297-298)

« On analyse un peu plus finement, on essaie du moins d'avoir une analyse un peu plus fine. » (B46 ; 371-374).

Elle parle au « je », lorsqu'elle évalue son degré d'autonomie.

« est-ce que j'ai pu être autonome dans la situation que j'ai effectuée, est-ce-que je me sens capable de la faire en autonomie, » (B38 ; 300-303).

Bénédicte est âgée de trente-six ans. Elle travaillait en qualité d'aide-soignante avant de rentrer en formation. Dans le cadre de son exercice professionnel, elle a été amenée à prendre des responsabilités et elle a acquis de l'autonomie. Il est peut-être plus facile pour elle de s'exprimer en tant que sujet, d'évaluer ses capacités.

Alain a le même âge que Bénédicte et a également exercé auparavant en tant qu'aide-soignant. Son expérience de travail lui a permis de développer des compétences, de prendre des initiatives, de s'affirmer en tant que sujet. Dix fois, il emploie le pronom « je ». Il semble totalement impliqué, utilisant à treize reprises « moi », « ma », « mes » « me ». Il lui arrive d'exprimer un avis d'ordre général et d'employer le pronom « on » mais il recentre ensuite son discours sur son cas précis :

« quand on est confronté comme ça à un problème, euh ... ça nous interpelle. En tout cas, moi ça m'a amené à me questionner » (A54 ; 387-398)

Ce travail à partir d'une situation de stage l'a fait se questionner, se remettre en question. Il a apprécié de réfléchir sur lui dans le cadre de sa pratique. Il dit avoir « ressenti un ... certain plaisir à [se] poser des questions sur [lui]. (A44 ; 268-272).

Cette réflexion lui a permis de questionner ses représentations, de bousculer des certitudes. Il a cherché à comprendre ses difficultés de communication et pour cela, il a approfondi l'analyse. En final, cette situation interpellante lui a permis d'évoluer.

« Donc je pense que c'est un travail qui ... qui m'a fait réfléchir et qui m'a fait me remettre en question, une remise en question importante sur moi et mes préjugés, mes préjugés et mes connaissances antérieures, je trouve ça intéressant de pouvoir évoluer, ce travail m'a permis d'évoluer. » (A46 ; 330-338).

Les connaissances acquises par l'analyse d'une situation - « on peut un jour être confronté à une situation qui en l'analysant peut nous faire évoluer » - se transforment et peuvent être réinvesties ultérieurement - « peuvent être concrétisées plus tard, sur le terrain. » (A54 ; 403-405). Les propos d'Alain illustre le cycle de Kolb basé sur la transformation de son expérience. Il apprend de son expérience en réfléchissant dessus.

- . Faire vivre le principe d'alternance

Au travers de leurs apprentissages, les trois étudiants interrogent l'alternance. Le stage permet à Alain de faire le lien avec la théorie. Il a repéré la situation qu'il a choisie de travailler dès le premier jour. Elle portait sur « un problème de communication [...] en rapport avec les approches théoriques » qu'Alain avait eues avant de partir en stage (A10 ; 77-78). Précisément avant son départ en stage, il s'est beaucoup questionné sur la manière de faire le lien entre les apports théoriques reçus à l'I.F.S.I. et leur concrétisation sur le terrain, sur comment « repérer ... tous les apports théoriques, [...] les assimiler et puis

après les observer en stage. » (A24 ; 156-161). Alain est un professionnel aide-soignant. A ce titre, il possède une « expérience professionnelle ». Cette expérience constitue le savoir pratique décrit par G. Malglaive, autrement appelé le savoir d'action par A. Goudeaux et J.M. Barbier. C'est un savoir non formalisé, souvent peu reconnu en tant qu'un savoir digne, par ses détenteurs. Ainsi, Alain semble douter de ses capacités, ne pas valoriser son savoir d'expérience et avoir une représentation noble et un peu inaccessible du savoir savant. Ceci peut être relié au fait qu'il n'a pas suivi de longues études ; après une formation de niveau B.E.P., il a intégré la formation aide-soignante puis a travaillé.

Mais, dès qu'il est arrivé en stage, Alain explique qu'il a pu faire le lien entre la situation rencontrée sur le terrain, les conseils et les apports théoriques. Le lien s'est fait en situation concrète.

« je faisais ... le lien avec ce qu'on avait appris précédemment, plus concrètement. » (A36 ; 237-239).

Alain est certainement dans un rapport pratique au savoir tel que défini par André Geay. Sur le terrain la théorie prend sens et lui permet d'analyser la situation.

« Donc ce qu'on avait préalablement appris à l'école m'a énormément servi pour narrer ma situation et l'analyser par la suite. » (A25 ; 163-170)

Les propos d'Alain peuvent être rapprochés de l'alternance intégrative où l'étudiant peut articuler, mettre en lien théorie et pratique. L'idée du « lien » imprègne fortement le discours d'Alain. Nous le retrouvons dans neuf interactions. Le lien théorie / pratique se donne à voir également dans les travaux demandés pour valider des U.E. La situation de stage devient l'élément central à partir duquel des validations d'U.E. théoriques sont envisagées.

Le stage permet à Bénédicte d'appliquer la théorie vue à l'I.F.S.I. Elle met en pratique ce qu'elle a appris, notamment les règles d'hygiène. La situation qu'elle a choisie de décrire lui permet d'intégrer le lavage de mains et de voir l'application d'une procédure en situation.

« ça développe beaucoup de choses, on reste pas que sur un protocole d'hygiène qu'on va lire. On met vraiment en pratique des recherches ... » (B40 ; 320-321).

Elle a également décrit une situation de stage se déroulant auprès de personnes présentant des troubles mentaux et elle s'est rendu compte « que c'était pas évident de

communiquer ... » (B43 ; 347-349). A cette occasion elle a pu « mettre en lien » les notions théoriques sur l'observation et la communication vues à l'I.F.S.I. et la situation vécue. Elle trouve intéressant de pouvoir « mettre en pratique ce qu'on apprend en théorie ... » (B47 ; 377-382). De manière prépondérante, le stage est essentiellement perçu par Bénédicte comme un lieu d'application des savoirs théoriques et procéduraux vus à l'école. Ceci évoque le modèle applicationniste que nous pouvons qualifier également de modèle déductif où l'on part du général (théorie vue à l'école) pour arriver au particulier (la situation de stage). Durant le premier stage Bénédicte a appris personnellement, nous dit-elle, mais n'ayant pas eu d'enseignement de psychiatrie avant son départ en stage, ses acquisitions ne peuvent pas être mises en « corrélation avec un apprentissage [qu'elle aurait] pu avoir avant coup » (B41 ; 334-336).

Elle ne nomme pas les apprentissages réalisés en situation et nous n'avons pas effectué de relance pour qu'elle apporte des précisions. Nous ne savons pas non plus quel crédit elle y apporte. Pour Bénédicte, les savoirs théoriques, ici la psychiatrie, relèvent de l'école. Cette conception évoque le paradigme des sciences appliquées où le savoir se situe uniquement du côté des concepteurs du travail, l'application et l'exécution des tâches se situant du côté des professionnels. Par ailleurs, l'encadrement dont a bénéficié Bénédicte en stage, ne lui a peut-être pas permis de modifier ses représentations des lieux de dispense du savoir théorique.

Pour Caroline, le stage peut être vu comme un lieu d'apprentissage théorique. N'ayant pas eu, comme Bénédicte, d'enseignement de psychiatrie avant le départ en stage, elle a bénéficié d'apports, d'explications théoriques par le terrain.

« Donc, c'est vrai que le cadre du service il nous a fait un, un petit briefing le jour où on est arrivé sur les psychoses, les névroses, ce qui nous a permis de mieux comprendre les pathologies des différents patients, » (C36 ; 250-256)

Certains cours théoriques dispensés à l'école, l'observation par exemple, ont été utiles en stage. Caroline n'a aucune expérience de terrain ; ces cours lui ont donc servi de base, de support auquel se référer et lui ont permis d'éclairer la pratique.

« Donc là ça permet en reprenant les cours, en comparant avec ce qu'elles ont fait, ce qu'elles auraient dû faire, de ... de bien être au point sur les règles d'hygiène ... » (C45 ; 318-321).

- . Alternance et démarche réflexive en construction.

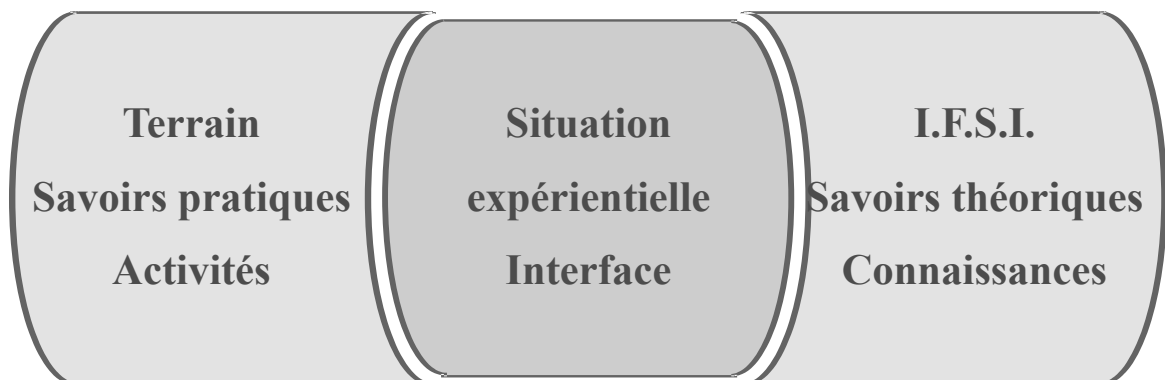
Être acteur, c'est-à-dire impliqué dans une situation de travail développe questionnement, capacités d'analyse et de réflexion.

Le savoir acquis par la pratique est lié à la situation, il naît de l'action, il constitue le savoir d'expérience. Le savoir théorique ne se construit pas qu'au travers de cours. Il se construit par un travail personnel de lecture. Ce travail d'enrichissement théorique permet de donner du sens à la situation rencontrée, de l'éclairer.

« ce que j'ai trouvé intéressant, c'est d'approfondir en fait mon analyse, justement par l'intermédiaire des ouvrages lus ... d'approfondir mon analyse, d'approfondir mes connaissances, » (A43 ; 293-300).

Ainsi, par l'intermédiaire de l'analyse d'une situation de travail, Alain peut mettre en lien les apprentissages faits sur le terrain – savoirs pratiques – et les apprentissages faits en cours et par ses recherches – savoirs théoriques.

Figure 4: La situation expérientielle : l'interface



La situation de travail expérientielle est l'interface, qui permet d'articuler deux espaces de formation (I.F.S.I. / terrain), et deux types de savoirs.

« j'ai analysé ces questions par rapport à des ... j'ai analysé ces questions par rapport aux apprentissages ... que j'avais faits sur le terrain ... je les ai aussi analysé ... par rapport euh ... comment dire aux cours qu'on avait eus, aux recherches de lecture que j'ai faites. » (A39 ; 262-265).

Sa réflexion professionnelle se construit en donnant sens à l'alternance. En effet, en mettant en « lien », il peut réfléchir sur son comportement professionnel, le comprendre :

« Ça m'a permis de ... d'acquérir de nouvelles connaissances et ... de ... comprendre la réaction, euh ... la situation ... le comportement, la réaction que j'avais eue à l'égard [...] des jeunes [...] d'apporter des

réponses à mes questions. » (A44 ; 305-317).

La réflexion menée sur la situation est formatrice, il en retire des enseignements qui, dit-il, pourront lui servir dans une situation similaire. Selon P. Perrenoud, la réflexion dans l'après-coup présente deux fonctions :

- celle d'apprendre de l'expérience en revenant sur l'action passée. « Les sentiments d'impuissance ou d'incompétence sont aussi des moteurs du retour réflexif »³⁹²
- celle aussi de repérer son mode de fonctionnement, ses réactions pour les faire évoluer.

En développant une démarche réflexive, Alain construit de la compétence.

Caroline décrit une situation de stage où elle a été observatrice. Il s'agit de repérer l'application de règles d'hygiène par les professionnels, lors d'une activité précise et d'analyser la situation observée. Caroline va plus loin que la description. Elle analyse, met en lien son observation et ses connaissances, justifie les liens qu'elle fait.

« ... on relevait les grandes règles d'hygiène qui avaient été utilisées. Et si elles n'avaient pas été utilisées, [...] on disait pourquoi elles n'avaient pas été utilisées et ... celles qui avaient été utilisées, on disait pourquoi aussi, à quels moments, pourquoi à ce moment là et pas un autre ... »

« et après seulement ... comparer avec les règles d'hygiène et mettre ... les règles d'hygiène en parallèle avec la situation. »

L'analyse de la situation de travail est l'occasion pour Caroline d'articuler ses connaissances en hygiène avec ce qu'elle observe et de rendre compte de la construction d'une réflexion professionnelle.

Cependant, nous n'avons pas accès aux apprentissages réalisés par Caroline à partir de cette réflexion. Elle n'en parle pas, et aucune relance n'a été effectuée pour en avoir connaissance. Le choix du chercheur a été néanmoins de positionner ses propos dans ce sous – thème, considérant qu'il y a l'amorce d'une réflexion sur l'action même si le sujet n'est pas acteur mais simplement observateur.

- . L'implication de l'étudiant

Alain souligne l'importance de ne pas « imposer » une situation. Il a apprécié précisément de ne pas savoir ce sur quoi il allait travailler avant de partir en stage et de se laisser interpellé.

³⁹² Perrenoud, P., 2004, *op. cit.* pp. 35-60.

« Donc, moi, comme cette situation m'a interpellé forcément ... je l'ai trouvée plus, plus intéressante que si on nous avait imposé un sujet. » (A45 ; 324-328).

3.4.3. Situation clé / emblématique

Seize et dix-sept interactions sont respectivement consacrées à ce sous-thème par Caroline et Bénédicte. Alain ne s'exprime pas à ce sujet. Nous avons précédemment expliqué qu'il n'avait pas encore eu l'occasion d'étudier des situations clés au moment de l'interview.

- . La définition

Bénédicte et Caroline définissent la situation emblématique comme « une étude de cas ». Dans cette étude, il est « décrit un patient vraiment dans sa globalité par rapport à son environnement, par rapport à des problèmes psychologiques, par rapport à des problèmes physiques » (B5 ; 49-56).

- . La méthodologie : les consignes

Caroline explique que la première situation travaillée sur les trois était détaillée avec plusieurs questions et au fur et à mesure les formatrices ont enlevé des questions pour n'en laisser plus qu'une où il s'agit de repérer les éléments nécessaires pour comprendre la situation.

« au départ le premier travail qu'elles nous ont donné, il était vraiment plus détaillé, [...] elles nous demandaient vraiment toutes les questions, définir certains thèmes, [...] au fur et à mesure des situations elles ont enlevé les questions, elles nous demandaient juste qu'est-ce qu'on recherchait pour mieux comprendre la situation. » (C3 ; 29-35)

Bénédicte donne les mêmes explications quant aux consignes et souligne que ce sont les étudiants qui doivent faire leurs recherches en fonction de ce qu'ils ont identifié comme nécessaire et utile à la compréhension de la situation.

« on a souvent, qu'est-ce qui nous pose question, qu'est-ce-qu'on aurait besoin de savoir pour comprendre la situation là c'est vraiment à nous d'aller chercher les, les informations, » (B3 ; 31-33).

- . La méthodologie : l'organisation

L'étude des situations emblématiques a été organisée en groupe. La promotion est

généralement divisée par moitié (groupe de seize étudiants). Bénédicte précise que chaque groupe étudie la même situation.

Un temps de travail identifié sur le planning est prévu par les formatrices.

« donc après on nous donne des créneaux horaires pour faire cette préparation. » (B12 ; 95-97).

« Sur notre feuille d'énoncé, les formatrices, elles nous marquent [...] le temps total qu'on aura, pour réaliser la situation et les jours ... et heures ... prévus à ce jour là qu'on aura de disponible » (C11 ; 85-87).

Bénédicte et Caroline n'ont pas fait partie du même groupe. Cependant chaque groupe a débuté le travail de la même manière. Les seize étudiants ont lu la situation afin de s'en imprégner.

« donc on lisait le texte ensemble, on voyait ce qui nous manquait pour vraiment bien comprendre la situation. » (B16 ; 119-128)

« on a lu tous ensemble la situation pour essayer de la comprendre comme il fallait, de chercher les définitions les mots qu'on comprenait pas, entre nous, » (C3 ; 23-26)

Les étudiants se sont répartis les recherches puis ont mis en commun le résultat de ces dernières. Ils ont organisé leur travail, choisi leurs sources d'information ainsi que leurs modes de restitution, en toute liberté.

« On nous laisse totalement libre dans la façon d'analyser la chose. Et puis, après, on utilise les supports que l'on veut, on utilise euh ... les, les gens qui peuvent nous donner des conseils, peu importe » (B13 ; 99-101)

« Ça peut être des professionnels que l'on peut aller contacter à l'extérieur, des témoignages que l'on peut intégrer quand on va remettre notre travail [...] » (B14 ; 104-108)

« Y en a qu'avaient des ordinateurs donc ça permettait d'avoir un support euh ... de rédiger tout de suite ... » (C10 ; 73-82)

Le travail de groupe s'effectue sur des temps divers, les étudiants ne sont pas toujours tous présents. L'intérêt de l'outil informatique est de pouvoir laisser une trace du travail déjà accompli. La restitution est envisagée de deux manières. Chaque groupe présente à l'oral - en général sous forme d'un diaporama - le résultat de ses recherches à l'autre groupe. En parallèle il restitue aux deux formatrices responsables un support écrit.

« Et la plupart du temps ... on rendait un formulaire écrit aux formatrices et après on présentait à l'oral nous, notre situation aux autres ... aux autres élèves de la promotion. Donc euh ... ça se présentait souvent sous forme de diaporama » (C15 ; 116-121)

Les deux premières études de situations sont à visée formative. Elles sont « vraiment détaillées » selon Caroline, avec plusieurs questions pour guider les étudiants. La troisième se trouve être la situation d'évaluation de l'U.E.. Elle ne présente plus qu'une seule question plus globale (ceci est expliqué dans le sous-thème précédent : les consignes).

A l'analyse de ces deux sous-thèmes, nous constatons que la frontière entre organisation et consignes est ténue et que bien souvent l'organisation s'explique par les consignes données et réciproquement.

- . La méthodologie : des ressources

Afin de réaliser les études de situations emblématiques, Bénédicte et Caroline ont bénéficié des ouvrages du C.D.I.³⁹³. L'I.F.S.I. étant équipé d'ordinateurs et d'accès internet, les recherches ont été complétées, enrichies et la rédaction du travail s'est faite simultanément. Avec l'outil informatique, les étudiants peuvent à la fois construire un diaporama pour la présentation orale et proposer un support écrit. Les informations sont complétées par des rencontres avec des professionnels de santé.

« [...] quelquefois, on a la chance de pouvoir avoir quelques professionnels qui, qui répondent à nos questions [...] (B3 ; 33-35)

« si on a pas assez, on cherche dans les livres euh ... du CDI et puis euh ... sur internet la plupart du temps. » (C7 ; 57-58)

- . L'accompagnement : guidance et conseil

Durant les deux premières situations formatives, Caroline a bénéficié d'aide et de conseils. Avec la formatrice, dit-elle :

« ... on discutait de ce qui allait pas, de ce qui manquait, de ce qui pouvait être rajouté et ... donc c'est vrai que ça nous a pas mal aidé pour la situation numéro trois qui était notre situation d'évaluation. » (C13 ; 103-105).

Elle a aussi été guidée dans le sens de conduire, diriger pour mener à bien ses recherches.

393 Centre de Documentation et d'Information

- . Apprendre à apprendre et apprendre à analyser

Bénédicte et Caroline sont unanimes pour dire que rechercher par soi-même les informations est formateur.

« ... aller faire ses recherches, on imprime plus ... C'est une démarche personnelle qui est plus formatrice, si on peut dire ... c'est quand même plus intéressant de rechercher soi-même les informations » (B18 ; 152-156)

« et c'est vrai que ... on apprend pas mal en recherchant sur les différents cas. » (C22 ; 164-167)

Dans ce type de travaux et en référence au triangle pédagogique de J. Houssaye, il se développe une relation de type « apprendre » entre l'étudiant et le savoir. Cette relation d'apprentissage centrée sur l'étudiant et ses capacités à apprendre relève du modèle dit constructiviste.

Bénédicte souligne néanmoins l'aspect charge de travail et l'investissement personnel dans la recherche lié à ce type de travaux.

Caroline, pour sa part, fait ressortir le travail d'analyse lié à l'étude de situation emblématique.

« C'est les capacités d'analyse qui dominent. Tout le temps, il faut analyser ce qu'on fait, pourquoi on le fait, dans quelle condition ... » (C46 ; 325-329).

Les capacités d'analyse, écrit R. Wittorski sont des compétences méthodologiques que développent les étudiants à l'occasion d'étude de cas.

- . Faire vivre le principe d'alternance

L'étude de situation emblématique permet à Bénédicte de passer d'une théorie - cours sur les amputations - à « un sujet concret ». A l'occasion de leurs recherches les étudiants sont allés « chercher toutes les sortes d'emboiture qui pouvaient exister ... » (B21 ; 181-190). Bénédicte a mis « une image », a pu « visualiser » la théorie. Elle a trouvé cela « intéressant » et « formateur ». Bénédicte a besoin de comprendre l'utilité pratique de ce qu'elle apprend, de trouver du sens. Elle se situe sans doute dans un rapport pratique au savoir tel que le définissent B. Charlot et A. Geay.

Caroline a appris des « savoirs professionnels [...] de la théorie sur de la pratique professionnelle ... » (C23 ; 172-173). Il s'agit peut-être du savoir procédural qui recouvre les méthodes de travail et les procédures. G. Malglaive évoquant le savoir procédural parle également de connaissances méthodologiques.

3.4.4. L'apprentissage en groupe

L'apprentissage en groupe est abordé dans onze interactions par Caroline et dans huit par Bénédicte. Alain ne l'évoque qu'une seule fois.

- . Son intérêt

Bénédicte apprécie les travaux en groupe surtout lorsque le nombre d'étudiants n'est pas trop élevé. Selon ses propres mots, ils sont « enrichissants ».

Caroline apprend au contact des autres :

« Y en a qui ont déjà vécu ça en stage, on met en commun, on essaie euh ... de comprendre ce que lui il a fait parce qu'on a pas tous vécu, » (C7 ; 54-56)

Ses propos illustrent la théorie tripolaire de G. Pineau. Les étudiants n'ont pas tous la même expérience et ils peuvent échanger sur les différentes pratiques de soins qu'ils ont observées sur les lieux de stage.

« donc nous ça nous permettait de voir comment se déroulait le soin si on n'en avait jamais fait et puis de comparer si c'était le même soin que nous euh ... selon les services où ils étaient effectués » (C39 ; 285-287).

L'échange d'expérience entre pairs est formateur. Les étudiants apprennent en coformation. L'apprentissage pour Caroline s'est fait à deux niveaux.

Au travers du travail de groupe lui-même, Caroline a découvert le travail en équipe et son fonctionnement : respecter les prises de parole, s'écouter parler, gérer le temps imparti pour réaliser une tâche. Caroline est jeune et n'a pas encore eu l'occasion d'expérimenter le travail en équipe.

« Un travail en équipe, ça apprend beaucoup le travail en équipe parce que faut savoir s'écouter, faut savoir laisser la parole aux autres, c'est pas forcément évident » (C19 ; 139-144).

La présentation du travail d'un groupe à l'autre a permis également d'enrichir et de compléter les recherches effectuées car, dit-elle, « on avait pas forcément tous effectué les mêmes recherches et compris la situation de la même façon, pas tous ... » (C16 ; 123-126).

Bénédicte ne s'est pas autant exprimé sur l'intérêt du travail en groupe, mais auparavant, elle était aide-soignante dans un service de soins. Elle a de fait travaillé en équipe et ne découvre donc pas l'organisation.

- . Ses limites

En revanche, Bénédicte connaît les limites d'un travail de groupe. Travailler à seize est un trop grand groupe selon elle, et il n'est « pas toujours évident d'arriver à s'entendre ... » (B15 ; 112-114). L'investissement des membres du groupe est inégal et le travail réalisé n'est pas formateur.

« ... on va être dix à faire des recherches mais six qui vont vraiment se laisser emmener par la vague [...] quand on fait les travaux de groupe où on est nombreux ... y en a qui ne font pas les travaux de groupe. » (B18 ; 156-165)

3.4.5. Le passage à l'écriture

Dans le discours de Bénédicte, trois interactions sont consacrées à l'écriture, quatre le sont dans celui de Caroline. Alain évoque le passage à l'écriture à sept reprises.

- . Exercice difficile par lequel se construit la réflexion

Au travers des analyses de situations qu'il faut inscrire dans le portfolio, Caroline a appris à rédiger. Il n'est pas facile de trouver les mots justes pour décrire une situation.

« Là, les situations d'hygiène et d'analyse de pratique, c'est vrai que ça a été compliqué de les rédiger, parce que ce qu'on fait on n'a pas forcément des mots à mettre dessus ... » (C49 ; 345-347).

J.-N. Demol écrit : « Si l'on connaît les vertus de l'écriture, le passage à l'acte d'écrire ne va pas de soi. »³⁹⁴

Mais écrire peut aider à réfléchir (C. Guillaumin : 2009) et à rendre compte précisément de tout ce qui s'est passé dans la situation.

« ... ça oblige à ... réfléchir, à prendre du temps, à analyser tout ce qu'on fait, à ... bien développer tous les actes qu'on a fait » (C49 ; 345-347)

- . Laisser une trace et formaliser un écrit

Alain évoque deux niveaux d'écriture. Le premier semble avoir des vertus de mémoire « la mémoire d'un moment, dans un espace »³⁹⁵. Il s'agit d'un premier jet pour ne pas oublier des éléments significatifs.

³⁹⁴ Demol, J.-N., 2002, « L'accompagnement en alternance : de l'université au travail, du travail à l'université », in *Éducation Permanente*, n° 153, avril 2002. p. 137

³⁹⁵ Guillaumin, C., 2009, *op. cit.*, p. 169

« le soir même, j'ai commencé le récit de la narration pour ne pas oublier en fait tout ce que j'avais observé. » (A11 ; 85-88)

« ... j'avais[...] mis tout ce que j'avais observé ... c'était vraiment que de l'observation, il y avait pas de réflexion ... » (A12 ; 84-88)

Le deuxième niveau est une écriture plus élaborée, pour rendre compte non seulement des faits observés, mais également du contexte, des ressentis et de la compréhension qu'Alain a de la situation. Il s'agit d'écrire pour rendre sa réflexion intelligible.

« Je ne voulais absolument pas oublier [...], ce que j'avais écrit était très important, mais il y avait aussi le contexte et les ressentis. » (A15 ; 103-105).

« Alors, le fait de rendre compte par écrit, je pense ça m'a forcé à être un peu plus précis, précis dans ... ma narration, précis dans mon analyse, précis dans mon questionnement » (A49 ; 353-360).

« pour que le lecteur n'ait pas de mal à, à ... lire le document rendu, pas de mal à le lire, pas de mal à comprendre ... » (A50 ; 361-365).

3.4.6. La posture réflexive

Caroline s'exprime à sept reprises sur la posture réflexive. Bénédicte évoque deux fois et Alain une seule fois ce sous-thème.

- . Se poser des questions et réfléchir

Dans le discours des trois interviewés nous retrouvons les notions de questionnement et de réflexion pour qualifier la posture réflexive.

Lorsque Alain évoque la notion de réflexivité, il dit :

« La réflexivité, enfin pour moi, c'est de ... m'interroger, de me poser des questions ... de me positionner par rapport à, à ... un événement, une situation et d'y réfléchir. Pour moi, c'est ça ... » (A51 ; 369-373)

« La réflexivité aussi pour moi, c'est ça. C'est de réfléchir sur euh ... soi-même, sur une situation que l'on a vécue ... » (A55 ;

Alain aborde la réflexion sur l'action dans une situation où il a été impliqué. Il ne parle pas franchement de la réflexion dans l'action. Cependant, il mène sans doute une réflexion dans l'action qui le conduit à une réflexion sur l'action. Alain s'exprime en tant que sujet, il emploie le « je ».

Selon P. Perrenoud,

« le praticien réflexif *se prend pour objet de sa réflexion*, il réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive [...] »³⁹⁶

Bénédicte envisage la pratique réflexive essentiellement comme une méthode qui allie questionnement et « démarche de réflexion personnelle ».

« [...] une recherche toujours [...] et pourquoi et parce que, et comment et aller chercher beaucoup plus loin, beaucoup de, de questions en forme ... c'est à dire qu'on nous pose beaucoup de, de questions ... » (B49 ; 390-395)

« ... ça demande de la réflexion, d'aller rechercher le pourquoi, le comment ... » (B49 ; 396-397)

L'emploi du pronom « on » évoque peu l'implication mais plutôt une certaine distance. Bénédicte n'envisage pas l'articulation de la réflexion et de l'action.

Pour Caroline, être réflexif, c'est se « remettre en question », « être dans le questionnement ». Ces deux propositions sont employées à sept reprises. Elle dit qu'il y a « besoin d'analyser toutes les situations, de comprendre avant d'agir [...] » (C49 ; 342-343). Ainsi en stage, une fois l'action réalisée, elle demande aux infirmiers pour « savoir si [elle] a bien fait, qu'est-ce qu'[elle] n'a pas fait au moment où il aurait fallu le faire » (C50 ; 349-352). Caroline lie réflexion et action. Elle mène une réflexion sur l'action déjà faite. Elle a besoin d'être accompagnée, elle n'est pas encore autonome, mais là, la posture réflexive est en construction.

Caroline et Alain, au travers de leurs propos, mettent en évidence le lien entre construction d'une posture réflexive et action.

- . Charge de travail

Acquérir une posture réflexive représente « beaucoup de travail personnel » tant pour Bénédicte que pour Caroline. Toutes les deux emploient cette expression à plusieurs reprises. Est-ce à rapprocher d'une forme d'investissement ? N'ayant pas effectué de relances à ce moment du discours, nous ne pouvons aller plus loin dans l'interprétation.

- . Autonomie de l'étudiant

Alain explique que développer une posture réflexive chez l'étudiant va de pair avec la capacité à le considérer autonome dans ses choix.

³⁹⁶ Perrenoud, P., 2001, *op. cit.*, pp. 42-45

« C'était important de nous laisser autonome, on nous a laissé une certaine autonomie par rapport à ce travail, on nous a fait confiance » (A55 ; 421- 423)

Ces propos rappellent ceux de P. Perrenoud lorsqu'il écrit :

« L'autonomie et la responsabilité d'un professionnel ne vont pas sans une *forte capacité de réfléchir dans et sur l'action*. »³⁹⁷

Bénédicte illustre la réflexivité par le développement de la capacité à apprendre par soi-même.

« C'est vrai que je pense qu'on apprend mieux quand on va chercher l'information soi-même que quand on nous l'apporte tout cuit ... là on retient mieux. » (B49 ; 410-413)

En apprenant par lui-même, l'étudiant acquiert une autonomie dans son « métier » d'apprenant.

4. Conclusion de l'étude de terrain

Au terme de l'analyse des entretiens menés auprès des étudiants, et avant d'aborder la dernière partie de notre étude – les préconisations – il est utile de réaliser un retour réflexif sur les résultats de l'enquête.

Ainsi que nous l'avons mentionné au cours de l'analyse, les catégorisations retenues n'ont pas toujours été opportunes. Ce constat nous a conduit à plusieurs reprises à relier différents sous-thèmes au cours de l'analyse. La catégorisation relève du choix du chercheur. Elle correspond au temps de la construction de la grille d'analyse, du « découpage » des discours en unités de sens. L'analyse interprétative relève d'une autre temporalité où il s'agit d'éclairer, à la lumière de théories, des données de terrain. L'analyse rend compte de la complexité des situations, de l'enchevêtrement des données. Le sous-thème n'a pas de réalité, il s'agit d'un construit qui peut évoluer en fonction du moment, et de la personne qui analyse. Par ailleurs, le nombre d'interviewés (cinq) représente également une limite aux conclusions qui peuvent être tirées de l'étude. Le choix de conduire des entretiens dans deux structures a correspondu au désir de nous ouvrir à une autre ingénierie, un autre dispositif de formation concevable à partir d'un même référentiel de formation. L'ambition n'a pas été de comparer mais plutôt d'enrichir les possibles. Malgré un désir d'objectivité, nous ne pouvons exclure des biais dans l'interprétation. L'humilité reste de rigueur quant aux résultats obtenus. A ce stade de l'étude, il est utile de

³⁹⁷ Perrenoud, P., 2001, *op. cit.*, p. 14

rappeler les hypothèses qui ont été émises afin d'explorer la question de recherche :

- Les situations professionnelles clés ou emblématiques contribuent aux apprentissages liés à la posture réflexive chez les E.S.I. mais sont insuffisantes
- Le vécu expérientiel réfléchi de situation de travail permet aux étudiants en soins infirmiers d'acquérir une posture réflexive.

Les étudiants et les formateurs s'accordent à dire que les situations clés ou emblématiques développent une aptitude au questionnement, des capacités d'analyse, de réflexion. Quatre personnes sur cinq se sont exprimées sur ce sujet (celui qui ne s'exprime pas, n'a pas vécu la situation clé). Savoir analyser est une condition nécessaire à la pratique réflexive, mais selon P. Perrenoud non suffisante.

Une formatrice considère que cette approche permet de transférer les apprentissages réalisés à d'autres situations, l'autre s'interroge.

Le lien entre la réflexion menée sur une action (une situation de travail) et la construction d'une posture réflexive est présent et signifié dans trois discours sur cinq.

Ces résultats sont à apprécier en tenant compte du projet pédagogique de chaque I.F.S.I. (l'un a développé de manière prépondérante l'approche par situation de travail clé / emblématique, l'autre a privilégié la situation expérientielle réfléchie). En outre, ils sont à considérer en regard du choix de ne pas mener d'entretiens auprès des tuteurs de stage. En tant que partenaires de formation, ils sont concernés par les situations de travail et la construction de la posture réflexive chez les étudiants infirmiers.

Troisième partie : synthèse et préconisations

1. Synthèse de l'analyse des entretiens

Avant d'aborder le chapitre des préconisations, nous nous proposons de réaliser une synthèse des divers points qui ressortent de l'analyse et de l'interprétation des entretiens.

1.1. Synthèse des entretiens des formateurs

Le référentiel peut représenter une difficulté pour les étudiants en regard de la place importante qu'il laisse à l'approche par concepts. Il peut être envisagé comme un intérêt dans le sens où il développe le questionnement et reconnaît le savoir issu de l'expérience ou savoir pratique. Le référentiel interroge la place du formateur d'I.F.S.I. sur le terrain, la place du tuteur. La démarche réflexive introduite dans le référentiel de formation est envisagée plutôt comme un outil, une méthode, ou plutôt comme une compétence à développer.

Afin de répondre au texte réglementaire qui inscrit « l'entraînement réflexif comme une exigence de la formation », les deux I.F.S.I. où l'enquête a été menée ont mis en place une approche par situation professionnelle apprenante. Il a été proposé des études de situations vécues ou expérientielles, et des études de situations-clés / emblématiques.

Une présentation en tableau permet de visualiser les conditions d'organisation ainsi que les processus d'apprentissage initiés par l'une et l'autre des deux approches.

Situation vécue en stage ou expérientielle	Situation-clé / emblématique
<p>Des conditions d'organisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des consignes claires et précises sont nécessaires • Une organisation en sous-groupe facilite l'exploitation • Un accompagnement de type « conseil » et « guidance » est utile. • L'accompagnement méthodologique revêt une importance variable selon que la pratique réflexive est envisagée essentiellement comme un outil, une méthode. 	<p>Des conditions d'organisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La construction de ces situations nécessite de s'interroger sur les éléments à y faire figurer. • Que ce soit à partir d'une situation construite à priori ou à partir de situations vécues par les étudiants, cette approche génère des difficultés pour les étudiants (situation trop globale, consignes imprécises) • Une organisation en sous-groupe est nécessaire • Un accompagnement de type « conseil » et « guidance » est utile
<p>Les processus d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> • permet de reconnaître le savoir acquis par l'expérience, par la réflexion menée dans l'action (en situation) puis sur l'action (à distance). Ce savoir peut ensuite être réinvesti dans d'autres situations. • permet l'articulation théorie / pratique en donnant sens à une alternance de type intégratif. • peut permettre de donner sens à une alternance de type applicatif. • permet à l'étudiant de s'impliquer, de devenir responsable et autonome. • L'étudiant construit des éléments de compétence dont la réflexivité (pour une des deux formatrices, l'autre ne s'exprime pas). 	<p>Les processus d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> • développe une aptitude au questionnement, des capacités d'analyse, de réflexion. • fait vivre une alternance de type déductif (applicationniste) et / ou intégratif. • permet aux étudiants de s'impliquer dans l'étude de la situation. • Une des deux formatrices s'interroge sur le développement d'une posture réflexive et la capacité à transférer. L'autre formatrice estime que la capacité à transférer se construit.

Le travail de groupe est riche car il permet un échange d'expériences. La taille du groupe est à prendre en compte. Lorsque le groupe est trop grand, certains étudiants ont des difficultés à s'investir et à trouver leur place.

Le passage à l'écriture est difficile mais fait avancer la réflexion.

1.2. Synthèse des entretiens des étudiants

L'analyse et l'interprétation des entretiens des étudiants ont permis d'identifier les processus d'apprentissage mis en œuvre à partir de l'étude de situations professionnelles vécues ou emblématiques. Comme précédemment, nous avons choisi de réaliser un tableau facilitant la lecture.

Situation vécue en stage ou expérientielle	Situation clé / emblématique
<p>Des conditions d'organisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les consignes occupent une place importantes. Leur respect permet de valider des U.E. • L'organisation en sous-groupe est mentionnée et utile. • La place de l'accompagnement de type « conseil » et « guidance » est signifiée. • Un accompagnement méthodologique est utile. 	<p>Des conditions d'organisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les consignes sont signalées mais n'occupent pas une place majeure. • L'organisation en sous-groupe est mentionnée et apparaît importante .
<p>Les processus d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> • développe une capacité à décrire et à analyser au service d'une réflexion professionnelle en construction. • donne sens à l'alternance : alternance déductive ou intégrative. • permet pour deux étudiants sur trois l'amorce ou le développement d'une réflexion sur l'action. • permet de mettre en évidence le lien entre l'action et la construction d'une posture réflexive par réflexion sur une situation où l'étudiant est impliqué (pour deux étudiants sur trois. Le troisième ne s'exprime pas). 	<p>Les processus d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> • développe des capacités d'analyse et apprend à apprendre grâce à un travail personnel de recherche. • donne sens à l'alternance (par son aspect concret).

Le travail de groupe est utile pour apprendre des situations de travail. L'échange d'expériences entre pairs est formateur. Pour une étudiante la taille du groupe a une incidence sur l'implication des membres du groupe au travail.

La réflexion se construit par le passage à l'écriture même si l'exercice est difficile.

2. Les préconisations

La synthèse de l'analyse laisse entrevoir quelques axes de réflexion qui peuvent servir de point d'ancrage à la déclinaison de propositions de conception, de construction, de mise en œuvre de préconisations ou recommandations.

- L'alternance s'avère être un principe premier, organisateur de l'ingénierie à construire.
- Le terrain est un lieu de formation et un partenaire de la formation par le biais du tuteur.
- Le concept de réflexivité est à préciser tant pour les formateurs que pour les tuteurs. Ce n'est pas seulement un outil, une méthode, c'est également une compétence à développer, une posture à adopter.
- La situation de travail est l'interface entre l'I.F.S.I. et le lieu de stage.
- La situation-clé / emblématique s'appuie sur le vécu expérimentiel des étudiants.

Chacun de ces axes, au nombre de cinq, est présenté et développé ci-dessous dans un ordre non aléatoire. Ils sont déclinés à la fois d'un point de vue opérationnel et d'un point de vue théorique. Les préconisations proposées sont pragmatiques et ont été envisagées d'un point de vue de formatrice.

2.1. L'alternance, un principe organisateur de l'ingénierie à construire

En effet, à travers l'analyse des entretiens, nous constatons que la conception de l'alternance imprègne la construction du dispositif de formation et la construction de l'ingénierie pédagogique.

La lecture du référentiel de formation s'avère nécessaire pour éventuellement apporter des précisions. Le mot « alternance » est inscrit à deux reprises dans le référentiel. Elle est un des principes pédagogiques :

« Le référentiel de formation **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 et, s'appuyant sur la maîtrise des concepts, la pratique régulière de l'analyse de situations professionnelles. »³⁹⁸

398 Annexe III de l'arrêté du 31 juillet 2009, *op. cit.*, p. 42

L'alternance est présente également dans la rubrique « durée de la formation ».

« Le référentiel de formation est construit par **alternance entre des temps de formation théorique** réalisés dans les instituts de formation **et des temps de formation clinique** réalisés sur les lieux où sont réalisées des activités de soins. »³⁹⁹

L'alternance est présentée comme un construit entre des temps et des lieux de formation, entre l'acquisition de savoirs théoriques et de savoir-faire et leur mobilisation en situation professionnelle. A chaque lieu est identifié un mode de formation spécifique. La formation théorique est attribuée à l'I.F.S.I., la formation clinique au lieu de stage. L'alternance n'est pas présentée comme un système de formation. L'analyse des entretiens nous montre qu'elle peut être envisagée selon un modèle applicationniste ou déductif et / ou selon un modèle dit intégratif.

Il nous semble nécessaire et utile de questionner en équipe pédagogique le concept d'alternance. L'alternance ne va pas de soi. En effet la conception de l'alternance, définie et partagée par les membres de l'équipe, devient le principe fondateur à partir duquel l'ingénierie pédagogique est à concevoir. Dans le chapitre sur l'alternance, Annie Goudeaux explique que, dès lors que la formation est envisagée sous l'angle des compétences, il importe de faire de l'alternance intégrative. L'alternance intégrative va permettre à l'étudiant d'articuler théorie et pratique, de relier des temps et des espaces de formation, de développer des capacités de transfert ou de mobilisation des connaissances. Il faut pour cela considérer la situation de travail comme potentiellement formatrice. Dans ce cadre, le terrain est envisagé comme formateur en « co-responsabilité et à parité d'estime » avec l'I.F.S.I..

L'analyse des entretiens, tant des formateurs que des étudiants, montre que lorsqu'on se réfère au modèle de l'alternance dit applicatif ou déductif, l'apport théorique est envisagé comme devant être apporté par l'école. Si le terrain est formateur, il est à considérer comme un environnement non seulement constitué de pratique, mais également de théorie. Cette approche nous amène à reconsidérer la place et le rôle du formateur et du tuteur.

399 Ibid., p. 43

2.2. Le terrain : un lieu et un partenaire de la formation

Le référentiel de formation aborde la question du lien et du partage entre le centre de formation et le terrain :

« Des liens forts sont établis entre le terrain et l'institution de formation, aussi les dispositifs pédagogiques et les projets d'encadrement en stage sont-ils construits entre des représentants des I.F.S.I. et des lieux de soins et sont largement partagés. »⁴⁰⁰

L'alternance, en référence à A. Geay, est une pédagogie du tutorat et du savoir partagé.

Dans une ingénierie de professionnalisation, le terrain (le stage) doit permettre d'après S. Fernagu Oudet, de développer des compétences, d'apprendre à apprendre et d'apprendre à partir des situations de travail. Le tuteur représente - selon le référentiel - « la **fonction pédagogique** du stage ». Il assure la fonction d'accompagnement des étudiants dans leurs divers apprentissages. Le tuteur est à considérer comme un partenaire à part entière dans une formation en alternance.

La place et la fonction du tuteur n'ont pas été abordées dans l'étude. Cependant, l'analyse d'un entretien de formateur a montré que cette place peut être difficile à envisager lorsqu'elle vient questionner la fonction d'encadrement en stage, exercée antérieurement par le formateur d'I.F.S.I..

Les récits d'expérience des étudiants, les analyses de pratiques réalisées au cours d'une journée de regroupement peuvent être l'occasion d'un travail en partenariat avec les tuteurs. L'analyse des entretiens précise que ces travaux ont lieu lors de séquences de travail réalisées en sous-groupes d'étudiants et que la taille du groupe est à réfléchir pour permettre à chacun de s'investir. De même, le formateur doit pouvoir se rendre sur le terrain et conjointement avec le tuteur accompagner l'étudiant autour de l'analyse de pratique, ou de l'analyse d'une situation clinique. Ce sont des occasions de partage du savoir (savoir théorique, savoir d'expérience) qui sont autant d'ouvertures possibles et d'éclairages. Cela peut permettre à l'étudiant d'élargir le champ des possibles dans la compréhension qu'il a d'une situation.

L'analyse d'une situation clinique ainsi que le projet de soins qui en découle valident deux U.E. au second semestre de formation. Il est possible de réaliser cette validation à l'occasion d'un stage, en co-responsabilité avec le tuteur. La réalisation d'une validation d'U.E. théorique sur le lieu du stage et sa co-évaluation, par un formateur et un

400 Ibid., p. 46

tuteur est une façon de reconnaître la fonction formatrice du tuteur et du stage. Dans la perspective d'un véritable partenariat, il faut envisager la conception et la construction de la grille d'évaluation entre formateurs et tuteurs. Ce serait une manière de faire vivre la définition de l'alternance « formation en deux lieux et en co-responsabilité ».

2.3. La réflexivité : une compétence, une posture, une méthode ...

L'analyse des entretiens soulève deux remarques. Une des formatrices assimile la pratique réflexive essentiellement à un outil, à une méthode. Parallèlement, elle développe beaucoup l'aspect méthodologique dans l'accompagnement des situations professionnelles.

L'autre formatrice évoque la construction d'une posture réflexive à habiter si l'on veut accompagner les étudiants à développer cette posture. Les formateurs, dit-elle, « doivent aussi être dans cette démarche ».

De la même manière, les étudiants parlent de méthode de questionnement, mais également de construction d'une réflexion sur une action où ils ont été impliqués.

Comme l'ont écrit C. Guillaumin et P. Perrenoud, la pratique réflexive peut être envisagée à la fois comme une compétence, une posture à acquérir mais également comme un outil, une méthode.

Être réflexif n'est pas un acquis permanent. H. Breton écrit que ce n'est pas un état, mais une capacité qui nécessite de la pratique, de l'entraînement pour se développer. Sans cela elle peut s'épuiser. P. Perrenoud différencie la réflexion épisodique menée par le professionnel sur ce qu'il fait, d'une véritable posture réflexive.

Concrètement, accompagner les étudiants dans le développement d'une posture réflexive nécessite de la part des formateurs et des tuteurs de développer cette capacité, de l'entretenir et d'être convaincu, comme dit une des formatrices, du bien fondé de la démarche.

Les recommandations peuvent se situer sur trois niveaux différents :

- **la formation des formateurs et des tuteurs.** En effet, il apparaît nécessaire de se former pour acquérir des outils (tels l'atelier d'analyse de pratique et l'entretien d'explicitation) afin d'accompagner les étudiants dans le développement d'une posture réflexive.
 - L'analyse de pratique consiste à analyser une situation qui est éclairée par des concepts théoriques.
 - L'entretien d'explicitation vise à aider l'étudiant à décrire et expliciter

le récit d'une situation dans le but de réaliser « un retour réflexif sur l'expérience », comme l'écrit P. Vermersch,

- **l'entraînement de la capacité réflexive des formateurs et des tuteurs**

En effet, si nous considérons que la réflexivité n'est pas un état, pour entretenir leur capacité réflexive, formateurs et tuteurs peuvent eux-mêmes participer à des ateliers d'analyse de pratique.

- **la formation des étudiants**

Pour faire de la réflexivité une compétence, il faut comme le préconise P. Perrenoud, amener les étudiants à réfléchir sur leurs pratiques, afin qu'ils apprennent de cette réflexion et qu'ils construisent des savoirs à partir de l'action. Il s'agit d'envisager alors le pouvoir formateur d'une situation de travail.

2.4. La situation de travail : interface entre l'I.F.S.I. et le lieu de stage.

Au travers des propos des interviewés, la situation de travail est bien cet entre-deux qui permet de relier les apprentissages réalisés par les étudiants. L'approche par situation de travail permet de solliciter chez les étudiants deux types de démarches (inductive et déductive) et des stratégies d'apprentissage de type Réussir – Comprendre et Comprendre – Réussir.

Une situation de travail est un moment identifié de la pratique. Une situation, écrit P. Pastré s'inscrit dans un lieu, dans une temporalité, ce qui en fait une histoire à la fois singulière et concrète. Nous apprenons des situations dit-il encore, si nous acceptons d'être bousculés, interpellés par elles et si nous les analysons.

Une situation de travail apprenante n'a pas l'obligation d'être sensationnelle, extraordinaire. Ce peut-être une situation de vie quotidienne ou ordinaire.

Nous proposons de retenir l'idée qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises situations. Il y a des situations, des moments de la pratique que les étudiants identifient parce qu'elles les ont interpellés, qu'ils choisissent de retenir et sur lesquels ils vont être amenés à réfléchir.

Si la situation de travail permet aux étudiants de relier les apprentissages théoriques et pratiques et de construire des compétences, nous proposons de donner à voir ce lien au travers de la construction de l'ingénierie pédagogique.

Dans le cadre du référentiel, la situation de travail peut être au service de la

validation de plusieurs U.E.. Au regard de l'organisation des deux premiers semestres, cela s'avère possible.

Une situation de travail peut ainsi permettre au travers d'un écrit et / ou d'un oral (exigences du texte) de valider des U.E. relevant des sciences et techniques infirmières (U.E. : Soins de confort et de bien-être et U.E. : Soins relationnels), des U.E. de sciences humaines (U.E. : Psychologie, anthropologie, sociologie), et des U.E. de méthodologie (U.E. méthode de travail).

Entre le repérage d'une situation qui fait sens pour l'étudiant et sa présentation sous forme écrite et orale, il y a nécessité d'un accompagnement des étudiants afin qu'ils identifient les apprentissages réalisés.

L'analyse des entretiens nous a montré l'importance d'un accompagnement de type « conseil » et / ou « guidance » et en même temps méthodologique.

Deux séances de regroupement se situant au deux-tiers et au retour du stage sont prévues. Elles sont organisées en sous-groupes en présence d'un formateur et d'un tuteur de stage (intéressé par la démarche et disponible). A cette occasion, l'étudiant présente à l'oral le récit de la situation qu'il a rédigé. Le but de ces regroupements est de permettre aux étudiants d'enrichir leurs points de vue sur leurs situations en échangeant avec leurs pairs et également avec un formateur et un tuteur. Le but également est de les amener à développer la description de la situation afin d'en faciliter l'analyse. La réflexion est nourrie d'éclairages théoriques (apportés par le biais des cours ou de lecture d'ouvrages). L'écrit final rend compte de la description, de l'analyse de la situation et des apprentissages réalisés.

Nous pensons que cette construction donne du sens à l'alternance. En effet, autour d'un même objet - « la situation de travail » - il y a articulation de lieux, de temps et de savoirs. Proposer à des tuteurs de participer à l'accompagnement de ces travaux renforce la notion du partenariat et du savoir partagé.

L'approche par situation de travail singulière - par le biais d'une réflexion sur sa pratique et une mise à distance par l'écriture - permet à l'étudiant de construire du sens et des connaissances nouvelles qu'il peut réinvestir dans de nouvelles situations. Nous retrouvons ici, le cycle d'apprentissage décrit par D. Kolb.

L'approche par situation de travail expérientielle et réfléchie participe au développement de compétences et à l'entraînement réflexif.

2.5. Le vécu expérimentiel des étudiants : point de départ de la situation clé / emblématique.

Des études de situations professionnelles sont prévues dans le référentiel. Elles

« sont utilisées comme moyens pédagogiques, elles sont analysées avec l'aide de professionnels expérimentés. Les étudiants construisent leurs savoirs à partir de l'étude de ces situations en s'appuyant sur la littérature professionnelle et grâce aux interactions entre leur savoir acquis et celui des condisciples, enseignants, équipes de travail. »⁴⁰¹

Dans notre enquête, ces situations professionnelles apprenantes ont été nommées par les étudiants et formateurs des situations-clés / emblématiques. Elles rappellent les situations-problèmes décrites par A. Geay, construites en regard d'un référentiel d'activité et permettant d'identifier des notions-clés nécessaires à la compréhension de ces situations.

Au travers des résultats de notre étude, il ressort que les situations-clés / emblématiques développent des capacités d'analyse, de questionnement nécessaires pour appréhender des situations de travail.

Cependant, les deux types de situations professionnelles proposées aux étudiants ne produisent pas les mêmes effets :

- celles construites par les formateurs **en regard des situations professionnelles de référence** interrogent une des formatrices sur les capacités qu'elles développent en terme de réflexivité et de transfert.
- celles construites par les formateurs **à partir des situations singulières des étudiants** participent, selon l'autre formatrice, à l'entraînement réflexif et développent des capacités de transfert car les étudiants s'appuient sur leur expérience, leur vécu.

Nous retrouvons les limites énoncées par A. Geay à l'étude de situations de travail construites à partir de situations professionnelles de référence. Elles risquent de faire sens essentiellement pour les formateurs qui les construisent, moins pour les étudiants, pour lesquels elles ne font pas forcément écho à leur expérience.

Les deux types de construction de situations professionnelles clés / emblématiques peuvent trouver leur place dans une ingénierie car elles sont complémentaires en terme d'apports.

En revanche, il nous semble pertinent que la construction de situations, à partir des situations vécues par les étudiants, ne soit pas réalisée par les formateurs, mais par les

401 Ibid., p. 46

étudiants eux-mêmes.

Les étudiants, par petits groupes de trois, quatre construisent une situation (une « histoire » en référence à P. Pastré). Cette situation inventée ramasse des morceaux de ce qu'ils ont vécu, et de ce qui a fait sens pour eux. A partir de ce construit, ils se questionnent sur les savoirs nécessaires à mobiliser pour analyser, comprendre la situation. Les formateurs accompagnent les étudiants dans leurs recherches et leurs questionnements. Dans cette perspective, la situation-clé / emblématique représente la conjonction des situations singulières des étudiants. Construites par eux-mêmes, à partir de l'expérience individuelle, nous sommes convaincue qu'elles peuvent avoir du sens et un sens pour chacun d'entre eux. Elles donnent également sens à l'alternance.

Rappelons que notre ambition est de proposer une ingénierie qui, se saisissant de l'alternance en tant que processus de formation reliant des temps et des espaces, développe la réflexivité chez les étudiants infirmiers.

2.6. Pour conclure ...

Nous présentons les étapes que nous proposons de suivre pour que l'ingénierie prenne corps. Pour ce faire, nous nous sommes référée aux travaux de T. Ardoin qui envisage l'ingénierie comme une démarche caractérisée par quatre étapes :

- Analyser : la réalisation du mémoire nous a permis d'appréhender le contexte, l'environnement dans lequel s'inscrit la réforme des études et également de comprendre le sens de la demande de formation à destination des futurs infirmiers.
- Concevoir : l'étape d'analyse nous a conduit à concevoir une ingénierie de formation infirmière fondée sur l'alternance pour développer la réflexivité. Notre travail de recherche nous a permis d'en dresser les grandes lignes. Cependant, il importe que cette conception pédagogique (qui donne une place à l'expérience du sujet en formation) soit partagée par les membres de l'équipe afin de la traduire en construction pédagogique, en dispositif de formation. Ce travail de partage et d'appropriation peut se dérouler à l'occasion de la semaine pédagogique prévue mi-juillet (temps d'évaluation, de bilan de l'année écoulée et de réajustement pour l'année à venir).
- Réaliser : la mise en œuvre du dispositif est conduite et accompagnée par l'ensemble de l'équipe à partir de la prochaine rentrée scolaire. La réalisation

est la traduction de l'ingénierie au niveau pédagogique.

- Évaluer : c'est une étape fondamentale de l'ingénierie. Nous devons et pouvons l'envisager au cours de l'année et en fin d'année scolaire. Elle a pour but de mesurer l'écart entre l'attendu et le réalisé, et à partir de là, proposer des axes d'amélioration. La formation étant organisée en semestre, il est envisageable de réaliser une évaluation à la fin d'un semestre de formation et tenir compte du bilan pour éventuellement modifier certains aspects de la construction du second semestre.

Voici, dressées en quelques pages, les préconisations ainsi que les étapes de l'ingénierie pédagogique que nous sommes en mesure de proposer à ce jour, en regard de l'étude que nous avons menée.

Conclusion

Au terme de cette recherche, il nous semble utile de reprendre les étapes de sa construction. La question de départ se trouve être le prolongement d'une réflexion débutée l'an passé à l'occasion d'un premier travail - mené dans le cadre du master 1^{ère} année - et portant sur « l'accompagnement à la construction d'une posture réflexive chez les étudiants infirmiers ».

Les conclusions de cette étude soulignent une intention pédagogique inscrite dans le projet de l'I.F.S.I. - l'apprentissage à la réflexivité - mais insuffisamment traduite dans les faits. La mise en place du nouveau référentiel de formation infirmière en septembre 2009, représente une opportunité à saisir pour poursuivre notre recherche et nous interroger sur « quelle ingénierie pédagogique construire afin de développer une posture réflexive chez les étudiants infirmiers ? »

Les notions introduites dans le référentiel de formation sont organisatrices du cadre conceptuel. Ainsi, la recherche s'articule au fil du temps autour des concepts de compétence et de réflexivité, celle-ci pouvant être envisagée comme une compétence. La réflexivité conduit à visiter le concept d'alternance qui met en exergue le lien entre une pédagogie de l'alternance et la construction d'une posture réflexive au travers de l'apprentissage par les situations de travail. Le concept de compétence ouvre la voie à celui de la professionnalisation, puis de l'ingénierie.

En même temps que notre réflexion se construit, la question de recherche prend forme. En effet, la question de départ « quelle ingénierie pédagogique construire ... » laisse à penser qu'il existe un modèle préexistant, standard, et qu'il n'y a qu'à l'appliquer. Le travail d'élaboration conceptuelle, l'approche complexe comme cadre théorique pour penser la formation, nous invite au contraire, à ne pas nous laisser enfermer dans un modèle, mais à imaginer « comment se saisir de l'alternance dans la conception d'une ingénierie de professionnalisation en soins infirmiers ... ».

Afin d'explorer cette question de recherche, deux hypothèses sont formulées :

- Les situations-clés / emblématiques contribuent aux apprentissages liés à la posture réflexive chez les E.S.I. mais sont insuffisantes.
- Le vécu expérientiel réfléchi de situation de travail permet aux étudiants en soins infirmiers d'acquérir une posture réflexive.

Afin de vérifier les hypothèses, cinq entretiens semi-directifs ont été conduits auprès de deux formateurs et de trois étudiants de deux I.F.S.I. différents : ceci, dans le but

d'obtenir un recueil varié sur ce qui été mis en place afin de favoriser le développement d'une posture réflexive. L'analyse de contenu a permis d'identifier six séquences dans le discours des formateurs et cinq dans celui des étudiants.

- Le référentiel de formation, abordé uniquement par les formateurs, est qualifié d'intéressant car il développe le questionnement et reconnaît le savoir issu de la pratique. Cependant il peut être de nature à mettre les étudiants en difficulté par la place importante laissée à l'approche conceptuelle.
- La démarche réflexive est envisagée comme une compétence à développer, mais également comme un outil, une méthode.
- Les deux séquences les plus développées concernent l'apprentissage par les situations professionnelles apprenantes. Celles-ci peuvent prendre la forme de situations expérientielles, nommées également situations vécues en stage, et de situations-clés / emblématiques. L'analyse du discours, tant des formateurs que des étudiants, permet de repérer des invariants nécessaires à l'apprentissage : une organisation de travail en sous-groupe et un accompagnement de type « conseil » et ou « guidance ».
 - Par le biais de l'approche par situations-clés / emblématiques, les étudiants développent des aptitudes au questionnement, à l'analyse et à la réflexion.
 - Par l'étude de situations expérientielles, ils réfléchissent sur l'action, sur une situation où ils ont été impliqués.

Ces deux types d'approche donnent sens à l'alternance. Celle-ci peut être applicative ou intégrative.

- L'écriture est un exercice difficile, mais utile car il pilote la réflexion sur l'action.

Nos hypothèses ne sont pas pleinement validées. En effet, cinq entretiens ont été menés auprès de formateurs et d'étudiants dans deux structures différentes. Nous avons choisi de ne pas en réaliser auprès des tuteurs de stage. Cependant, ce choix représente une limite aux conclusions qui peuvent être tirées de l'étude de terrain. Par ailleurs, un étudiant ne s'est pas exprimé sur la situation-clé car il ne l'a pas vécue. Enfin, les résultats sont à

apprécier en regard des projets et des choix pédagogiques de chaque structure.

Les deux approches étudiées - situation expérientielle d'une part et situation-clé / emblématique d'autre part – nous apparaissent complémentaires et de nature à développer chez les étudiants infirmiers une posture réflexive. Nos préconisations vont dans ce sens. Il s'agit de construire une ingénierie pédagogique qui, s'inspirant d'une alternance intégrative, envisage la situation de travail comme un entre-deux permettant aux étudiants de relier leurs apprentissages, de réfléchir sur leurs pratiques afin d'apprendre de cette réflexion et de construire des savoirs à partir de l'action.

Annexes

Annexe - I. Guides d'entretien

Annexe - I.1. Guide d'entretien à destination du formateur D

- 1) Présentation de la personne, de son parcours, de sa fonction
- 2) Pouvez-vous me parler du nouveau référentiel ? Quelles sont les transformations essentielles de votre point de vue, qu'apporte ce nouveau texte ?
- 3) « L'entraînement réflexif est une exigence de la formation ». Pouvez-vous m'expliquer ce que vous avez mis en place pour répondre à cette exigence ?
- 4) Pouvez-vous me décrire le déroulement d'une séance (exploitation de travaux, de situation vécue en stage, d'étude de cas)?
- 5) Pouvez-vous me décrire la manière dont vous avez envisagé en équipe les « études de situation dans l'apprentissage ou l'apprentissage par situations professionnelles » ? décrire l'exploitation de ces situations, le déroulement ?
- 6) Pouvez-vous me décrire les modalités envisagées pour que les étudiants rendent compte de leurs apprentissages ?
- 7) En quoi les travaux menés, de votre point de vue participent à cette construction de posture réflexive ?
- 8) Concernant l'analyse de pratique en stage , les étudiants doivent décrire et analyser deux situations ou activités dans leur port folio. Qu'est-ce-qui a été fait ici et quelle exploitation a été réalisée ?

Annexe - I.2. Guide d'entretien à destination du formateur E

- 1) Présentation de la personne, de son parcours, de sa fonction
- 2) Pouvez-vous me parler du nouveau référentiel ? Quelles sont les transformations essentielles de votre point de vue, qu'apporte ce nouveau texte ?
- 3) Pouvez-vous me parler des travaux menés jusqu'au printemps 2009 auprès des étudiants de 1ère année dans le cadre du module de sciences humaines, concernant l'apprentissage à une posture réflexive ? En quoi ont-ils consisté ?
- 4) Pouvez-vous me décrire le déroulement d'une séance ?
- 5) L'accompagnement à ces travaux a-t-il enrichi votre pratique et comment ?
- 6) Au travers de ces travaux, pouvez-vous me décrire votre manière de voir les étudiants ?
- 7) « L'entraînement réflexif est une exigence de la formation ». Pouvez-vous m'expliquer ce que vous avez mis en place pour répondre à cette exigence ?
- 8) Pouvez-vous me décrire le déroulement d'une séance (exploitation de situation vécue en stage, exploitation de travaux, étude de cas)?
- 9) Pouvez-vous me décrire la manière dont vous avez envisagé en équipe les « études de situation dans l'apprentissage ou l'apprentissage par situations professionnelles » ? décrire l'exploitation de ces situations ?
- 10) Pouvez-vous me décrire les modalités envisagées pour que les étudiants rendent compte de leurs apprentissages ?
- 11) En quoi les travaux menés, de votre point de vue participent à cette construction de posture réflexive ?
- 12) Concernant l'analyse de pratique en stage, les étudiants doivent décrire et analyser deux situations ou activités dans leur port folio. Qu'est-ce-qui a été fait ici et quelle exploitation a été réalisée ?

Annexe - I.3. Guide d'entretien à destination des étudiants

- 1) Présentation de la personne, de son parcours
- 2) Quels types de travaux vous ont été proposés pour aborder l'apprentissage par situation de travail ?
- 3) Pouvez-vous me décrire les étapes des apprentissages par situation de travail
- 4) Description de la mise en route : le déroulement, les apprentissages
- 5) Description de ce que vous avez fait : le déroulement, les apprentissages
- 6) Description de l'exploitation de ces travaux : le déroulement, les apprentissages réalisés ?
- 7) Pouvez-vous me préciser selon quelles modalités vous avez eu à rendre compte de ces apprentissages ?
- 8) Concernant l'analyse de pratique en stage, vous aviez à décrire et analyser deux situations ou activités dans votre port folio. Qu'est-ce qui vous a été demandé, comment ce travail a-t-il été exploité ? Pouvez-vous me décrire les apprentissages réalisés ?
- 9) En regard du référentiel qui introduit la notion de praticien réflexif, que veut dire pour vous être réflexif ?

Annexe - II. Entretiens

Annexe - II.1. Entretien Alain

- A Q1 Bonjour, est-ce que vous pourriez vous présenter, me parler de votre parcours s'il vous plaît ?** 1
2
- A R1 Je m'appelle Alain, j'ai 36 ans, euh... je suis aide-soignant à l'hôpital de C... j'ai 3
débuté ma formation à l'I.F.S.I. en 2009. Auparavant, euh... j'ai commencé, euh, j'avais fait 4
une formation, euh... un B.E.P. sanitaire et social, après, j'ai effectué mon service militaire. 5
Dans le cadre de mon service militaire, j'ai pu aussi découvrir le service de santé de 6
l'armée, qui a confirmé le fait que je voulais continuer dans cette voie, euh... donc, j'ai fait 7
l'école de santé de l'armée, j'ai obtenu un diplôme d'auxiliaire de santé de l'armée. J'ai 8
exercé après au 20^{ème} régiment d'artillerie de M... euh... après, j'ai quitté l'armée,... j'ai 9
décidé de faire mon école d'aide-soignant en 1996,... j'ai eu mon diplôme d'aide-soignant et 10
j'ai été affecté dans un premier temps en service de gériatrie à l'hôpital de S... dans un 11
second temps, au service des urgences. Voilà, avant de rentrer à l'école, j'étais au service 12
des urgences. 13
- A Q2 Je voulais plus préciseraient m'entretenir avec vous autour... de... quels types de travaux vous a-t-on proposés pour aborder l'apprentissage par situation professionnelle ... au cours de ce premier semestre ?** 14
15
16
- A R2 Tout d'abord, avant de partir en stage, euh... nous avons été sensibilisé au nouveau 17
programme et aux demandes du nouveau programme en fait, avec la réalisation de...euh... 18
plusieurs travaux... euh... qui amènent les étudiants à se positionner au sein d'une équipe, à 19
se poser des questions sur différents concepts. Donc, on a eu une approche théorique avant 20
de partir en stage, avec Mme D., euh... pour expliquer les différents travaux qu'on aurait à 21
faire en stage, et puis, parler des concepts. En allant en stage, on avait... dans un premier 22
temps, euh... il fallait qu'on repère une situation, euh... une situation de stage. Donc, une 23
fois repérée, on avait, comment dire... des directives, pour, euh... faire le travail. Donc, on 24
repérait la situation, on narrait la situation, donc on restituait le travail numérisé. Une fois 25
narrée, euh... on a eu une grille d'évaluation de la situation, et puis après, il fallait faire 26
l'analyse de la situation. La narration, l'analyse avec euh... différentes parties, les 27
questionnements, les questionnements des étudiants, et puis... ce que justement cette 28
situation nous avait apporté en terme d'apprentissage. Après, on avait différentes 29
recherches à faire, notamment des concepts dégagés par l'intermédiaire de lectures. On 30
nous a conseillé de lire 3 livres en rapport avec le, le ... concept qu'on avait choisi, qui était 31
lié avec la situation. On avait 3 fiches de lectures à faire. Pareil, elles étaient liées avec les 32
concepts dégagés et nous avions... un travail de psychologie, sociologie, anthropologie et 33
c'est pareil, c'était lié à ... aux concepts dégagés de la situation et en rapport aussi avec les 34
cours ... théoriques de psychologie, sociologie, anthropologie. 35
- A Q3 D'accord, en fait vous répondez un peu à ma deuxième question qui était : comment pouvez-vous me décrire les étapes de euh...des apprentissages par ces situations. Alors est-ce-que vous vous voulez bien... qu'on revienne et que vous me décriviez chacune des étapes. Par exemple, en ce qui concerne la mise en route, est-ce-que vous pourriez me décrire euh... comment ça s'est déroulé, et euh... par rapport à cette première étape,... les apprentissages que vous avez pu faire ?** 36
37
38
39
40
41
- A R3 La mise en route théorique, vous voulez dire ? 42
- A Q4 La mise en route, oui. Vous avez donc eu des travaux proposés pour aborder l'apprentissage par situation professionnelle , donc, en quoi a consisté la mise en** 43
44

- route ? Est-ce que vous pouvez me décrire... la mise en route de ces travaux, me décrire ce qui vous a été énoncé, expliqué ?** 45
46
- A R4 D'accord, comme je l'ai expliqué précédemment, on avait eu une approche euh... 47
théorique sur les travaux qu'on aurait à rendre, donc on a eu des cours, on a eu deux fois 4 48
heures, je pense, euh... enfin deux séances... de cours, justement pour nous aider à 49
construire et à élaborer notre travail... avec Mme D... 50
- A Q5 Oui, et qu'est-ce-que vous en avez compris de, de ... ces deux séances ?** 51
- A R5 Déjà, il y avait une approche théorique sur euh...les concepts, une approche théorique 52
sur la communication, une approche théorique sur l'observation euh... sur l'observation, 53
euh... sur la communication, euh... 54
- A Q6 D'accord...** 55
- A R6 Et, après,euh... il y avait des explications adaptées aux travaux qu'on aurait à rendre. 56
- A Q7 Et à ce moment-là est-ce-que vous aviez une idée de... de... ce qu'il y aurait à faire ?** 57
58
- A R7 Pour moi, personnellement c'était clair.. oui, c'était clair. 59
- A Q8 Est-ce-que vous pourriez m'expliquer... si vous avez pu repérer à quoi servaient... ces apports... par rapport aux travaux qui étaient demandés ?** 60
61
- A R8 Justement pendant...les... ces séances, on a bien développé, euh... ce qu'était 62
l'observation. Donc, ça nous donnait de bonnes bases pour euh... pour euh... bien observer 63
une situation. Cette approche théorique, justement, moi, personnellement... m'a aidé pour 64
euh... pour détecter, enfin repérer une situation et observer les éléments significatifs 65
importants et les retranscrire après, par écrit. 66
- A Q9 D'accord, donc ça, c'était la première étape. Et donc, ensuite est-ce que vous pourriez me décrire ce que vous avez fait : c'est à dire, vous êtes parti en stage avec la consigne de repérer une situation qui vous... avait interpellé... on pourrait dire ça, avec, si je comprends bien... des apports théoriques en terme de communication et d'observation au départ. Euh... ensuite, qu'est-ce-que vous aviez à faire en stage ?** 67
68
69
70
71
- A R9 Donc, on est parti en stage avec cette mission, euh... l'intervenant nous avait donné 72
un conseil d'éviter de choisir la situation de stage avant de partir en stage, donc il fallait 73
vraiment que ce soit une situation qui nous interpelle euh... où je dirais à un moment où on 74
ne s'y attendait pas forcément 75
- A Q10 Vécue ?** 76
- A R10 Vécue, oui. Ma situation a fait que euh...comment dirais-je, le stage a fait que... j'ai 77
... repéré une situation qui m'a interpellé le premier jour. Donc, c'est le hasard, mais ma 78
situation, je l'ai trouvée dès le premier jour et c'était notamment un problème de 79
communication. Et c'était complètement en rapport avec les approches théoriques qu'on 80
avait eues avant de partir en stage. C'était lié en fait aux... aux... cours de Mme D. . 81
- A Q11 D'accord, alors qu'est-ce-que vous en avez fait de cette situation qui s'impose à vous, on va dire, dès le premier jour ?** 82
83
- A R11 Bien, donc, quand j'ai rencontré ces problèmes de communication puisque ma 84
situation était euh... essentiellement basée sur des problèmes de communication, le soir 85
même, j'ai commencé le récit de la narration pour ne pas oublier en fait tout ce que j'avais 86
observé. Donc... j'ai évité de prendre des notes sur le lieu du stage et ... j'ai commencé le 87
récit écrit de ma narration le soir même en rentrant à la maison... 88
- A Q12 En essayant d'être le plus... ?** 89
- A R12 Non, la première partie de mon travail, j'avais juste... c'était un débriefing, j'avais 90
juste avec des tirets, mis tout ce que j'avais observé... c'était vraiment que de l'observation, 91
il y avait pas de réflexion... j'avais pas du tout réfléchi à cette situation. C'était juste ce qui 92

m'avait interpellé.	93
A Q13 D accord, donc, vous avez pris des notes et vous avez rendu compte sous forme de notes de tout ce que vous avez observé ?	94
A R13 Oui, tout à fait, c'était pas forcément euh... chronologique et développé mais j'ai pris un maximum de notes pour... me souvenir de tous les éléments euh... significatifs, importants et observés.	95
A Q14 Ensuite, qu'avez-vous fait de cette situation, de cette écriture ?	96
A R14 Euh ... j'ai donc rédigé en me servant de mes notes, j'ai rédigé la narration de la situation dans un premier temps.	97
A Q15 C'est-à-dire ?	98
A R15 Dans les jours qui ont suivi ... par souci de précision. Je ne voulais absolument pas oublié le contexte, ce que j'avais écrit était très important, mais il y avait aussi le contexte et les ressentis. Et j'ai pensé que si je mettais trop de temps entre ma prise de notes et la rédaction de ma situation ... j'aurais oublié tout ce qui était ressentis et émotions, donc je préférais le retranscrire euh ... rapidement.	99
A Q16 Donc, dans les jours qui ont suivi, vous avez rédigé ?	100
A R16 Là, j'ai rédigé. Les consignes qu'on avait eues avant de partir en stage euh... étaient essentiellement de rédiger la situation et de ne pas l'analyser. Donc, moi je m'en suis tenu à ça, j'ai uniquement rédigé ma situation.	101
A Q17 D'accord, et ensuite, qu'en est-il advenu ?	102
A R17 Donc, après, le stage a été ...entrecoupé d'une journée ... à l'I.F.S.I. et il fallait rendre compte euh... justement de l'observation de cette situation et les formateurs pouvaient voir si... si... à quel point on en était, si on avait déjà rédigé la situation, si on avait trouvé une situation et puis... voilà ...	103
A Q18 Vous dites que vous êtes revenus à l'I.F.S.I. sur une journée, est-ce-que vous pourriez me décrire le déroulement de cette journée et comment s'est déroulée l'exploitation de ces situations ?	104
A R18 Donc, moi, personnellement, j'avais tapé ... à l'ordinateur la narration de ma situation, il fallait la présenter aux formateurs qui euh... nous donnaient après des conseils, nous orientaient sur euh... des concepts, nous donnaient des conseils ...	105
A Q19 Est-ce que vous pourriez décrire précisément comment était organisée l'exploitation de ces travaux ?	106
A R19 Donc, nous avons été ... la promotion se compose de 35 élèves, nous avons été séparés en ...je pense qu'il y avait 3 groupes, oui, 3 groupes. Nous sommes restés dans la salle et on avait été évalué euh ... évalué, non... il y avait deux formateurs avec nous pour nous conseiller, nous aider et il fallait parler de notre situation chacun, individuellement. Donc, j'ai dû euh... commencer le premier, je pense, j'ai lu ma situation. Chacun présentait devant le groupe et les formateurs euh... la situation qu'il avait observée. Moi, j'ai lu ma situation, euh ... les formateurs ne m'ont pas interrompu ,d'ailleurs. A la fin de ma lecture, ils m'ont donné des conseils sur euh ... sur euh ... ils ont souligné des choses importantes que je devais développer, compléter, développer et ils m'ont orienté sur le ... demandé comment j'avais en fait vécu cette situation euh ... ils m'ont aussi conseillé sur le ... contenu de la narration, notamment par rapport au vécu et aux ressentis parce que j'avais pas assez insisté en fait sur mon ressenti.	107
A Q20 Ils vous ont proposé de préciser des notions concernant les ressentis, c'est ça ?	108
A R20 Ma narration ne comportait pas assez de ressentis en fait, donc je ... je ... comment dire ... ? Je n'inclusais pas mes émotions, mon ressenti en tout cas pas assez ... donc ils m'ont demandé de compléter mon travail ...	109

A Q21 Demandé ou proposé ?	141
A R21 Oui, proposé, ils m'ont proposé de, de ... compléter mon travail en, en mettant plus de ressentis, c'est les consignes, en tout cas les conseils que j'ai reçus.	142
A Q22 D'accord, alors, comment s'est déroulé concrètement ce travail de groupe ?	144
A R 22 Les formateurs donnaient aux autres étudiants l'occasion de participer à ce travail de groupe, en ... posant des questions, en donnant des conseils s'ils le voulaient ...	145
A Q23 Est-ce-que ce travail qui vous a été proposé vous a permis de faire des apprentissages, et de quels types ?	147
A R 23 Alors, en tout début d'année, nous avons eu préalablement des cours sur euh ... des concepts, l'homme, la maladie, la santé ... l'observation, euh ... peu après il y a eu deux séances avec Mme D et des formateurs pour compléter ces cours sur l'observation notamment et le concept de communication et on a eu aussi ... des explications sur le travail à réaliser pendant le stage. Euh ... au début personnellement, moi, j'ai pas fait le lien entre les ... approches théoriques sur les concepts et euh la situation.	148
A Q24 C'est-à-dire ?	149
A R24 Moi, j'avais du mal à me projeter en fait ... euh, à me projeter ... à me ... à me ... comment dire ... à me dire il va falloir que je concrétise tout ce que ... concrétise et ... repérer tout ce qu'on a appris, en stage ... Même si je suis professionnel en fait, avec une expérience professionnelle,euh ... j'avais du mal justement ... je me demandais justement comment j'allais faire pour repérer ... tous les apports théoriques qu'on avait eus, les assimiler et puis après les observer en stage.	150
A Q25 Et alors, une fois que vous êtes allé en stage ?	151
A R25 Ça c'était avant d'aller en stage ! Et, une fois que je suis allé en stage, comme je vous le disais tout à l'heure, en ayant repéré ma situation, qui euh... portait sur la communication... enfin des problèmes de communication ... après, là, j'ai pu faire le lien entre ma situation, ma problématique, ce que j'avais rencontré sur le terrain, et les ... conseils, les cours, les approches théoriques qu'on avait eu à l'école ... je me suis rendu compte que ma situation était en lien avec ce qu'on avait appris. Donc ce qu'on avait préalablement appris à l'école m'a énormément servi pour narrer ma situation et l'analyser par la suite.	152
A Q26 D'accord, donc... à l'issue de la première séance d'exploitation, si j'ai bien compris, vous êtes reparti avec des conseils de... de... en terme de compléter votre narration, en termes d'enrichir on va dire... donc qu'est-ce qui s'est déroulé après, pourriez-vous me décrire ?	153
A R26 Alors, j'étais encore en stage, euh ... et j'ai donc essayé ... de pas perdre trop de temps après tous ces conseils pour ne pas oublier ce que les formateurs m'avaient conseillé euh, ... donc je me suis mis à mon travail et ... en effet j'ai dégagé enfin complété mon travail en y mettant plus de ressentis et plus d'émotions ... plus de ressentis et plus d'émotions ...	154
A Q27 Et ça a été... ?	155
A R27 J'ai pas trouvé de difficultés, enfin, j'ai pas eu de difficultés particulières ... pour compléter mon travail.	156
A Q28 Donc, vous avez trouvé ça faisable de décrire ?	157
A R28 Ah oui, complètement.	158
A Q29 Ensuite qu'est-ce-que vous en avez fait de ce travail donc, complété euh... enrichi ? Qu'est-ce-qui vous a été proposé par la suite ?	159
A R29 Par la suite, euh ... par la suite ... je crois que c'était, je me rappelle plus ...	160
A Q30 Vous êtes revenu de stage ?	161

A R30 Je suis revenu de stage, j'ai eu tous ces conseils. Par la suite, j'ai rédigé ma ... le	189
récit de ma narration, en utilisant euh ... en tout cas en euh ... en y mettant plus mon	190
ressenti et puis après j'ai commencé ...	191
A Q31 Est- ce- qu'il y a eu autre chose qui vous a été proposé ?	192
A R31 Oui, il y a eu une séance euh ... une séance pour nous, pour nous guider notamment	193
pour l'analyse de la situation.	194
A Q32 Donc, vous avez eu une séance numéro deux, comment s'est-elle déroulée, est-ce-que vous pourriez me la décrire ?	195
A R32 Alors cette séance avait pour but de ... de ... nous conseiller, de nous aider euh...	197
pour l'analyse de notre situation ...	198
A Q33 Comment s'est-elle déroulée par rapport à la première ?	199
A R 33 Elle était en groupe, en trois groupes. C'était les mêmes groupes que ceux qu'on	200
avait fait pour la séance numéro un, la séance précédente. Nous avons ... nous avons relu	201
nos situations chacun ... devant deux formateurs ... et chaque formateur, euh non pardon ...	202
chaque étudiant a aussi lu l'un après l'autre sa situation, le récit de sa situation. Le groupe	203
pouvait participer, donner son avis, des conseils, éclaircir euh ... l'étudiant qui, qui lisait sa	204
narration sur euh... différents points, la clarté de son exposé, la compréhension, le	205
contenu ... Donc, après, enfin dans cette deuxième séance, il nous a été ... on nous a donné	206
des conseils pour analyser la situation, notamment avec un support écrit qui se présentait	207
sous forme d'un tableau ... Les formateurs nous ont expliqué euh ... que ce support nous	208
servirait pour faire l'analyse. Donc ... ce support se présentait sous forme d'un tableau avec	209
des colonnes et ... il fallait justement pour euh... analyser et dégager des concepts de notre	210
situation ... il fallait remplir le tableau. Donc les colonnes ... la première colonne, il fallait	211
mettre la narration, la deuxième colonne euh ... il fallait mettre... le ... la chronologie, donc	212
euh ... quand est-ce-que l'action euh ... se déroulait ... au long de la journée, la troisième	213
colonne c' était les acteurs ... donc, quels acteurs étaient présents lors de la situation, une	214
autre avec euh ... les faits, une autre colonne avec euh ... le ressenti et une dernière colonne	215
avec les concepts ... dégagés ; les concepts qui correspondaient justement à la partie de la	216
narration analysée, euh ... écrite pardon, il fallait euh ... décomposer en fait la narration en	217
phrases, il fallait analyser chaque phrase ... donc avec tous les éléments qui étaient	218
demandés dans le tableau.	219
A Q34 D'accord et ... ça vous a paru réalisable ?	220
A R34 Alors euh ... dans un premier temps, dans un premier, j'ai trouvé que ça allait faire	221
beaucoup de travail parce-que il fallait décomposer chaque phrase et trouver une idée,	222
mettre une idée derrière chaque phrase et ... moi, j'avais beaucoup d'idées mais sur	223
l'ensemble de la situation. Et moi, j'avais jamais fait ce genre de travail, et ... j'avoue qu'à la	224
fin de la séance, j'ai pensé que ça demanderait, que ça me demanderait beaucoup de travail	225
et ... quelques doutes quand-même sur le fait que je puisse mettre un mot, ou un ressenti	226
derrière une phrase ... en particulier. Donc, je m'y suis mis le soir même. Je m'y suis mis le	227
soir même et ... j'ai décomposé comme il nous était demandé, j'ai décomposé ma narration	228
en phrases, donc j'ai trouvé ça dur les ... deux, trois premières phrases, et après, c'est venu	229
tout seul. Ça, le tableau, j'ai mis quand même beaucoup de temps pour euh ... tout ce qui	230
était écriture, mise en pages, parce-que j'ai pas l'habitude ...	231
A Q35 Quand vous dites que c'est venu tout seul, est-ce-que vous pourriez préciser ?	232
A R35 Euh... comme j'avais jamais fait ce travail de ... de décomposition, d'analyse, je	233
pensais que ça allait être très très dur, je ne savais pas si j'allais pouvoir y arriver. Et, je me	234
suis rendu compte qu'en m'y mettant euh ... qu'à chaque phrase, quand j'écrivais une	235
phrase, une idée , une idée me ... me venait à l'esprit.	236

A Q36 C'est-à-dire, quand vous dites une idée, vous pourriez préciser ?	237
A R36 En fait, je faisais euh ... le lien avec ce qu'on avait appris précédemment, plus concrètement. Toutes les notions, euh ... tous ... les enseignements, justement qu'on avait eus par rapport à ... l'observation, les concepts, les notions, l'individu, les valeurs ...	238 239 240
A Q 37 C'est-à-dire, voulez-vous dire ... qu'à chaque fois que vous aviez dégagé une phrase, vous trouviez un mot clé ?	241 242
A R37 Un mot clé qui correspondait justement avec toutes les notions, les enseignements qu'on avait eus précédemment.	243 244
A Q38 D'accord, qu'est-ce-que ça vous apporté ça ? Est-ce-que ça vous a apporté quelque chose et quoi ?	245 246
A R38 Oh, oui, oui, oui. Dans un premier temps, j'étais quand même concentré sur euh ... comment dire euh ... sur la mise en page ... tout ce qui était matériel puisque je n'avais pas l'habitude d'utiliser l'outil informatique. Je maîtrisais très mal ... le traitement de texte, y avait quand même une appréhension par rapport à la méthodologie de travail. Donc, je pense que ... j'ai mis peut-être plus de temps ... que les personnes habituées, mais euh ... après je me suis quand même focalisé euh ... sur le contenu et pas sur la mise en pages. En fait, j'ai compris qu'il serait préférable que je fasse la mise en page après et que je me concentre sur les idées et le ... contenu du euh ... du tableau d'analyse. Donc euh ... j'ai mis ... quand même quelques jours pour euh ... finaliser mon travail et après ... on avait deux autres travaux à faire. A la suite du tableau d'analyse il fallait se poser des questions ... euh ... se poser des questions ... le questionnement de l'étudiant par rapport à la situation vécue euh ... vécue, narrée...	247 248 249 250 251 252 253 254 255 256 257 258
A Q39 Quand vous dites qu'il fallait se poser des questions, est-ce-que vous pourriez préciser ?	259 260
A R39 Dans un premier temps, enfin j'ai compris le travail enfin euh ... j'ai fait le travail. Mais dans un premier temps, j'ai ... je ... j'ai écrit euh ... les questions que je me posais sur la situation et dans un deuxième temps, j'ai analysé ces questions par rapport à des ... j'ai analysé ces questions par rapport aux apprentissages ... que j'avais faits sur le terrain. Euh ... je les ai aussi analysé ... par rapport euh ... comment dire aux cours qu'on avait eus, aux recherches de lecture que j'ai faites.	261 262 263 264 265 266
A Q40 Et ... qu'est-ce-que vous diriez de ce travail qui vous a été proposé ?	267
A R40 Je pense que, comme je vous disais tout à l'heure, au début je croyais que ça allait être ... pas insurmontable mais euh ... très dur et j'ai ... euh, je me suis étonné par rapport au fait que j'ai trouvé euh ... comment dire, un certain plaisir justement à, ... à réfléchir sur moi-même. J'ai, j'ai euh ... enfin ... je me suis remis maintes et maintes fois remis en question mais d'approfondir comme ça une analyse ... sur soi ... j'avais rarement fait ce travail et j'ai ressenti un ... certain plaisir à me poser des questions sur moi, sur mon comportement, sur ma façon de faire, de me remettre en question.	268 269 270 271 272 273 274
A Q41 Dans une situation ...?	275
A R41 Dans une situation bien précise ... en l'occurrence sur des problèmes de communication. Donc, on avait déjà eu des notions sur la communication, des notions théoriques et euh ... donc euh ... j'ai décidé euh pour analyser mon comportement et euh ... celui des personnes qui, qui ... étaient acteurs de la situation, euh ... j'ai décidé ... de lire des ouvrages euh ... traitant de la communication. Donc, ces deux principes les plus représentatifs que j'ai dégagés, c'était, c'était la communication.	276 277 278 279 280 281
A Q42 D'accord, vous me disiez tout à l'heure qu'en fait ... cette situation elle débouchait sur deux autres travaux à rendre ?	282 283
A R42 Oui, elle était support à deux autres travaux, en l'occurrence le, le ... travail de	284

psychologie, sociologie, anthropologie, qui permet de ... dégager un concept et de ... 285
valider l'U.E. sur la sociologie, psychologie, anthropologie ... Et on avait aussi un travail 286
permettant de valider l'U.E.... de méthodologie donc, qui était euh ... les fiches de lecture 287
... Moi, tous mes travaux étaient en lien avec ma situation, donc le livre, l'ouvrage ... le 288
concept dégagé était la communication, j'ai choisi au C.D.I. un ouvrage traitant de la 289
communication et le,... le travail de méthodologie avec la fiche de lecture, j'ai aussi choisi 290
un travail euh ... un ouvrage traitant de la communication. 291

A Q43 D'accord et ... est-ce-que vous pourriez m'expliquer comment vous avez 292
appréhendé le fait que ces travaux soient liés ... qu'on vous demande de les lier ? 293

A R43 Moi, ce que j'en ai appris, euh ... ce que j'ai trouvé intéressant, c'est d'approfondir 294
en fait mon analyse, justement par l'intermédiaire des ouvrages lus euh ... d'approfondir 295
mon analyse, d'approfondir mes connaissances, de me rendre compte que même avec mon 296
expérience ... professionnelle, familiale, personnelle, euh ... j'avais des, des ... lacunes par 297
rapport à ... à ... des lacunes par rapport aux ... aux ... bases, euh ... de la 298
communication. Donc, euh ... en lisant ces ouvrages, ça m'a permis de faire le lien entre 299
les problèmes que j'avais rencontrés et euh ... les explications que je trouvais à l'intérieur 300
de ces ouvrages. 301

A Q44 D'accord, qu'est-ce-que euh ... vous pourriez me dire concernant les 302
apprentissages que vous avez faits sur ces types de travaux ? 303

A R44 Alors, les apprentissages, euh ... comme je vous disais tout à l'heure euh ... au 304
niveau de l'acquisition euh ... de l'acquisition et une approche ... d'un concept dont ... que 305
je connaissais, mais dont je ... n'avais pas ... les méthodes, les conseils, les bases. Ça m'a 306
permis de ... d'acquérir de nouvelles connaissances et ... de ... comprendre la réaction, 307
euh ... la situation ... le comportement, la réaction que j'avais eue à l'égard de ... parce- 308
que en l'occurrence, c'étaient des jeunes. J'avais eu un problème de communication avec 309
des adolescents. Donc, euh ... les premiers ouvrages, c'était ciblé sur euh ... ils parlaient 310
essentiellement de la communication, mais euh ... communication au sens large du terme 311
avec des approches théoriques, des fondements euh ... et le deuxième ouvrage qui m'a 312
donc servi pour le travail de sociologie, psychologie, anthropologie parlait plus ... 313
précisément de la communication avec les adolescents ... Donc, tous ces ouvrages, toutes 314
ces lectures euh ... la lecture aussi d'articles de, de ... sciences humaines magazine m'a 315
permis de comprendre euh ... d'apporter des réponses à mes questions. Voilà, c'est très 316
bénéfique puisque ça permet d'acquérir des connaissances, de les mettre en pratique après, 317
voilà, de se positionner aussi. Ça permet de se rendre compte aussi que malgré 318
l'expérience, malgré nos valeurs, malgré nos connaissances, on peut toujours apprendre, 319
perfectionner, se perfectionner et puis euh ... ce qui est intéressant c'est que ces ... bases, 320
ces connaissances, je vais ... pouvoir les appliquer dans le milieu professionnel, familial et 321
d'ordre privé aussi. 322

A Q45 Vous disiez tout à l'heure que ce type de travaux, ça vous avait permis aussi de 323
réfléchir sur vous ... et ... est-ce-que vous pourriez préciser ? 324

A R45 Je pense que le fait qu'on nous ait pas imposé une situation euh m'a permis en 325
tout cas de trouver le travail beaucoup plus intéressant que si on nous avait proposé une 326
situation à travailler, la même pour tous. Les consignes étaient de trouver, repérer une 327
situation qui nous avait interpellé. Donc, moi, comme cette situation m'a interpellé 328
forcément ... je l'ai trouvée plus, plus intéressante que si on nous avait imposé un sujet. 329

A Q46 Diriez-vous que vous avez appris de cette situation ? 330

A R46 Oui, oui, j'ai beaucoup appris puisque, puisque ... cette situation m'a interpellé, je 331
me suis posé beaucoup de questions et après euh ... ces questions ... j'ai logiquement euh 332

- ... cherché à comprendre le euh ... cherché à comprendre le ... ce qui se passait, 333
comprendre le déroulement ... la situation, les comportements, ma façon de me comporter. 334
Donc je pense que c'est un travail qui ... qui m'a fait réfléchir et qui m'a fait me remettre en 335
question, une remise en question importante sur moi et mes préjugés, mes préjugés et mes 336
connaissances antérieures, je trouve ça intéressant de pouvoir évoluer, ce travail m'a permis 337
d'évoluer. 338
- A Q47 Donc on en a déjà un peu parlé ... selon quelles modalités, avez-vous eu à 339
rendre compte de ces apprentissages ? 340**
- A R47 Ben, par un travail écrit qui nous avait été demandé. Donc euh ... les travaux 341
devaient, je ne vous ai pas parlé des situations d'hygiène donc je ne sais pas si ... les 342
travaux sociologie, anthropologie, psychologie, la narration, l'analyse, la fiche de lecture 343
sont à rendre pour le lundi 26 janvier. 344
- A Q48 Est-ce-que vous pourriez me décrire ces modalités écrites ? 345**
- A R48 Justement par rapport à ces modalités d'écriture, nous avons eu précédemment des 346
cours, des cours sur euh ... la méthodologie et la ... façon, la manière de présenter un, un 347
travail écrit. C'étaient des cours avec euh ... la documentaliste qui nous euh ... nous avait 348
euh ... appris à ... en tout cas donné des, des bases sur la méthodologie du travail écrit, des 349
normes ... 350
- A Q49 C'est ça, là, je comprends, c'est de la méthodologie pour présenter les travaux, 351
mais ... est-ce-que vous pourriez me parler ... du fait de rendre compte par écrit ? 352**
- A R49 Alors, le fait de rendre compte par écrit, je pense ça m'a forcé à être un peu plus 353
précis, précis dans ... ma narration, précis dans mon analyse, précis dans mon 354
questionnement puisque... avant de commencer mon travail, je me suis dit, il va falloir que 355
le lecteur euh ... comprenne mon ressenti, comprenne ce que j'ai voulu faire passer comme 356
message et je pense que la précision est un aspect euh ... très important pour faire passer un 357
message correctement. Donc, le fait de rendre ce travail par écrit, j'ai trouvé euh ... 358
comment dire, j'ai ... trouvé qu'il était important d'être extrêmement précis, rigoureux dans 359
la présentation euh ... pour la compréhension de la situation que je présentais. 360
- A Q50 Vous dites que rendre le travail à l'écrit ça vous oblige à être rigoureux ... ? 361**
- A R50 Oui, être rigoureux dans la présentation, dans l'expression aussi, la syntaxe ... pour 362
que le lecteur n'ait pas de mal à, à ... lire le document rendu, pas de mal à le lire, pas de 363
mal à comprendre ... en tout cas, le fait que ce soit écrit, ça force à être rigoureux sur la 364
présentation, sur euh ... 365
- A Q51 Bien, j'aurais une dernière question qui est : en regard du nouveau référentiel 366
qui introduit la notion de praticien réflexif, qu'est-ce-que veut dire pour vous, être 367
réflexif ? 368**
- A R51 Être réflexif, pour moi euh ... c'est un concept ; un concept qui est lié je pense euh 369
... à, justement aux questions que je me pose et à notamment par rapport à ces questions, à 370
en dégager une analyse et ... La réflexivité, enfin pour moi, c'est de, de ... m'interroger, de 371
me poser des questions, euh ... de me positionner par rapport à, à ... un événement, une 372
situation et d'y réfléchir. Pour moi, c'est ça ... 373
- A Q52 Je pense que nous arrivons à la fin de l'entretien ... je vous remercie pour 374
votre collaboration ... ? 375**
- A R52 Euh ... Ce que je voudrais dire, c'est que c'est très intéressant le fait que euh ... la 376
situation soit singulière puisque on peut y mettre du ressenti, euh ... nos émotions, appuyer 377
aussi euh ... le contexte aussi est important en situation. Si on nous impose quelque chose, 378
euh ... en cours, d'une façon scolaire, euh ... théorique, je pense que tout l'aspect contact, 379
environnement, l'ambiance, le ressenti euh ... de cette situation n'y est pas. Euh ... ce qui 380

est intéressant en fait dans une situation, dans l'analyse d'une situation, c'est aussi ses euh 381
... ressentis, ses émotions, son comportement, euh ... ses réactions. Ce qui est intéressant 382
en fait, c'est de faire le lien entre tout ce qu'on connaît et euh ... Je pense que quand on vit 383
la situation euh ... on ressent des émotions et après on fait le lien avec tout, tout ce qu'on a 384
appris euh ... en cours tout ce qu'on a vu précédemment. 385

A Q53 Oui, oui ... 386

A R53 Je pense que c'est très très intéressant et puis ça permet de se remettre en question 387
et c'est important. C'est important de savoir que ... on peut évoluer, qu'on peut penser 388
différemment. D'ailleurs, cette situation, moi j'ai jamais eu de problèmes avec les 389
adolescents, le problème était un problème de communication avec les adolescents. Dans 390
ma famille, je suis entouré de petits neveux et nièces, j'ai jamais eu de problèmes de 391
communication, le fait d'être confronté en fait malgré mon expérience familiale et 392
professionnelle, d'être confronté à ce problème, euh ... ça m'a fait en tout cas poser euh ... 393
beaucoup de questions parce que j'étais presque sûr de euh ... pas avoir de problèmes de 394
communication. Je pense que malgré l'expérience quand on est confronté comme ça à un 395
problème, euh ... ça nous interpelle. En tout cas, moi ça m'a amené à me questionner sur 396
tous les préjugés, les certitudes que j'avais, oui les certitudes euh ... je me suis dit euh ... 397
« tu dois avoir quelques lacunes » ou en tout cas un ... 398

A Q54 Hum ... 399

A R54 Ou manque de connaissances puisque j'ai été confronté à des problèmes donc je ne 400
connais pas tout, je vais à la recherche d'ouvrages, de documents qui peuvent m'éclairer par 401
rapport à ces problèmes. C'est très intéressant, constructif, c'est ... intéressant de savoir 402
qu'on sait pas tout. On peut être un jour confronté à une situation qui en l'analysant peut 403
nous faire évoluer, voire acquérir des connaissances qui peuvent être concrétisées plus tard, 404
sur le terrain. Maintenant, moi, je sais que les adolescents communiquent différemment, le 405
cours de psychologie de l'adolescence m'a permis de comprendre aussi et de mettre en lien 406
le comportement des adolescents avec le cours du ... 407

A Q55 Vous avez pu mettre en lien ... 408

A R55 J'ai vraiment pu mettre en lien tous mes apprentissages euh ... avec la situation 409
rencontrée. Mais ça me servira par la suite, puisque je suis loin d'avoir fini mes études et, et 410
dans mon travail par la suite, si un jour ça se représente, je ... je comprendrai plus 411
facilement et je ferai des liens avec ce que j'ai appris ... de la situation et des apports 412
théoriques. Ce qui est intéressant dans cette euh ... façon de faire c'est que ce ne soit pas 413
scolaire euh ... pas entièrement scolaire, qu'on nous laisse la possibilité de choisir, parce 414
que euh ... il y a eu aucun jugement de valeur dans les séances et c'est très important. Les 415
formateurs nous ont pas dit euh ... « ça s'est bien, ça c'est pas bien, il faut pas dire ça », ils 416
nous ont laissé nous exprimer euh ... oralement sans nous interrompre, sans nous juger, 417
sans dire euh ... « ça s'est nul, ça n vaut rien, votre situation vaut rien ». La situation qu'on 418
avait choisie euh ... aucun formateur n'a dit, au regard de cette situation, non, il faut 419
changer de situation. Donc, ça s'est intéressant aussi de laisser le libre choix aux gens et 420
euh ... de les laisser s'exprimer, de les laisser réfléchir. La réflexivité aussi pour moi, c'est 421
ça. C'est de réfléchir sur euh ... soi-même, sur une situation que l'on a vécue et c'est 422
important de ne pas, de ne pas freiner ça. C'était important de nous laisser autonome, on 423
nous a laissé une certaine autonomie par rapport à ce travail, on nous a fait confiance tout 424
en nous guidant, en nous donnant des conseils. Moi, j'ai trouvé que c'était très intéressant. 425
Comme, il n'y avait pas de jugement de valeur, il n'y avait pas de réticence, de freins, je 426
pense que c'est ... et puis c'est aussi un travail personnel et c'est là aussi l'importance de 427
pas faire de jugement de valeur car les gens ressentent différemment. Et, c'est une situation 428

singulière ... alors c'est propre à soi, c'est subjectif, c'est des valeurs que l'on a nous et 429
qu'on peut mettre en lien avec des concepts plus généraux ... plus théoriques. En tout cas, 430
moi c'est ce que j'en retire, faire le lien avec les concepts, toute la théorie et ... tout ce que 431
moi je pensais, et tout ce que, tout ce que la situation m'a appris ... Voilà ... 432
Je pense que l'entretien est terminé et je vous remercie beaucoup. 433

Annexe - II.2. Entretien Bénédicte

B Q1 Dans un premier temps, est-ce-que vous pourriez vous présenter et me parler de votre parcours ?

B R1 D'accord, donc je m'appelle Bénédicte, j'ai 36 ans, c'est important parce que je fais partie des plus anciennes de la promo, on va dire. Euh ... j'ai un parcours où euh ... j'ai commencé dans le milieu hospitalier, après des études que j'ai effectuée où j'ai pas réussi à avoir mon concours, je voulais être institutrice donc voilà, euh ... Donc, n'ayant pas eu mon concours, je suis rentrée en maison de retraite où j'ai commencé à travailler en tant qu'agent de service, et ensuite j'ai passé en 2004, mon diplôme d'aide-soignante et ... toujours en ayant l'objectif de faire l'école d'infirmière et euh ... je l'ai tenté l'année dernière, j'ai obtenu mon concours et ... j'ai pu avoir la possibilité d'y entrer cette année ... et je suis en promotion professionnelle.

B Q2 D'accord, et donc vous étiez bachelière ?

B R2 Euh ... oui, j'avais une maîtrise en psychologie, je voulais être institutrice, et bon euh ... je n'ai jamais réussi mon concours d'entrée à l'IUFM, donc un petit peu ras-le-bol des études euh ... et puis la vie a fait que j'ai un petit peu changé de voie, voilà et euh ... le monde hospitalier me plaisait beaucoup et j'ai découvert un autre univers professionnel et maintenant j'essaie de m'y intégrer de plus en plus en passant des concours ...

B Q3 D'accord, alors pour entrer précisément dans le nouveau référentiel ... donc il introduit la notion d'apprentissage par situations professionnelles et euh ... je souhaiterais savoir les types de travaux qui vous ont été proposés pour aborder l'apprentissage par l'étude de situation de travail ou professionnelle ?

B R3 Alors euh ... en fait, par rapport aux situations, on travaille beaucoup en groupe, alors soit en moitié de classe, c'est à dire en groupe à peu près 16 personnes, soit on divise la classe en quatre donc on fait des groupes de 7, 8 personnes bon ça dépend et euh ... on nous propose des, des situations emblématiques, ça s'intitule comme ça, où on a des études de cas, en fonction des cours que l'on vient d'étudier. Euh ... par exemple si on vient de voir les traumatismes crâniens, on va voir une situation qui va nous proposer un, un sujet où on va avoir une personne qui va avoir par exemple, un traumatisme crânien. Je dis n'importe quoi mais bon, en rapport toujours avec les cours théoriques que l'on a eus. Et ensuite, c'est vrai que ces situations nous sont proposées, on nous demande beaucoup de recherches personnelles, euh ... on a souvent, qu'est-ce qui nous pose question, qu'est-ce qu'on aurait besoin de savoir pour comprendre la situation, là c'est vraiment à nous d'aller chercher les, les informations, donc soit dans les bouquins ou on va sur internet. Ou quelquefois, on a la chance de pouvoir avoir quelques professionnels qui, qui répondent à nos questions, et euh ... et bien ensuite on met en commun ... les choses que l'on trouve par rapport à ces situations. Ça demande un très gros investissement de travail personnel dans la recherche, tout nous est pas mâché, c'est vraiment à nous d'aller en recherche ... des réponses. C'est pas dans le texte, c'est pas forcément ... et on a aussi également des situations à, à trouver quand on va en stage, pareil soit sur un thème qu'on va définir à l'avance, bon je vois, pour le premier stage que l'on a effectué, il fallait que l'on trouve une situation en lien euh ... avec l'UE hygiène et infectiologie. Donc, c'était à nous de, de ... par rapport aux cours théoriques que l'on avait eus de décrire une ... situation et puis d'expliquer cette situation euh ... par rapport à une observation faite en stage.

B Q4 Vous me parliez tout à l'heure de situation, de situation emblématique : est-ce-que vous pourriez me préciser ce qui est mis sous le terme de situation emblématique ?

B R4 Euh ... ce qui est mis ... les situations emblématiques, euh ... ce qui est mis en cours	47
euh ... ce sont des situations, les études de cas en fait.	48
B Q5 Pourriez-vous préciser ces situations ?	49
B R5 .. Ce sont des situations où on nous décrit un patient vraiment dans sa globalité par	50
rapport à son environnement, par rapport à des problèmes psychologiques, par rapport à	51
des problèmes physiques et euh ... on définit une pathologie enfin des problèmes qu'on	52
pourrait rencontrer soit euh ... en milieu hospitalier, soit à domicile etc ... C'est vraiment	53
une situation avec une étude de cas en final. J'appelle étude de cas, c'est mes souvenirs	54
d'aide-soignante, on appelait ça étude de cas, alors je sais pas ... ça me fait vraiment penser	55
à ça mais dans une recherche plus poussée. On nous donne un texte et on nous dit : voilà,	56
qu'est-ce que vous auriez besoin d'aller rechercher pour comprendre cette situation. Donc,	57
ça peut être euh ... dernièrement on a été recherché ce qu'était un service de neuro, euh ...	58
comment on accueillait les gens qui avaient un traumatisme crânien, quelle en était la	59
rééducation après ... C'est vraiment une recherche ... pour comprendre de l'entrée de la	60
personne jusqu'à sa rééducation, jusqu'à son retour à sa vie normale. C'est vraiment euh ...	61
ça prend la personne dans sa globalité ... du début de son traumatisme jusqu'à ce qu'il se	62
sente mieux.	63
B Q6 D'accord, alors euh ... vous en avez étudié un certain nombre de situations	64
emblématiques dans le semestre ?	65
B R6 On en a étudié deux qui ont été euh ... j'ai oublié de le dire, mais chaque situation est	66
présentée après à l'ensemble de la classe et ... on en a étudié deux qui n'ont pas été notées	67
et une qui a été plus formelle puisqu'elle compte pour l'obtention de l'UE euh ... qui	68
correspond aux situations emblématiques.	69
B Q7 Donc, en fait c'est trois situations ?	70
B R7 On en a trois, voilà, au premier semestre on en a eu trois.	71
B Q8 Justement euh ... j'aimerais que vous me décriviez comment s'est passé la mise	72
en route ... de cette présentation du travail autour des situations ?	73
B R8 Juste la présentation ?	74
B Q9 Dans un premier temps, comment on vous a présenté ...	75
B R9 La situation ?	76
B Q10 Voilà, en quoi consistait le travail autour de la situation, la mise en route,	77
comment elle s'est déroulée ?	78
B R 10 Donc, on nous a présenté le ... le sujet. De là euh ... il y a deux groupes qui sont	79
prédéfinis depuis le début de l'année donc on sait avec qui on travaille, on était partagé en	80
deux groupes, euh ... de là en règle générale on lit le texte pour bien l'imprégner. Et nous,	81
on a fonctionné comme ça, quelqu'un se mettait au tableau, bon voilà, qu'est-ce que vous	82
n'avez pas compris par rapport à cette situation, qu'est-ce que vous aimeriez qu'on vous	83
explique, enfin qu'est-ce que vous aimeriez savoir qui vous permettrait de mieux	84
comprendre cette situation.	85
B Q11 Ce sont les formateurs qui vous posent ces questions ?	86
B R11 Non, c'est nous en tant qu'élève, parce que on nous donne la situation emblématique	87
avec des questions qui sont posées euh ...	88
B Q12 Pouvez-vous me décrire précisément ... comment on vous propose de	89
travailler ?	90
B R12 Donc, on nous propose de travailler en groupe où un cas est décrit et à l'arrière on a	91
trois questions en règle générale, où il y a une question qui nous demande de rechercher les	92
éléments nécessaires pour bien comprendre la situation, deuxièmement que proposerez-	93
vous pour euh ... pour euh ... à cette personne pour ses soins de confort et de bien-être.	94

Bon, on a toujours un thème par rapport à ce qu'on a étudié et donc après on nous donne des créneaux horaires pour faire cette préparation. Voilà, le prof nous décrit le travail qu'il y a à faire.	95 96 97
B Q13 Et après ?	98
B R13 On nous laisse totalement libre dans la façon d'analyser la chose. Et puis, après, on utilise les supports que l'on veut, on utilise euh ... les, les gens qui peuvent nous donner des conseils, peu importe.	99 100 101
B Q14 C'est-à-dire, par exemple quand vous dites : on utilise les gens qui peuvent donner des conseils, ça peut être qui ?	102 103
B R14 Ça peut être des professionnels que l'on peut aller contacter à l'extérieur, des témoignages que l'on peut intégrer quand on va remettre notre travail, intégrer des personnes extérieures qui pourraient nous donner leurs témoignages sur ce qui ... sur un éventuel accident semblable ou une pathologie semblable qu'ils auraient vécue et c'est à nous après de transcrire euh ... tout ceci.	104 105 106 107 108
B Q15 Et alors, par rapport à cette étape là qui consiste à vous présenter le travail euh ... est-ce-que vous pouvez me décrire euh ... ce que vous faites ensuite ? Vous êtes un groupe de 16 ?	109 110 111
B R15 Oui, à peu près et c'est pas évident de s'entendre à 16 et de ... on n'a pas tous les mêmes objectifs, pas tous la même motivation, je ne veux pas faire de la délation et euh ... c'est pas toujours évident d'arriver à s'entendre ...	112 113 114
B Q16 Sur quoi c'est pas évident ?	115
B R16 Parce que il y a toujours entre guillemets ... les, les ... leaders qui vont prendre en mains un petit peu et qui vont dire « tiens ça serait bien de faire telle ou telle recherche, qui fait quoi » et puis toujours un petit peu euh ... ceux qui se laissent emmener par la vague, quoi voilà ... et quelquefois ... ça peut être agaçant ... Voilà. Nous, le groupe du premier semestre, parce que on va changer au deuxième, on a toujours fonctionné comme ça ... donc on lisait le texte ensemble, on voyait ce qui nous manquait pour vraiment bien comprendre la situation. Ensuite, on se demandait que chacun fasse des recherches personnelles, parce que on avait toujours, en règle générale la présentation de la situation le vendredi, et on se revoyait 4 heures le lundi. Donc, pendant la première heure et demie euh ... on s'imprégnait de l'étude de la situation et on se dispatchait, on se disait « tiens, ça serait peut-être bien que untel recherche plus sur les services d'urgence, les services de réa » ... on se dispatchait un petit peu le travail comme ça ... on ... qu'on ait plusieurs supports aussi, que ce soit pas tout par internet ou, parce que bon, après on se retrouve un peu toujours avec les mêmes euh ... supports, c'est un peu dommage. Bon, y en a toujours certains qui connaissent des professionnels de la santé, chacun disait euh ... ben moi je ferais ça ... on se dispatchait un petit peu et ensuite quand on se revoyait le, le lundi, on se donnait pleins de définitions, ce qui avait permis à chacun de euh ... de comprendre. Ce qui fait que là, voilà on était tous dans le même objectif, on comprenait quand même la situation tous de la même façon, on allait tous dans le même sens. Et ensuite, réellement, on avait une question où nous demandait par exemple « quels soins d'hygiène feriez-vous pour cette personne ». Par contre, là, on faisait en groupe, c'est-à-dire on faisait en général une table ronde où y avait une personne qui prenait en note et ... on travaillait là-dessus. On avait souvent ... on a la chance d'avoir des gens qui sont très forts en informatique ... et qui nous retraduisait à chaque fois tout sur euh ... sur euh ... un ordinateur quoi et ça nous permettait d'avoir un support écrit de suite. Après on avait quand même plusieurs créneaux pour préparer cette situation. Toutes les situations sont étudiées en cours ... sur le temps de cours. Bon les recherches par contre, on les effectue ... en dehors évidemment.	116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142

B Q17 Alors, euh ... par rapport à cette étape qui consiste à rechercher des informations, à les mettre en commun, est-ce que vous pourriez me décrire les apprentissages que vous avez réalisés selon vous ?	143 144 145
B R17 Le fait de faire ces recherches ?	146
B Q18 Oui et puis de travailler de cette manière là autour de ces situations emblématiques, est-ce que vous avez pu repérer des apprentissages que vous avez faits ?	147 148 149
B R18 Ah ben oui parce qu'on passe d'une théorie qu'on nous, nous inculque en cours où c'est vraiment euh ... de la théorie pure et dure on va dire et là on passe vraiment, on a l'impression de passer sur un sujet concret et d'aller faire ses recherches, on imprime plus ... C'est une démarche personnelle qui est plus formatrice, si on peut dire ... c'est quand même plus intéressant de rechercher soi-même les informations que de les recevoir où on va pas forcément les intégrer. Et ... je trouve que c'est assez formateur d'aller chercher soi-même l'information. Moi, j'ai ce sentiment-là. Maintenant, comme je disais tout à l'heure, je pense que c'est pas pour tout le monde pareil... par rapport au fait où euh ... sur quinze seize, on va être dix à faire des recherches mais six qui vont vraiment se laisser emmener par la vague. Et là, c'est un peu gênant, des fois je me dis : à la limite, je préférerais euh ... peut-être faire quelque chose de plus personnel et euh ... c'est pas de l'égoïsme, sincèrement parce que bon, j'aime bien travailler en équipe ... mais c'est là où le bât blesse un petit peu où, quand on fait les travaux de groupe où on est nombreux ... y en a qui ne font pas les travaux de groupe. On peut peut-être dire qu'ils les subissent. Y a pas d'apprentissage, pour certains je pense qu'il y en a pas. Pour d'autres, je pense que ça peut être formateur mais pour certains y en a pas.	150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165
B Q19 Justement pourriez-vous me décrire pour vous, les apprentissages que vous avez faits ? Vous m'avez dit, c'est formateur, en quoi est-ce formateur ? Qu'avez-vous appris dans ce travail à seize par exemple ?	166 167 168
B R19 Euh ... travailler à seize pour les situations emblématiques, trop peu pour moi je déteste. Non, non, je ... c'est des trop grands groupes, on ... peut pas travailler à seize, je trouve quand on n'est pas ... dans le même objectif. Euh ... on fait des travaux où on est beaucoup moins et là pour moi, c'est très bien. A huit on essaie ... tout le monde participe, à seize j'aime pas du tout, je trouve que c'est pas du tout formateur de faire des travaux à seize. Maintenant, personnellement euh ... j'effectue des recherches, ça me donne beaucoup d'informations et j'apprends beaucoup, c'est bénéfique ...	169 170 171 172 173 174 175
B Q20 Vous apprenez beaucoup ... par exemple, vous pouvez m'expliquer ?	176
B R20 Euh ... (pff ... pff ... pff ...) comment dire, il faudrait que je vois par rapport ...	177
B Q 21 Une situation que vous auriez en tête par exemple ?	178
B R21 Oui, bon par exemple on a fait sur une personne amputée, donc c'est vrai que le fait d'avoir fait des recherches ça m'a quand même complété les cours théoriques, ça m'a permis de faire d'autres apprentissages, de voir bon euh ... on a eu un cours d'amputation, et dans notre situation, c'était une personne amputée, donc on a été chercher toutes les sortes d'emboiture qui pouvaient exister, on découvre euh ... on met une image sur ce qu'on peut nous donner en théorie, donc ça c'est quand même formateur ... après on a vraiment ... ça nous parle, ça précise. Et puis euh ... j'ai pu aller dans un centre de rééducation, j'ai un petit peu été voir, bon ... malheureusement parce que j'ai une personne en rééducation, donc je me suis un peu plus intéressée par rapport à la situation aussi et on m'a donné aussi des renseignements. Je suis allée voir un kiné, j'ai pu poser quelques questions, ça ... oui je trouve ... personnellement c'est intéressant ... c'est plus parlant ... on visualise peut-être mieux les choses ... c'est intéressant de faire ces situations. Je pense	179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190

qu'on aurait que des cours théoriques, ce serait pas pareil, ce serait pas aussi parlant ... On	191
irait peut-être pas forcément faire les mêmes recherches ... on prendrait le cours, on l'a, on	192
l'intègre, voilà ... et après , si on a la chance d'aller dans un stage de rééducation, peut-être	193
que là on mettrait en lien, mais pas forcément de suite, si on avait pas eu cette situation.	194
B Q22 Est-ce que vous pourriez de la même manière que vous m'avez décrit la	195
réalisation ... me décrire l'exploitation de ces travaux ?	196
B R22 Comment on les a exploités ... alors après, on les exploite souvent devant, euh ...	197
B Q23 Pour reprendre, vous disiez tout à l'heure que vous aviez plusieurs séances ?	198
B R23 Oui, on a en règle générale ... quatre ... enfin pour ces situation là, elles sont pas	199
toutes pareilles. Pour les grosses situations, on a en général quatre, huit, une dizaine	200
d'heures de préparation ... en I.F.S.I. et puis après on a notre recherche personnelle euh ...	201
en extérieur ...	202
B Q24 Et donc, cette recherche d'une dizaine d'heures ... elle aboutit à un type de	203
document ?	204
B R24 On a ... en règle générale, on a toujours fait un support euh ... power-point et on ... a	205
fait aussi une fois une situation emblématique qui était sur euh ... le, le goût, non l'odorat,	206
et on avait fait une petite euh ... interaction, on a fait participer la classe par rapport à des,	207
des petits tubes où ils devaient sentir, enfin ... on a fait participer la classe avec un petit jeu	208
interactif et euh ... on a pas mal de supports aussi, on fait des photocopies aussi ...	209
B Q25 Est-ce que vous pourriez me décrire précisément l'exploitation d'un type de	210
travaux que vous aviez à faire ?	211
B R25 On a eu une situation emblématique une fois où on a fait ... une rétro projection à la	212
classe, où en règle générale on a deux ou trois professeurs qui viennent assister, classe	213
entière à l'exploitation de nos travaux ...	214
B Q26 Oui ...	215
B R26 Donc, comme on a des questions qui nous sont posées, chaque groupe va exploiter	216
une question. C'est-à-dire que euh ... chaque groupe va se mettre face à l'autre moitié de	217
classe et on va exploiter nos travaux comme ça.	218
B Q27 En regard des trois questions qui vous avaient été posées ?	219
B R27 Voilà, on rend compte du travail qu'on a effectué, des recherches etc ... en regard	220
des trois questions. En règle générale, on a procédé comme ça, euh ... on fait la première	221
question, on l'exploite, un groupe, ensuite l'autre groupe exploite la même question, on fait	222
la deuxième question et l'autre groupe exploite la deuxième question etc ...	223
B Q28 Les deux groupes avaient la même situation ?	224
B R28 On a la même situation, chaque groupe a la même situation en règle générale ...	225
B Q29 Qu'est-ce que ça donne en niveau d'exploitation ?	226
B R29 C'est enrichissant parce que on s'aperçoit que on va, au final on a tous euh ...,	227
euh ... la même chose mais on va pas l'avoir développé dans le même axe ...	228
B Q30 Oui, c'est -à dire ?	229
B R30 Par exemple, on a eu une exploitation où nous euh ... par rapport au patient, on avait	230
fait sur différents axes. On avait fait par rapport à l'environnement, par rapport à ... au	231
physique et euh ... on avait différencié différents axes et l'autre groupe avait fait par rapport	232
aux besoins perturbés. Et, euh ... avait fait tout un déroulement de leurs soins par rapport	233
aux besoins perturbés. Donc, on arrive à la même chose mais quelquefois développé	234
différemment. Et c'est enrichissant, parce que on va tous dans le même sens, mais c'est	235
développé différemment et c'est présenté différemment, on a différents supports. Bon en	236
règle générale on fait, enfin, mon groupe on a toujours fait les définitions difficiles, on a	237
l'opportunité de pouvoir faire des photocopies : les définitions, des schémas, des choses qui	238

peuvent être un peu plus explicatives par rapport à nos recherches, on les fait photocopier	239
pour l'autre groupe. Ça leur sera de tout façon utile puisqu'ils ont fait la même situation,	240
donc ça leur fera un complément d'informations. On laisse toujours notre support power-	241
point en traçabilité dans les ordinateurs euh ... qui nous sont accessibles au niveau de	242
l'I.F.S.I. Et on redonne aussi un support écrit à nos professeurs pour qu'ils puissent euh ...	243
évaluer notre travail. C'est pas noté mais ... qu'ils puissent le regarder.	244
B Q31 Elle dure combien de temps l'exploitation ?	245
B R31 On a un après-midi en règle générale de 13h30 à 17h30. On a vraiment un grand	246
échange ... après des questions nous sont posées par rapport à comment on a fait, comment	247
ça s'est passé euh ... si on a trouvé quelques difficultés, où, comment, pourquoi ...	248
B Q32 Vous me disiez que vous avez eu ces situations emblématiques, deux pour vous	249
entraîner, une pour évaluer une U.E. en travail collectif, et que vous aviez une	250
situation en stage à trouver en lien avec l'U.E. Hygiène ?	251
B R32 Là, en l'occurrence, c'était l'U.E. hygiène. Mais je crois que tous les I.F.S.I. n'ont pas	252
fait forcément une situation emblématique sur la situation d'hygiène.	253
B Q33 Oui d'accord, mais vous vous aviez ... est-ce-que vous pourriez me parler de	254
cette situation et ce travail que vous aviez à faire en lien avec l'U.E. hygiène ?	255
B R33 Donc, il fallait trouver une situation où euh ... on pouvait décrire, donc par	256
exemple, moi j'avais pris euh ... le circuit du linge ... pour montrer qu'il y avait une	257
certaine démarche qui était effectuée avec des protocoles bien, bien précis par rapport au	258
circuit du linge dans l'institution où j'étais : c'est à dire comment on évacuait le linge euh ...	259
souillé et comment on ... récupérait le linge propre à travers les différents étages. C'était ...	260
pour repérer les règles d'hygiène qui étaient mises en œuvre pour euh ... pallier à un	261
éventuel risque pathogène qui pouvait être par rapport à l'évacuation du linge et en même	262
temps j'intégrais, ben euh ... le lavage des mains qui était important euh ... j'intégrais tout	263
un tas de choses qu'il m'avait été possible de voir en stage.	264
B Q34 Là, c'était une situation individuelle ?	265
B R34 Oui, c'était une situation individuelle mais tout le monde sur le même thème	266
infectiologie, hygiène ... qui va également valider l' U.E. de semestre.	267
B Q35 Concernant l'analyse de pratique à inscrire dans le port folio, vous avez eu une	268
ou des situations à rendre compte ?	269
B R35 Euh ... oui, on a également une situation euh ... dans laquelle euh ... enfin quelque	270
chose qui euh ... nous avait marqué euh ... dans ce qu'on avait pu faire dans notre premier	271
stage. Alors, on en avait deux euh ... à la base, comme nos professeurs ont décidé de	272
valider l'U.E. infectiologie par rapport à notre premier stage, ils nous ont demandé de faire	273
une situation par rapport à l'hygiène et une situation par rapport à un fait qu'on a remarqué	274
en stage, par rapport à un acte qu'on a effectué en stage.	275
B Q36 Est-ce-que vous pourriez me décrire ce qui vous a été demandé de faire, les	276
consignes qui vous ont été données pour ce travail ?	277
B R36 Euh ... euh ... c'était sur un acte technique qu'on avait pu effectuer en stage, qui	278
nous aurait interpellé, dans notre, dans notre euh ... premier stage. Ça pouvait être une	279
toilette euh ... un acte technique, je sais pas moi euh ... une piqure, enfin je sais pas peu	280
importe... Moi, j'étais en psychiatrie donc j'ai décrit, avec des ateliers, j'ai eu la chance de	281
prendre ... en charge un atelier après qu'on m'ait décrit. Donc j'ai décrit ça, la prise en	282
charge de a à z de l'atelier dont je m'occupais avec les personnes qui intervenaient dans cet	283
atelier. Donc euh ... voilà, j'ai dû m'organiser, faire l'organisation moi-même de cet atelier,	284
prendre beaucoup de de ... consignes auprès du moniteur qui s'en occupait auparavant et	285
euh ... j'ai expliqué tout ça , comment j'ai fait, auprès de qui je me suis renseigné euh ...	286

comment j'ai procédé, euh ... euh ... dans quel lieu ça a au lieu. Voilà, j'ai décrit ... pour moi, ça a été cette situation-là.	287 288
B Q37 D'accord, est-ce-que vous pourriez me dire comment ça a été exploité ?	289
B R37 Alors ça a été exploité cette situation, lorsque j'ai eu un entretien de retour de stage, ça fait pas très longtemps en fait, avec notre professeur référent. Donc euh ... quand on a parlé de cette situation-là, elle a pris ma situation et on a lu cette euh ... situation ensemble, ça a été exploité ensemble ...	290 291 292 293
B Q38 Est-ce-que vous pourriez me décrire l'exploitation de ce travail ?	294
B R38 Et bien donc euh ... ça on l'exploite pas du tout devant la classe, ben nous ça n'est pas exploité devant la classe, ça a simplement été exploité avec notre professeur référent. On a un rendez-vous, on doit s'y présenter avec notre port folio, et on explique pourquoi on a pris cette situation, ce qu'on a pu effectuer dans notre stage qui nous a interpellé. Et là, ma ... ma cadre, enfin mon professeur référent a, a ... pris en compte ma situation que j'ai pu décrire. Donc euh ... on ... a expliqué par rapport à ce qui a pu m'interpeller, pourquoi, euh ... est-ce que j'ai pu être autonome dans la situation que j'ai effectuée, est-ce-que je me sens capable de la faire en autonomie, quels renseignements j'ai eus besoin, comment j'ai fait pour euh ... avoir ces renseignements avec le patient, comment j'ai fait pour prendre contact avec le patient, euh ... enfin par rapport à ma situation, enfin comment je me suis organisée, est-ce-que j'ai vu les protocoles, est-ce-que j'ai été obligée de demander des autorisations, enfin voilà, on a exploité ça ... pendant, pendant ... à peu près une heure. Mais, bon pendant cette heure, on n'a pas exploité que cette situation en fait, on a, on a exploité tout le port folio, qu'est-ce qui a pu être validé et pas validé pendant le stage.	295 296 297 298 299 300 301 302 303 304 305 306 307 308 309
B Q39 Par rapport à ces deux situations dont vous me parlez, la situation d'hygiène et celle autour d'un soin ou d'une activité, pourriez-vous me décrire selon vous les apprentissages que vous avez réalisés ?	310 311 312
B R39 Et bien ... dans mon cas, c'était de voir le fonctionnement , c'est vrai que ... j'ai pu voir ...	313 314
B Q40 Par rapport à celle concernant l'hygiène par exemple ?	315
B R40 Et bien par rapport à ma situation, les choses à faire et à ne pas faire, c'est euh ... ça permet euh ... là c'est vraiment euh ... c'est plus de la théorie, on met vraiment en pratique ce qu'on a pu apprendre ... j'ai effectué moi-même ce trajet, j'ai vu comment ça se passait, c'est formateur, j'ai pu voir la lingère, j'ai vu les produits utilisés, voilà j'ai pu ... je me suis vraiment penché par rapport aux intervenants extérieurs ... par rapport euh ... ça développe beaucoup de choses, on reste pas que sur un protocole d'hygiène qu'on va lire. On met vraiment en pratique des recherches ... faut avancer quoi ...	316 317 318 319 320 321 322
B Q41 Par rapport à la situation autour de l'atelier en psychiatrie, est-ce que vous avez pu, au cours de l'entretien avec votre formatrice identifier des apprentissages que vous avez réalisés ? Et est-ce-que vous pourriez me les décrire ?	323 324 325
B R41 Des apprentissages que j'ai pu faire ... au final pas trop parce que la psychiatrie, on avait pas du tout vu la psychiatrie avant que je parte en stage, donc euh ... ça a été assez troublant pour moi parce que je ne connaissais pas vraiment ce, ce milieu, et euh ... euh ... j'ai eu ... ça m'a permis, j'ai été faire des recherches par rapport aux pathologies que j'ai pu rencontrer, même pendant mon atelier, parce que c'était pas évident, c'était un atelier ... toujours plus ou moins sur l'hygiène, parce que c'était un endroit où ils venaient laver leur linge eux-même, où euh ... on leur apprenait à mettre leur linge, à trier leur linge, à le sécher. Ça paraît du b a ba quand on le dit entre nous, mais pour eux c'est vraiment très difficile ... c'est un acte vraiment très difficile à effectuer par rapport ... à toutes les	326 327 328 329 330 331 332 333 334

perturbations qu'ils peuvent avoir. Donc oui ... personnellement j'ai appris, mais j'ai pas pu vraiment mettre en corrélation avec un apprentissage, que j'aurais pu avoir avant coup, parce qu'on a pas du tout vu la psychiatrie.

B Q42 D'après vous vous n'avez pas pu mettre en lien avec un autre apprentissage ?

B R42 Oh, ben si, parce que bon j'ai quand même fait euh ... (long silence) j'ai quand même eu des contacts, j'ai fait des, des ... pas des entretiens, mais euh ... c'était quand même pas un acte qui se faisait bêtement ... Y a de l'échange, y a de l'observation. Par contre, ça évidemment on l'a vu quand même dans un ... dans la théorie. On a appris à observer, à regarder, donc si ...

B Q43 Et avec les enseignement de sociologie, psychologie, anthropologie, la communication ?

B R43 Oui, voilà euh ... sociologie oui, bon euh ... anthropo non pas trop parce que on vient juste de commencer ... la communication si ... la communication qui est difficile avec ces personnes là, on est pas tous socialement euh ... identique ... donc oui par rapport à ça, j'ai pu voir que c'était pas évident de, de communiquer avec ces personnes qui ont euh ... ont des troubles mentaux et euh ... oui, on a pu mettre en lien par rapport à ça, maintenant que vous le dites oui, mais je l'ai pas forcément traduit comme ça quand je l'ai mis par écrit.

B Q44 D'accord, oui, après coup vous vous dites que vous avez pu apprendre au niveau de la communication ?

B R44 Oui effectivement, je me dis que j'ai pu apprendre au niveau de la communication, mais je l'ai pas forcément retranscrit comme ça quand je l'ai retranscrit par écrit, je l'ai fait ... sans ... comment dire ... pas sans m'en rendre compte, mais après coup, je me dis oui, ça a effectivement rapport avec tout ce qu'on peut apprendre ... mais je l'ai pas fait en me disant tiens, je vais mettre ça en relation avec ...

B Q45 Quand vous l'avez écrit, vous n'y avez pas forcément pensé, c'est ça ?

B R45 Non, non et on l'a pas forcément retranscrit avec ma formatrice ... quand on reparlé de cette situation.

B Q46 Par rapport à cet U.E. est-ce que vous pourriez me décrire les apprentissages que vous avez faits ?

B R46 Heu ... c'est intéressant je veux dire, on voit plus après euh ... que ce soit l'adulte ou l'enfant de la même façon. On essaie quand même de mettre en œuvre ce qu'on a pu apprendre euh ... face à un patient en fonction de, de ... de sa pathologie, de son âge. Ça nous cible, y a ... des périodes où on comprend mieux les choses, on se dit ben oui effectivement, c'est pas possible, on nous a appris que ... dans telle tranche d'âge, c'est pas possible de demander ça à une personne ou parce que il va avoir une vie euh ... qui ... En socio ... on commence la socio, on a beaucoup fait de psycho, euh ... notamment en psycho, c'est vrai qu' on a ... beaucoup étudié l'enfant, l'adulte, la personnalité euh ... c'est intéressant, après c'est vrai qu'on essaie, on n'interprète pas mais on voit les choses différemment. On analyse un peu plus finement, on essaie du moins d'avoir une analyse un peu plus fine.

B Q47 Vous avez le sentiment que ça vous a déjà servi dans votre premier stage dans les approches que vous avez eu avec les patients ?

B R47 Oui, par rapport à ce qu'on a pu voir en socio, par rapport à l'observation, apprendre à observer quelqu'un ou ses comportements ou euh ... par rapport au questionnement qu'on peut se faire par rapport à quelqu'un, par rapport aux habitudes de vie qu'ont ces gens, on, on ... cerne mieux le patient ... si on met ça en pratique ... si on ... par rapport à ce qu'on a pu avoir en théorie ... je trouve que c'est intéressant si on peut mettre en pratique ce qu'on

apprend en théorie ...	383
B Q48 J'avais donc une dernière question qui est en regard du référentiel, qui introduit la notion de praticien réflexif, qu'est-ce que pour vous être réflexif ?	383
	384
B R48 Euh ... pouvoir réfléchir euh ... se donner de la réflexion, enfin je sais pas , je le vois un peu comme ça ... maintenant euh ...	385
	386
B Q49 Quel sens ça prend dans votre formation ?	387
B R49 Beaucoup de recherches, beaucoup de travail personnel, évidemment, je peux pas du tout comparer avec l'ancien référentiel puisque ... euh ... moi je trouve, ça donne beaucoup de travail, moi qui suis maman. C'est une grande démarche personnelle quand même. Je dis pas que c'est inintéressant, au contraire ... c'est très intéressant parce que on va au-delà des cours, on ... ça demande une réflexion personnelle beaucoup plus importante, une recherche toujours, une remise ... et pourquoi et parce que, et comment, et aller chercher beaucoup plus loin, beaucoup de, de questions en forme ... c'est à dire qu'on nous pose beaucoup de, de questions sous forme de questions ... c'est à dire qu'est-ce que le soin, qu'est ce que le prendre soin et ... ça demande de la réflexion, d'aller rechercher le pourquoi, le comment et ... là y a beaucoup de, de réflexion personnelle, c'est à vous d'aller chercher, d'aller, d'aller ... euh ... rechercher l'information, de questionner. C'est pas inintéressant, le, le cheminement est intéressant d'aller prendre ... mais ça demande beaucoup de travail, beaucoup, beaucoup. Et euh ... je vois même pour euh ... l'évaluation du premier semestre, ça demandait beaucoup de travail et j'en parle avec les autres, les autres élèves qui sont encore avec l'autre référentiel et euh ... la démarche est pas du tout la même, mais je pense que, nous ... ça demande beaucoup, beaucoup de travail par rapport à l'autre référentiel où ... ils étaient moins dans la réflexologie ... je ne sais pas si ça se dit comme ça, c'était plus de l'apprentissage... Je pense que nous, c'est plus intéressant dans le sens où il faut aller chercher l'information, mais c'est beaucoup, beaucoup de travail. Là, on nous demande de ... vraiment apporter des informations complémentaires, vraiment de, de se creuser ... L'information vient pas forcément à nous, on a la théorie, la base ... mais à nous d'aller approfondir la chose... c'est très bien, ça éveille notre curiosité mais ... c'est prenant... C'est vrai que je pense qu'on apprend mieux quand on va chercher l'information soi-même que quand on nous l'apporte tout cuit ... là on retient mieux. Ça apporte plus ... un plus ... ça apporte un plus, pas plus, un plus ... parce qu'on a déjà une théorie qui est bien assise ... on a déjà des cours avec des intervenants ... voilà ...	388
	389
	390
	391
	392
	393
	394
	395
	396
	397
	398
	399
	400
	401
	402
	403
	404
	405
	406
	407
	408
	409
	410
	411
	412
	413
Je pense que nous avons terminé ... je vous remercie beaucoup.	414

Annexe - II.3. Entretien Caroline

C Q1 Est-ce que vous voulez bien dans un premier temps, vous présenter et puis vous me parlez de votre parcours avant d'entrer à l'I.F.S.I. de votre parcours euh ...	1
antérieur ?	2
C R1 D'accord. Donc Je m'appelle Caroline j'ai 18 ans, je sors juste du bac, j'ai fait un bac S que j'ai obtenu en juin 2009. J'ai passé le concours en même temps que la préparation du bac. un petit peu compliqué de préparer les deux en même temps mais bon on a réussi. Euh ... Voilà pour le parcours euh ... c'est pas un gros parcours ...	3
C Q2 : D'accord, alors, je voulais savoir donc euh ... dans le cadre du nouveau référentiel donc, qui prévoit donc un apprentissage par l'étude de situations professionnelles ou situations professionnelles apprenantes quels types de travaux vous ont été proposés dans ce cadre là, s'il vous plaît ?	4
C R2 : Des situations emblématiques : ça a été des études de cas euh ... précis avec des ... quels soins on pourrait rapporter à ces personnes, repérer les besoins perturbés des personnes, savoir ce dont elles avaient besoin pour améliorer leur dé ... leur indépendance. (silence) euh ... Il y a eu les analyses de pratique pendant le stage, je sais pas si ça en fait partie ... C'était des situations qu'on faisait nous et fallait qu'on repère ce qu'on avait bien fait, quel raisonnement on avait utilisé, pourquoi ...	5
C Q3 : D'accord. Alors justement, par rapport donc aux situations emblématiques que vous aviez à faire euh ... en classe on va dire, hein ? Est-ce que vous pourriez donc me décrire les différentes étapes et de ces travaux et d'abord me décrire la mise en route, c'est-à-dire qu'est-ce qui vous a été présenté, comment s'est déroulée la mise en route, voilà, en quoi elle a consisté ?	6
C R3 D'accord. Donc les.... formatrices, elles nous ont donné les sujets, on s'est partagé en groupe ... Il y avait deux groupes de 14-15 étudiants euh ... on s'est réparti ... on a lu tous ensemble la situation pour essayer de la comprendre comme il fallait, de chercher les définitions les mots qu'on comprenait pas, entre nous, les formateurs revenaient de temps en temps pour nous guider sur nos recherches, pour nous demander qu'est -ce qu'on avait fait, qu'est-ce qu'on avait pas fait déjà, pour savoir où on en était, Mme B. s'occupait de l'autre groupe, Mme G. était avec nous. On a une référente euh ... pour un groupe il y a une personne de référence. Après ... au départ le premier travail qu'elles nous ont donné, il était vraiment plus détaillé, elles nous demandaient vraiment toutes les questions, définir certains thèmes, de chercher qu'est-ce qu'on pouvait faire pour les besoins perturbés de la personne et qu'est-ce qu'on pouvait faire pour arriver à la satisfaction de ces besoins. Et euh ... au fur et à mesure des situations elles ont enlevé les questions, elles nous demandaient juste qu'est-ce qu'on recherchait pour mieux comprendre la situation.	7
C Q4 C'est-à-dire de quoi vous aviez besoin pour bien comprendre ?	8
C R4 Pour bien comprendre euh ... quels soins on apporterait à cette personne pour satisfaire euh, pour atteindre son bien-être.	9
C Q5 : Oui. Donc ça c'était la mise en route ?	10
C R5 : Ça c'était après ouais . Des situations après. La première elle était bien détaillée	11
C Q6 : Oui mais dans une situation la mise en route c'était ça. C'est les questions ... de moins en moins de questions j'comprends bien, mais voilà, on va prendre une situation ... À partir de là qu'est-ce qu'on vous demande de faire ? Vous pourriez me décrire ? Vous êtes en groupe et vous avez donc, euh ... et bien on va dire deux, trois questions pour vous guider ?	12
C R6 : Oui. Donc euh bah, souvent la première question, c'est des définitions, des termes	13

euh qu'on comprend pas, c'qu'on a ... à plus développer. J'sais que la dernière fois on avait 47
un cas d'un jeune homme, ou d'un enfant de 5 ans, donc fallait chercher les soins 48
pédiatriques et ce qu'il y avait de plus particulier qu'en soin général, y avait un isolement, 49
donc pareil chercher euh ... qu'est-ce qu'il fallait faire en isolement et ne pas faire. Donc 50
toujours rechercher sur les éléments clés les ... c'qui peut nous aider à avancer dans la 51
situation. 52

C Q7 : Comment vous vous y prenez pour rechercher ? 53

C R7 : Bah par rapport à nos études de stage, déjà. Y en a qui ont déjà vécu ça en stage, on 54
met en commun, on essaie euh ... de comprendre ce que lui il a fait parce qu'on a pas tous 55
vécu, donc il nous explique déjà et après on met en forme dans notre situation. Et euh ... si 56
on a pas assez, on cherche dans les livres euh ... du CDI et puis euh ... sur internet la 57
plupart du temps. Après euh, après on fait souvent un tableau sur les besoins perturbés. 58

**C Q8 : Donc tous ensemble ? Est-ce que vous vous...Comment vous vous organisés 59
dans le groupe, est-ce que vous pourriez..** 60

C R8 : Nous on faisait toujours tout en groupe parce que euh, au déb ... le premier travail 61
on a séparé. On s'était dispatché à chercher les définitions, quand on a voulu tout remettre 62
en commun, certaines personnes étaient pas d'accord avec ce qu'on avait trouvé donc c'était 63
un petit peu compliqué, y a eu un petit peu euh ... des tensions dans le groupe, donc on s'est 64
dit que valait mieux tout faire ensemble, quitte à perdre un petit peu de temps à discuter, 65
mais au moins on perdait moins de temps euh ... à la fin à se prendre la tête et c'était 66
beaucoup mieux ... 67

C Q9 : Tout le monde était d'accord ? 68

C R9 : On arrivait plus à s'entendre si on cherchait tous ensemble, on ajoutait des petites 69
choses au fur et à mesure, donc c'était mieux de travailler tous ensemble, donc on s'est plus 70
réparti les travaux, on a tous travaillé tous ensemble sur le même ... la même trame. 71

C Q10 : D'accord. Donc tout le monde sur les livres ? Tout le monde sur internet ? 72

C R10 : Oui. Donc après ... bah selon les mots qu'on avait repérés dans notre texte, on les 73
prenait un par un, déjà on lisait notre texte tous ensemble pour voir c'qu'on ne comprenait 74
pas, après selon c' qu'on comprenait pas on les prenait dans l'ordre, on définissait, on 75
mettait ça bien ... bien au clair pour tout le monde, une fois que la situation était bien 76
comprise, on commençait les besoins perturbés. Donc ça on mettait tout au tableau, comme 77
ça tout le monde voyait bien ce qui avait été fait. Y en a qu'avaient des ordinateurs donc ça 78
permettait d'avoir un support euh ... de rédiger tout de suite ... Comme ça pour la prochaine 79
fois si il y en a qu'avaient pas écrit qu'avaient pas, qu'avaient loupé un passage, parce que y 80
en a ... y a eu des absents, ils pouvaient récupérer tout de suite, savoir où on en était, à 81
quelle euh... donc ça c'était ... à quelle étape on en était. 82

**C Q11 : Et donc euh ... ça pendant ... ça prend du temps de faire ça euh ? Y a du 83
temps ... Comment c'est organisé, est-ce que vous pourriez me décrire ?** 84

C R11 : Sur notre feuille d'énoncé, les formatrices, elles nous marquent le temps ... le 85
temps total qu'on aura, pour réaliser la situation et les jours euh ... et heures euh ... prévus 86
à ce jour là qu'on aura de disponible pour travailler sur cette situation 87

C Q12 : D'accord. Donc ensuite à vous de vous organiser là-dedans ? 88

C R12 : Voilà. Donc nous on restait ici, on est en TPG, Travail Personnel Guidé, donc on 89
peut rentrer chez nous normalement, mais vu que c'est un travail de groupe c'est quand 90
même plus simple de le faire tous ici. Donc on restait là, on travaillait dessus, et puis euh 91
des fois, on se libérait une demi-heure quand on voyait qu'on avait bien avancé, qu'on ... 92
voilà qu'on était déjà bien. Si ça finissait à 12 H30, on finissait à 12H00, quitte à reprendre 93
un jour euh ... un peu plus de temps entre midi et deux si on avait plus de temps. Après ça 94

on voyait selon le groupe euh, comment ça se passait ... ça dépendait des ... des travaux	95
qu'avaient déjà été faits.	96
C Q13 : Vous en avez fait beaucoup de ce type de situations ?	97
C R13 : On en a fait ... trois. Donc la première bah c'était celle qu'était vraiment détaillée,	98
la deuxième un petit peu moins et la troisième, c'était notre situation d'évaluation. Donc la	99
troisième c'est vrai qu'on s'est ... sur les deux premières on s'est entraîné, donc on a eu ...	100
on a restitué tous dans la même salle, les deux groupes étaient rassemblés, donc on	101
restituait notre question un, l'autre groupe, et on restituait notre question deux, l'autre	102
groupe. Et les formatrices en parlaient avec nous, on discutait de ce qui allait pas, de ce qui	103
manquait, de ce qui pouvait être rajouté et ... donc c'est vrai que ça nous a pas mal aidé	104
pour la situation numéro trois qui était notre situation d'évaluation.	105
C Q14 : Qui s'est déroulée sous la même forme ?	106
C R14 : Sous la même forme sauf que les formatrices là n'intervenaient pas ... normal. Euh	107
... Elles passaient juste de temps en temps pour voir si on était là, si tout le monde était là,	108
si on participait de la même façon, c'est quand même une situation d'évaluation donc ce	109
serait dommage qu'il y en ait qui s'investissent plus que d'autres. Donc elles regardaient	110
juste et elles repartaient directement.	111
C Q15 : Alors justement sur euh justement sur les ... vous m'avez décrit donc	112
comment vous réalisiez le travail et ensuite sur l'exploitation des travaux ? Comment	113
ça s'est déroulé l'exploitation des travaux ? Une fois que vous avez fait vos travaux en	114
commun voilà, comment vous ... rendez compte, comment c'est exploité ... ?	115
C R15 : Donc on avait un jour euh ... elles nous donnaient une date où on devait restituer	116
le travail, donc on devait le sortir en deux exemplaires pour les deux formatrices. Et la	117
plupart du temps ... on rendait un formulaire écrit aux formatrices et après on présentait à	118
l'oral nous, notre situation aux autres ... aux autres élèves de la promotion. Donc euh ... ça	119
se présentait souvent sous forme de diaporama parce que c'était le plus simple pour que les	120
autres ils comprennent bien c'que nous on avait fait comme travail de recherche.	121
C Q16 : L'autre groupe faisait...euh.. quoi ? Il avait la même situation ou une autre ?	122
C R16 : C'était la même situation, on avait tous la même situation, on avait pas forcément	123
tous effectué les mêmes recherches et compris la situation de la même façon, pas tous ...	124
on prévoyait pas tous les mêmes soins pour euh ... les personnes, pas tous le même	125
déroulement ...	126
C Q17 : Et qu'est-ce que vous en pensez de ça ?	127
C R17 : C'est bien parce que ça apporte euh ... on se complétait en fait les deux groupes au	128
fur et à mesure on se complétait, donc ça nous a permis pour la situation numéro trois	129
d'être plus complet sur euh ... c'qu'on avait à dire.	130
C Q18 : D'accord. Vous aviez donc des regards euh ...?	131
C R18 : Critiques et en même temps euh on cherchait c'que nous on avait pas mis pour	132
pouvoir améliorer la prochaine fois. Et on cherchait c'que eux ils avaient pas mis, comparé	133
à nous pour voir si on était sur la bonne voie, si ... c'était bien.	134
C Q19 : Et qu'est-ce que ... d'après vous qu'est-ce que vous avez repéré comme	135
apprentissage, qu'est-ce que ça vous a appris de travailler de cette manière ? Est-ce	136
que vous pourriez me décrire ça ?	137
C R19 : Travail d'analyse beaucoup, on analyse beaucoup la situation pour savoir c'qu'on a	138
à rechercher déjà. Un travail en équipe, ça apprend beaucoup le travail en équipe parce que	139
faut savoir s'écouter, faut savoir laisser la parole aux autres, c'est pas forcément évident	140
pour certaines personnes qui ont déjà le ... qu'ont déjà du métier, qui étaient déjà aide-	141
soignant donc ils ont déjà ... ils ont déjà baigné dans le milieu, tandis que nous on sort du	142

bac donc on a pas forcément raison sur tout. Donc on essaie de se faire entendre plus ou moins comme il faut et c'est vrai que sur les première situations c'était pas du tout ça.	143 144
C Q20 : Donc vous avez fait un gros travail sur l'apprentissage ... de groupe ?	145
C R20 : Sur l'écoute. On s'est beaucoup plus écouté sur les deux et troisième situations que sur la première. La première on l'avait pas finie, on a été obligé de prendre du temps entre midi et deux, de prendre du temps euh ... chez nous pour finir le diaporama, pour finaliser euh ... tout bien pour que ce soit prêt pour le jour de l'oral, sinon on n'aurait jamais été prêt. Et les deux autres situations on a pris du temps euh ... sur nos temps de travail et tout s'est bien passé, donc euh ...	146 147 148 149 150 151
C Q21 : D'accord. Donc vous avez fait des apprentissages vous dites en terme d'écoute et puis en terme de gestion du temps ?	152 153
C R21 : Aussi, parce que euh le travail tous ensemble ça a permis de mieux gérer notre temps. Parce que sinon si on se divisait c'était un petit peu ... on savait pas où les autres ils en étaient, donc nous on savait pas où on devait en être par rapport à eux, donc on savait pas si on était en avance ou en retard, si les questions avaient été traitées toutes, si...Et pour la première situation on s'était divisé les questions, donc nous on traitait la première question et les autres la deuxième question. Et puis ils pouvaient pas traiter la deuxième sans avoir les définitions de la première, donc c'était parti dans tous les sens, c'était pas la bonne méthode de travail.	154 155 156 157 158 159 160 161
C Q22 : D'accord. Et sur euh sur la situation elle-même, qu'est-ce que ce type de travail par situation ... euh quels apprentissages vous en tirez pour vous ?	162 163
C R22 : Euh ... Beaucoup d'analyse, euh ... des recherches, euh ... beaucoup de recherches sur des thème posés, sur la pédiatrie on a appris beaucoup de choses, parce qu'on savait pas forcément tout et c'est vrai que ... on apprend pas mal en recherchant sur les différents cas. On a eu une personne âgée en première situation, donc on a été obligé de chercher les soins pour la personne âgée. Un enfant de 5 ans en deuxième situation, donc pareil, les soins pédiatriques. Là c'était un jeune homme sur la dernière, de 18 ans je crois, donc là c'était plus euh des soins ordinaires entre guillemets.	164 165 166 167 168 169 170
C Q23 : Donc vous..ça vous a enrichi de ... ?	171
C R23 : De pas mal de ... de savoirs professionnels, ça apporte beaucoup de ... théorie sur la pratique professionnelle ...	172 173
C Q24 : Et pour euh donc le ... travail euh d'évaluation, vous aviez les mêmes modalités pour rendre compte de vos apprentissages que sur les deux premières ?	174 175
C R24 : Non. Non on l'a pas présenté à l'oral. On n'a pas eu de présentation à l'oral, on a juste rendu des supports euh ... aux deux formatrices.	176 177
C Q25 : Donc euh des supports, c'est-à-dire ?	178
C R25 : Euh nos réponses aux questions...et nos propres euh ...	179
C Q26 : Ouais. Et c'était un par groupe ou un par étudiant ?	180
C R26 : C'était un par groupe. On rendait notre support de groupe, en deux exemplaires pour chacune des formatrices, pour qu'elles puissent comparer euh ... leur point de vue. Et puis euh ... non il y a pas eu de mise en commun des deux groupes par contre, donc on sait pas ce que l'autre groupe a réalisé comme travail. On en a parlé entre nous après mais on sait pas exactement ce qu'ils ont fait.	181 182 183 184 185
C Q27 : Alors, à côté des situations emblématiques que vous aviez étudiées en classe, vous me parliez de situations que vous aviez à travailler en stage ? Alors est-ce que vous pourriez me parler de ça, me préciser ? Quelle était la commande, déjà ?	186 187 188
C R27 : Alors on devait pendant le premier stage, analyser euh ... ce que faisaient les les infirmières ou aides-soignantes selon avec qui on était pendant notre stage, par qui on était	189 190

encadré. Donc euh on devait analyser ce qu'elles faisaient et décrire euh ... étape par étape	191
ce qu'elles avaient fait, si c'était un soin ou si c'était une désinfection. Donc on devait	192
décrire ça euh ...	193
C Q28 : Donc décrire euh ... décrire tout le temps du stage ou décrire euh ?	194
C R28 : Une situation précise pendant le stage. Qu'on choisissait euh ... selon notre envie,	195
selon ... selon ce qu'on avait trouvé de mieux à décrire et ... ce qu'on pratiquait le plus.	196
C'est vrai que c'était plus facile de décrire quelque chose qu'on avait fait le plus souvent	197
que quelque chose qu'on avait vu qu'une fois. Donc euh ...	198
C Q29 : Est-ce que vous pourriez me décrire les consignes que vous aviez pour décrire ?	199
	200
C R29 : On devait décrire ce qu'on avait fait, dans quel ordre, euh si c'était du désir du	201
patient, si c'était un soin réalisé sur un patient, si c'était sur demande de l'équipe soignante.	202
Si ... combien de temps ça durait, quel soin c'était, comment on l'avait réalisé, et si on était	203
autonome sur cette activité, si on se jugeait autonome sur cette activité, qu'on se jugeait	204
capable de reproduire ça tout seul ou qu'il fallait qu'on soit encore encadré.	205
C Q30 : Et c'était sur euh vous vous aviez ... ?	206
C R30 : Moi j'avais parlé euh ... d'une toilette, j'avais un monsieur à prendre en charge en	207
psychiatrie, donc je le douchais tous les matins, enfin je l'aidais à se doucher tous les	208
matins. Donc j'ai pris ça parce que c'était le plus simple à décrire vu que je l'avais réalisé	209
pendant 5 semaines. Et euh on avait à décrire les étapes du soin, tout ce qu'on faisait	210
avant ... avant d'y aller, la préparation du matériel, prévenir le patient, décrire la douche en	211
elle-même, qu'est-ce qu'on faisait pour l'aider, qu'est-ce qu'il était capable de faire lui-	212
même ou qu'est-ce qu'il nous demandait de faire à sa place, la fin du soin, le rangement,	213
l'installation du patient ... la réinstallation du patient. Et euh après analyser bah notre	214
pratique, savoir si on était autonome ou pas. Savoir si on avait bien réalisé déjà, essayer de	215
s'évaluer nous-même, de s'auto-évaluer et puis euh ... savoir si on serait capable de le	216
refaire seul ou pas ...	217
C Q31 : Et est-ce que ... donc vous avez décrit cette situation, est-ce que ... quels apprentissages ça vous a permis de faire euh cette situation ?	218
	219
C R31 : Des apprentissages des ... (silence) savoir mettre ce qu'on a ... ce qu'on a réalisé	220
en technique à l'écrit. Ça c'est pas évident.	221
C Q32 : Qu'est-ce qu'est pas évident ?	222
C R32 : De bien détailler tout ce qu'on a fait étape par étape ... de pas oublier des choses.	223
Vous savez, quand on fait des choses par habitude, quand on se lave les mains avant	224
d'entrer dans une chambre de patient on pense pas forcément à le remettre sur la feuille,	225
donc on a tendance après à l'oublier quand on rédige. Ça oblige à bien se remémorer tout	226
ce qu'on fait, à se repasser le film dans la tête.	227
C Q33 Est-ce que vous avez appris autre chose ? Vous dites à bien décrire ...	228
C R33 Et à savoir mettre des mots sur des gestes, parce que euh ... c'est pas forcément	229
évident de qualifier tout ce qu'on réalise avec le patient ...	230
C Q34 Par exemple ?	231
C R34 En psychiatrie, y a beaucoup de communication avec le patient ... mais c'est de la	232
communication plus ou moins verbale. Ça dépend des personnes, ça dépend des	233
pathologies, donc c'est vrai qu'avec ce monsieur, quand il avait pas du tout envie de parler,	234
on ne pouvait pas parler mais on essayait quand même de savoir ce qu'il ressentait,	235
comment il était, comment ... il allait le jour même, mais c'était assez compliqué ... de	236
savoir ça ...	237
C Q35 Il fallait décrire ça aussi ?	238

- C R35 Non ... ça fallait pas le décrire mais euh ... on l'analyse nous-mêmes, parce que on veut savoir. C'est un patient qu'on a à prendre en charge pendant toute la durée du stage. On a un patient qu'on nous confie, donc euh ... on a envie de savoir comment va notre patient entre guillemets, et savoir s'il va bien si les soins qu'on lui apporte ça le satisfait ou pas. Et c'est vrai qu'il y a des jours, c'est pas forcément évident de savoir, donc ... on essaie de ... mettre des mots sur ces silences et ça ... (long silence) c'est un peu compliqué, ça ... En sortant du bac, j'avais pas de ... pas du tout de pratique professionnelle, et me retrouver en premier stage en psychiatrie, c'est vrai que ... (long silence).
- C Q36 Vous dites en sortant du bac, je n'avais pas de pratique. Qu'est-ce que vous auriez eu besoin ou envie de connaître ?**
- C R36 Le milieu hospitalier un peu plus. Le, le ... déroulement, la journée comment ça s'organisait ... Un petit peu plus de notions en psychiatrie aussi, parce que c'est vrai qu'on n'en avait pas fait du tout en cours. Donc quand on arrive, on se dit euh ... pourquoi le patient réagit comme ça, alors que voilà cinq minutes, il était différent. Donc, c'est vrai que le cadre du service il nous a fait un, un petit briefing le jour où on est arrivé sur les psychoses, les névroses, ce qui nous a permis de mieux comprendre les pathologies des différents patients, mais euh ... sur l'analyse de pratique, c'est vrai que euh ... (long silence), tous les jours c'était différent. La toilette, elle se déroule pas forcément tous les jours de la même façon, donc ne pas oublier toutes les étapes, c'est compliqué. Savoir bien, il faut qu'on la réalise plusieurs fois, on y revient ...
- C Q37 Vous êtes entrain de dire qu'il vous a manqué un peu de théorie en psychiatrie pour analyser et ... est-ce que dans les apports que vous avez eus dans le semestre, il y a des éléments qui ont pu vous aider ?**
- C R37 Oui, on avait eu des cours sur l'observation. Donc, c'est vrai qu'en psychiatrie on fait pas mal d'observations ... ça, ça aide. Euh ... il y a eu quelques cours sur les toilettes, sur l'hygiène, donc l'hygiène euh ... ça sert beaucoup ... (long silence) euh ... des cours sur les entretiens avec les patients. On avait eu les entretiens d'accueil mais euh ... la prof s'était un peu plus étalée sur les autres entretiens médicaux, infirmiers, donc ça nous avait permis ... Moi, j'avais assisté à deux, trois entretiens infirmiers, ça nous avait permis de euh ... comprendre si c'était un entretien directif, semi-directif ... C'est vrai, on analyse pas mal, on regarde beaucoup, on cherche à comprendre pourquoi on fait ça, à quel moment on le fait, pourquoi à ce moment là et pas un autre ... beaucoup d'observations au premier stage ...
- C Q38 Ce travail là, euh ... comment a-t-il été exploité ?**
- C R38 On était réuni une journée pendant notre stage, à l'école pour euh ... pour que les profs nous aident à bien finir de rédiger notre situation, regarder euh ... Elles s'étaient réparties deux groupes ... on était divisé en deux groupes, comme ça elles avaient plus le temps de s'occuper individuellement. D'abord, on avait pris le temps le matin ... elles nous avaient laissé le temps pour rédiger, pour relire, pour rédiger, pour rajouter des choses qui nous manquaient si on jugeait qu'il nous en manquait et l'après-midi, on avait pris du temps pour euh ... certains, on n'avait pas tout mis en commun, on n'avait pas eu le temps. On avait mis certaines situations en commun et on avait commenté euh ... le déroulement, si on aurait fait de la même façon ... on a vu pas mal de soins différents, on avait vu une douche, un capiluve, un pédiluve ...
- C Q39 Vous avez mis vos situations en commun ?**
- C R39 Oui, une personne présentait sa situation, Mme G. retenait les éléments importants, donc nous ça nous permettait de voir comment se déroulait le soin si on n'en avait jamais fait et puis de comparer si c'était le même soin que nous euh ... selon les services où ils

étaient effectués de voir euh ... les différences entre les différents services. Après on les a	287
rendues à Mme G. ... par la suite. Ils ont été exploité après pour euh ... la notation du	288
stage et les attributions des E.C.T.S.. Au rendez-vous pédagogique la formatrice référente	289
les a repris, en individuel. Elle relisait pour se les remettre en tête, et elle me posait	290
certaines questions sur la situation. Savoir qu'est-ce qu'on avait du mal à faire et quels	291
étaient nos points forts et nos points faibles.	292
C Q40 Et selon vous, quels apprentissages, ça vous a permis de réaliser ce type de	293
travail ?	294
C R40 Euh ... de l'analyse toujours, de l'observation ... après euh ... de l'écoute aussi et	295
(long silence) après euh ...	296
C Q41 Est-ce que ce sont les apprentissages qu'il vous semble que vous avez réalisés	297
quand vous relisez la situation que vous avez écrite ?	298
C R41 J'ai ... acquis quelques soins techniques aussi mais euh ... en théorie, c'est	299
l'observation, l'écoute et ... l'analyse qui dominant ...	300
C Q42 Et est-ce que ... vous me disiez tout à l'heure que vous aviez une autre	301
situation à repérer et à rédiger pendant votre stage ?	302
C R42 Oui, c'était une situation d'hygiène. Là, c'était pas nous qui la réalisions. C'était	303
nous qui l'observions seulement et on relevait les grandes règles d'hygiène qui avaient été	304
utilisées. Et si elles n'avaient pas été utilisées, on le faisait remarquer aussi et on disait	305
pourquoi elles n'avaient pas été utilisées et ... celles qui avaient été utilisées, on disait	306
pourquoi aussi, à quels moments, pourquoi à ce moment là et pas un autre ...	307
C Q43 De quelle manière il fallait en rendre compte ? C'était un oral, un écrit ?	308
C R43 C'était un écrit, on l'a rédigé et on l'a rendu à Mme G qui a ... Elles les a lu toutes,	309
elles nous les a rendues en faisant des commentaires, sur ce qu'on avait fait de bien et de	310
mal. Après, on a eu à retravailler dessus, en faisant le descriptif de la situation toute entière	311
et après seulement ... comparer avec les règles d'hygiène et mettre ... les règles d'hygiène	312
en parallèle avec la situation.	313
C Q44 Et ... ça servait à évaluer ... ?	314
C R44 Ça servait à l'évaluation de l'U.E. Hygiène.	315
C Q45 Et est-ce-que ... vous avez le sentiment d'avoir réalisé des apprentissages en	316
faisant ce type de travaux et lesquels ?	317
C R45 Ben ... ça permet euh ... déjà de s'améliorer sur les règles d'hygiène parce que on	318
les connaît pas toutes forcément ... d'emblée. Donc là ça permet en reprenant les cours, en	319
comparant avec ce qu'elles ont fait, ce qu'elles auraient dû faire, de ... de bien être au point	320
sur les règles d'hygiène ... Et puis sinon, pareil, apprendre à rédiger et à analyser bien la	321
situation.	322
C Q46 Vous, vous diriez, au travers de ce type de travaux, si vous deviez décrire les	323
apprentissages que ça vous a permis de réaliser, qu'est-ce-que vous diriez ?	324
C R46 C'est les capacités d'analyse qui dominant. Tout le temps, il faut analyser ce qu'on	325
fait, pourquoi on le fait, dans quelle condition et l'observation. Parce que même dans les	326
situations emblématiques, on n'a pas la personne en face de nous, mais on essaie de	327
l'imaginer, imaginer de quoi elle aurait besoin et ... je crois ... c'est les deux notions qui	328
dominent.	329
C Q47 D'accord euh ... j'avais encore une question à vous poser. En regard du	330
référentiel qui introduit la notion de praticien réflexif, qu'est-ce que veut dire pour	331
vous être réflexif ?	332
C R47 Moi, je trouve qu'on sera plus dans la théorie que les infirmières du précédent	333
référentiel.	334

C Q48 Est-ce que vous pourriez préciser ?	335
C R48 Euh ... on n'a plus de M.S.P. ⁴⁰² , plus d'évaluation de fin de stage. Donc, euh ... les analyses de pratique, ça permet ... oui, d'être plus dans la réflexion, dans le travail personnel, beaucoup de travail personnel, dans la recherche pour comprendre la situation. On est plus ... on est plus maintenant dans la théorie que dans la pratique, je trouve ...	336 337 338 339
C Q49 Alors, est-ce que vous pourriez préciser ça ? Vous dites en même temps que vous êtes plus dans la réflexion.	340 341
C R49 On a besoin d'analyser toutes les situations, de comprendre avant d'agir, de ... plus développer tout ce qu'on fait. Là, les situations d'hygiène et d'analyse de pratique, c'est vrai que ça a été compliqué de les rédiger, parce que ce qu'on fait on n'a pas forcément des mots à mettre dessus donc ... euh ... ça oblige à ... réfléchir (rires), à prendre du temps, à analyser tout ce qu'on fait, à ... bien développer tous les actes qu'on a fait et à bien ... s'auto-analyser, savoir ce qu'on fait exactement.	342 343 344 345 346 347
C Q50 Est-ce que vous pourriez me décrire comment vous faites pour vous analyser ?	348
C R50 Ben en stage, on demande aux autres infirmiers de ... savoir si on a bien fait, qu'est-ce qu'on n'a pas fait au moment où il aurait fallu le faire et pourquoi, et puis après, on essaie de voir avec l'équipe avec laquelle on travaille. Et quand on est euh ... sur les situations emblématiques, on voit avec tout le groupe ...	349 350 351 352
C Q51 Oui, est-ce que vous pouvez préciser ...	353
C R51 Ça oblige à se remettre en question beaucoup, à beaucoup questionner ...	354
C Q52 Vous disiez tout à l'heure, que vous aviez l'impression d'être plus dans la théorie que les années précédentes ... Vous pouvez préciser ?	355 356
C R52 Pour l'instant, on n'a pas de recul, mais euh ... je pense qu'on sera plus penché sur nos livres, que ... d'analyser des soins euh ... il faudra toujours qu'on consulte avant de ...	357 358
C Q53 Ah oui ?	359
C R53 Ah, je pense ... après ça sera un automatisme dans nos services ...	360
C Q54 C'est-à-dire ?	361
C R54 Je pense que quand on n'aura pas ... quand on saura pas pas quoi faire, on se penchera plus vers nos livres, vers l'équipe, à se questionner ensemble ... qu'aller nous-même voir ce qu'on peut faire ... et je pense que c'est positif ... ça peut être positif si l'équipe, elle travaille bien ensemble, si il y a les bons questionnements, les bons raisonnements ...	362 363 364 365 366
C Q55 Qu'est-ce qui serait positif, est-ce que vous pourriez me préciser ?	367
C R55 Il y aura peut-être plus de questionnement en équipe avant d'agir, peut-être moins d'erreurs commises ... je sais pas mais moi, c'est comme ça que je le vois pour l'instant ... c'est beaucoup de travail ... personnel et de réflexion mais ... à la fin, je pense que ça aboutira à quelque chose de bien.	368 369 370 371
C Q56 Est-ce le sentiment que vous avez là, au bout de quelques mois ?	372
C R56 Oui, qu'on peut être efficace ... je dis pas que les autres infirmières le font pas ... (rires), en se questionnant sur les bons points, en parlant avec l'équipe ... surtout en posant beaucoup de questions, parce que c'est comme ça qu'on apprend. Pendant nos stages, il faut beaucoup questionner, on apprend beaucoup et ... ça peut nous aider ... à être dans le questionnement et la remise en question ...	373 374 375 376 377
Et bien, je pense que l'entretien est terminé, je vous remercie beaucoup.	378

Annexe - II.4. Entretien Diane

402 Mise en Situation Professionnelle

D Q1 Dans un premier temps, je souhaiterais que vous vous présentiez et que vous me parliez de votre parcours s'il vous plaît ?

D R1 D'accord, donc euh ... moi je suis formatrice d'I.F.S.I. depuis 1994. Au départ ... j'ai été infirmière ... auparavant euh ... ensuite j'ai fait l'école des cadres et puis après, je suis entrée à l'I.F.S.I en 94, je ne trouvais pas pas de poste ... c'était un peu difficile ... de cadre dans une structure de soins parce que travaillant dans du privé, je n'avais pas trouvé euh ... de poste au CHU. Donc, je suis restée trois, quatre ans sans trouver de poste et finalement, j'ai trouvé un poste de formatrice ici ... J'aimais bien ce qui était de l'ordre d'une petite structure. Donc je suis arrivée qu'en 94 et je me suis occupée des 3^{ème} années. Il y avait pas le choix, parce qu'il y avait une formatrice qui ... partait et j'ai eu une journée de transmission avec la personne en question. Donc ce qui était un peu difficile, et pendant les premières années, je ne savais pas si j'allais rester. Je trouvais que c'était trop difficile et il n'y avait pas d'accompagnement ... pour la fonction pédagogique. Donc, j'ai été responsable des 3^{ème} années pendant ... pendant ... de 1994 à ... à ... 2003. Après, j'ai eu des problèmes de santé et ensuite quand je suis revenue, en fait j'étais plus sur des missions transversales euh ... effectuant des ... enseignements auprès de toutes les années infirmières et aide-soignantes. Et aussi, j'ai été nommée responsable du centre de documentation. Et puis depuis ... l'an passé, je suis en co-responsabilité sur la 1^{ère} année, et je garde toujours des enseignements auprès des 3^{èmes} années concernant la relation soignant-soigné, le travail de fin d'études, des enseignements auprès des 2^{ème}s années par rapport au constat et pour les préparer au travail de fin d'études, chez les aides-soignants aussi, et puis je suis toujours responsable du centre de documentation.

D Q2 D'accord, alors en ce qui concerne le nouveau référentiel, de votre point de vue, quelles sont les transformations qu'apporte ce nouveau texte ?

D R2 Quelles sont les transformations essentielles (rires) euh ... (long silence) alors, il y a l'analyse de pratique par exemple, qui est nouveau, peut-être que ce n'était pas formalisé jusque là, mais là je pense que c'est plus formalisé, euh ... y a peut-être plus de questionnement, y a aussi beaucoup de travail sur les concepts, beaucoup de recherche sur les concepts euh ... euh ... oui, beaucoup de conceptualisation, euh ... l'analyse de pratique, devenir un praticien ... réflexif euh ... enfin ... et euh ... le fait de transférer ... savoir transférer dans d'autres situations puisque auparavant je pense qu'on étudiait plus de pathologies que ça euh ... toutes ces notions-là, après euh ... peut-être plus de questionnement, je sais pas ... peut-être, disons que c'est différent. Je pense que c'est différent, euh ... y a peut-être plus de cadrage par rapport aux unités d'enseignement, y a des objectifs qui sont euh ... peut-être plus ciblés, y a ...

D Q3 Quand vous dites c'est différent, ce serait différent en quoi ... par rapport à l'ancien programme ?

D R3 Hum ... disons, avant on parlait de modules, maintenant on parle de processus, euh ... et puis ... ce qui est différent, c'est toutes les unités d'enseignement qui ont été délimitées euh ... le fait aussi que c'est quand même très ... euh (long silence), on met les étudiants dans un processus universitaire et en même temps je trouve que parfois on demande plus que dans un processus universitaire, parce que en université peut-être qu'on va parler d'unité d'enseignement mais pour autant on va pas leur demander d'acquérir des compétences en même temps. Donc, je trouve, qu'il y a aussi ça en plus ... donc y a les unités d'enseignement, les compétences à acquérir, les actes et activités, techniques de soins, enfin je trouve que ça fait beaucoup qui sont peut-être nécessaires ... mais euh ... en même temps, parfois je trouve que c'est un peu disproportionné par rapport à certains qui suivent des cursus universitaires où je pense qu'on leur en demande pas autant ... surtout

par rapport aux cours, à la somme de cours ... qu'ils ont. Euh ... ils sont astreints à 35 49
heures de cours par semaine, même si ils ont parfois des temps de ... travail personnalisé, 50
mais je trouve que oui, c'est quand même une contrainte et on leur demande beaucoup de 51
choses. Il y a aussi un processus d'évaluation qui est énorme, énorme, justement par 52
rapport à ceux qui sont à l'université, là je trouve par exemple, douze évaluations au 53
premier semestre et douze au second semestre, je trouve que c'est énorme. Alors, avant on 54
disait euh ... vous comprenez les étudiants, les modules, on saucissonne euh ...et puis 55
ensuite on fait un module et puis on évalue. Mais je trouve que là finalement c'est la même 56
chose. On fait une unité, on l'évalue, je ne vois pas en quoi ça change, on leur demande de, 57
de ... restituer des connaissances, je ne vois pas en quoi ça change euh ... parce que 58
finalement on leur laisse pas tant de temps que ça pour intégrer les choses et ... là c'est pire 59
parce que ils ont 12 unités donc 12 évaluations, et je me dis c'est trop énorme. Pour un 60
première année c'est énorme. On devrait peut-être plus répartir les unités d'enseignement 61
sur les trois ans. En première année, je trouve que c'est énorme, par rapport à des personnes 62
parfois qui n'ont jamais mis les pieds dans un hôpital, qui n'ont pas encore une seule 63
capacité euh ... de réflexion, d'analyse, qui ont parfois aussi un parcours... où ils viennent 64
juste de sortir du lycée, je trouve euh ... c'est beaucoup, c'est beaucoup. Et puis y a cette 65
notion aussi de concept où pour certains, c'est vraiment difficile... Et, puis il y a aussi le fait 66
honnêtement j'ai peur d'une certaine lassitude. C'est à dire que quand je vois différentes 67
unités d'enseignement où en semestre 1, 2, 3, 4, il faut repérer les concepts, mobiliser les 68
concepts ... repérer les concepts et leurs attributs, euh ... il faut euh ... pour les soins 69
relationnels repérer les concepts ... enfin, alors que ce serait plus des choses de l'ordre 70
du ... pratico-pratique et pas forcément ... je trouve qu'on ... en fait une profession qui est 71
... vraiment beaucoup dans la conceptualisation. Il y a des choses intéressantes. Je vois en 72
... regardant et en ... pratiquant, y a des choses intéressantes. Mais déjà, il aurait fallu un 73
peu de temps pour construire ce référentiel et puis je pense aussi qu'il faudrait une 74
progression, parce que dès la première année aborder les concepts, je pense que ... c'est 75
parfois un peu difficile pour eux, et enfin qu'il y ait pas des concepts pour tout. Je ne suis 76
pas sûre qu'un étudiant qui sache conceptualiser, soit un bon soignant. Je ne suis pas 77
certaine ... aux pieds du patient. Moi, il y a quelque chose qui me gêne, c'est par exemple 78
euh ... on développe les capacités euh ... Pour moi un professionnel, il faut qu'il ait les 79
capacités cliniques, les capacités techniques, les capacités relationnelles ... les capacités 80
conceptuelles à ce moment-là aussi, mais euh ... les capacités cliniques, je trouve qu'on les 81
développe très peu ... très très peu, et là vous voyez, je trouve que les concepts prennent 82
trop de place par rapport à des capacités cliniques. Par exemple euh ... quand je vois les 83
étudiants de 3^{ème} année, quand je leur demandais qui, qui vous a fait travailler l'observation 84
clinique ... aux pieds du lit du patient, j'avais trois, trois étudiants qui me répondaient oui 85
sur trente. Je me dis c'est pas normal. C'est qu'après, on trouve ça aussi dans les 86
transmissions. Chez les infirmières, on a très peu de données cliniques. Donc en fait, je 87
trouve que les infirmiers ne sont pas des bons cliniciens. Ce sont des techniciens, parfois ce 88
ne sont pas des bons ... des bons soignants euh ... relationnels et en fait on axe vraiment 89
là, je trouve sur les concepts ... et je me dis, bon c'est pas que ça, ça prend une trop grande 90
place par rapport à tout ce qui est technique et ce qui est relationnel. Parce que même dans 91
l'unité de soins relationnels, il faut aussi recoller les concepts. Donc, je me dis ça prend 92
trop de place, trop de place et eu 3^{ème} h ... au détriment de la clinique ou de la relation. 93

D Q4 D'accord, c'est le sentiment que vous avez ? 94

D R4 Moi je trouve, oui ... et je pense que ça peut être assez rébarbatif pour les étudiants 95
euh ... de se dire, moi je suis pas venu là pour ça, pour travailler sur les concepts, même si 96

il y a des choses intéressantes. Je dis pas que c'est pas intéressant mais je dis qu'il faudrait une certaine harmonisation, une répartition plus homogène euh ... par rapport à ce que l'on veut euh ... d'un soignant. Alors après, c'est ce que nous disait euh ... la directrice, ... c'est que ce que l'on veut, c'est avoir des étudiants qui puissent après faire de la recherche et cetera ... mais tous vont pas être là-dedans. Et je pense même que ça va peut-être un peu les dégoûter, vous voyez ... et après ils ne rentreront peut-être plus forcément en étude d'infirmière ... enfin je sais pas ...

D Q5 C'est tout au moins pour le moment les réflexions que vous menez ... Je voulais aborder l'idée avec vous ... il est noté dans le référentiel que l'entraînement réflexif est une exigence de la formation et euh ... j'aurais souhaité savoir ce que vous, ici, vous avez mis en place pour répondre à cette exigence ?

D R5 Après tout dépend de ce qu'on entend par entraînement réflexif, parce que euh ... en fait nous, on est plus dans l'analyse de la pratique, alors peut-être qu'effectivement c'est de l'ordre de l'entraînement réflexif, en même temps parfois quand on parle de démarche réflexive c'est plus euh ... quand je vois les étudiants cadres qui font des mémoires, qui sont plus dans une démarche réflexive, c'est plus euh ... une analyse par rapport à comment ... moi, je me situe dans ma pratique, je réfléchis sur comment je procède, pourquoi j'ai procédé de cette façon-là et cetera mais c'est pas forcément euh ... comme l'analyse de pratique qu'on fait faire aux étudiants en 1^{ère} année où ils vont plus analyser une action, euh ... les différentes étapes d'un soin et cetera ... ils vont pas être forcément dans une démarche réflexive. Donc, je trouve qu'on est plus dans de l'analyse de pratique que dans une démarche réflexive. Après ... l'entraînement réflexif effectivement, c'est les entraîner à la réflexion, à réfléchir sur leurs actes euh ... ça peut être aussi à s'auto-évaluer, euh ... mais démarche réflexive comme on peut l'entendre parfois, je ne suis pas sûre qu'ils en soient là, enfin ... je pense pas que nous, on soit dans une démarche réflexive. Parce que ce qu'on entend parfois au niveau de l'école des cadres, vous voyez, c'est euh ... je réfléchis sur comment moi je suis, mais comment je me comporte dans la situation, pourquoi j'ai agi ainsi, qu'est-ce qui fait que j'ai agi ainsi euh ... on n'a pas forcément été là-dedans quand ils sont revenus, quand on les fait revenir de stage pour faire de l'analyse de pratique, on n'est pas là-dedans, on suit la méthodologie du port folio. Et si on regarde la méthodologie du port folio, c'est vraiment décortiquer sa pratique, c'est pas décortiquer comment euh ... ce que j'ai ressenti, ce que j'ai euh ... voyez, c'est moins dans l'ordre des affects, je trouve.

D Q6 Donc, est-ce-que vous diriez ... ne pensez vous pas que l'analyse de pratique peut contribuer à ... ?

D R6 Oui, ça peut contribuer, mais après, vous voyez tout dépend de ce que vous mettez sous les mots et que effectivement c'est important de ... voir ce qu'on met ...

D Q7 Vous, qu'avez-vous mis en place ?

D R7 En fait, on a mis euh ... par rapport à tout ce qui est entraînement au questionnement, à la réflexion ... euh il y a les travaux dirigés qui peuvent être dans les unités d'enseignement, donc, là effectivement ça va obliger les étudiants à être dans le questionnement. Donc là, les travaux dirigés peuvent servir à ça. Euh ... y a tout ce qui est ... situations emblématiques, qu'on appelle, où en fait euh ... pour chaque semestre on leur fait travailler des situations. Mais nous je pense qu'on s'était un petit peu trompé. D'après la formation qu'on avait eue, le formateur lui euh ... parlait de ces situations comme de prémices et à partir de ces situations là, on ... allait effectuer nos enseignements. Moi, ça me paraissait surprenant et je me retrouvais pas du tout là-dedans. Je trouvais qu'il fallait aussi pouvoir euh ... structurer son enseignement, bâtir son enseignement et qu'on pouvait

pas partir comme ça tout azimut et qu'on avait aussi des intervenants à voir et qu'on 145
pouvait pas non plus se permettre de jongler comme ça, être dans l'indécis, et euh ... moi, 146
je me retrouve plus dans les situations emblématiques comme étant ... faisant partie des 147
unités d'intégration. 148

D Q8 Il y a les situations emblématiques et ... 149

D R8 Et après il y a les analyses de pratique ... que nous, on inclut par rapport au stage. 150

**D Q9 Est-ce-qu'on pourrait revenir aux situations emblématiques et ... que vous me 151
décriviez le déroulement d'une séance ?** 152

D R9 En fait, y a eu ... heureusement la formation qu'on avait fait en ... avril, mai par 153
rapport au nouveau référentiel et aussi on avait travaillé sur le choix des situations ... qu'on 154
aborderait au cours des trois ans de façon à répertorier un peu nos familles de situations, 155
voir comment on se situait ... (interruption momentanée de l'entretien à cause de la 156
sonnerie téléphonique) et euh ... on a travaillé aussi par rapport à chaque compétence. On 157
avait identifié déjà, on avait travaillé euh ... par petit groupe les trois situations ... qui 158
composeraient le semestre avec une idée de progression euh ... et là en fait ... on est quand 159
même resté dans le cadre de la compétence 3 pour le premier semestre « accompagner une 160
personne dans la réalisation de ses soins ». Donc en fait, on a fait le choix de répartir ces 161
trois situations sur l'ensemble du semestre. Je sais que dans d'autres I.F.S.I. ils en étudient 162
deux ou trois sur une semaine. Nous, on fait ça, on les répartit une avant le premier stage, 163
une quand ils sont revenus, et une situation d'évaluation avant de repartir en stage ... Euh 164
... et en fait on n'a pas tout à fait suivi la méthodologie qui était préconisée euh ... en ce 165
sens où ... c'est plus au niveau de la forme, il demandait que les étudiants tiennent un 166
cahier par rapport à leur organisation, leur recherche et cetera, donc peut-être quelque 167
chose qu'on pourra après ... demander par la suite. On s'est plus axé sur euh ... des 168
recherches qu'ils auraient besoin d'effectuer par rapport à la situation et puis euh ... la 169
première situation c'était une dame âgée euh ... qui avait une fracture de Pouteau-Colles, la 170
deuxième euh ... c'était un enfant qui avait une méningite euh ... et la troisième personne, 171
c'était une personne amputée. Et en fait, pour la méningite, on s'est dit que finalement on 172
avait fait un peu fausse route parce que c'était l'enseignement qui aurait lieu plus tard, et si 173
on regarde bien, dans les unités d'intégration, c'est un enseignement antérieur ou intégré au 174
semestre et non pas postérieur au semestre. Et même si ils ont fait des choses, nous on 175
trouvait que c'était quand-même complexe ... Donc, on présente une situation, pour chaque 176
situation on pose des questions sans pour autant être très précis. Je trouve qu'on est très 177
global dans nos questions. Euh ... après c'est quelque chose sur lequel on pourra revenir, 178
par exemple, vous voyez la dernière situation, on a simplement demandé quelles 179
recherches allez-vous effectuer pour une meilleure compréhension de la situation et ensuite 180
comment allez-vous procéder pour accompagner M. X. dans la réalisation de ses soins ? 181
Voyez, c'est tout, on donne pas plus d'éléments. On donne les éléments euh ... les critères 182
d'évaluation de l'unité qui sont euh ... euh ... mobilisation des concepts, repérer les besoins 183
perturbés et cetera ... mais on leur donne pas d'éléments précis ... 184

**D Q10 D'accord, alors après, comment vous procédez, pouvez-vous me décrire cela, à 185
partir de la mise en route de la séance jusqu'à son exploitation ?** 186

D R10 En général on leur donne la situation ... la première situation, on leur a donné la 187
situation, les consignes avec les questions et puis euh ... on est venu les guider euh ... on a 188
divisé la promotion en deux groupes parce que c'était difficile pour nous de faire plus de 189
deux groupes. Donc, on a divisé en deux groupes et puis après euh ... parfois on les 190
guidait, on venait par intermittence, on les guidait ou on répondait à leurs questions et puis 191
après on laissait faire. Euh ... on venait de façon ... ponctuelle pour les guider et en même 192

temps, on les laissait faire parce que on trouvait que c'était important aussi. On leur a laissé 193
le choix, on leur a demandé une restitution écrite, tapée euh ... un écrit sur support 194
informatique, mais euh ... après ils avaient le choix. Après il y avait euh ... une 195
présentation orale, ils avaient un certain nombre d'heures, environ une dizaine d'heures pré- 196
déterminées et après il y avait un temps de restitution ... de chaque groupe. Donc 197
généralement, on faisait premier groupe, première question, deuxième groupe, première 198
question, on reprenait l'autre groupe pour la deuxième question et cetera, et cetera ... Voilà, 199
après nous, on les laissait présenter et on faisait un *feed-back* par rapport à ce qu'on avait 200
pu euh ... et après on lisait leurs écrits et on leur renvoyait aussi euh ... on leur faisait nos 201
remarques par rapport à ce qu'ils avaient présenté dans leurs écrits. 202

**D Q11 Avez-vous vu un intérêt et lequel de présenter ce type de travail aux étudiants 203
en terme d'apprentissage ? 204**

D R11 Ce qui est intéressant, c'est qu'ils soient dans le questionnaire, ça c'est bien, qu'ils 205
soient dans la recherche... euh ... après nous on trouve qu'il y a quelque chose qui ne va 206
pas, c'est que l'unité d'intégration, c'est par rapport à « l'accompagnement de la personne 207
dans la réalisation de ses soins » et euh ... et en fait euh ... ils ont encore pas vu les projets 208
de soins. Donc, vous voyez, on trouve que c'est un peu prématuré ou il faudrait qu'on 209
change nos intitulés de questions ou on dit qu'il y a quelque chose qui va pas, puisque tout 210
ce qui est projet de soins c'est au semestre deux, or dans la situation 1, on leur demande 211
comment accompagner la personne dans la réalisation de ses soins. Il y a quelque chose qui 212
est pas adapté, mal adapté ... 213

D Q12 Et, malgré tout ? 214

D R12 Malgré tout, ils font des choses euh ... c'est sûr qu'on les a guidés euh ... et puis ils 215
ont aussi mis en lien des éléments qui étaient intervenus dans le raisonnement clinique. Par 216
exemple, on avait travaillé dans le raisonnement clinique, sur les besoins, les 217
manifestations de dépendance, d'indépendance, source de difficulté, évaluation des 218
besoins, donc ils se sont servis de ça, des recueils de données aussi, donc ils ont aussi 219
représenté des recueils de données, ils ont fait des liens ... 220

**D Q13 Qu'est-ce que vous ont renvoyé les étudiants par rapport à ce type de 221
travaux ? 222**

D R13 Pour l'instant, on fait le bilan à la fin de la semaine là, euh ... il y a eu des 223
difficultés à travailler en groupe, euh ... parce que certains ne voyaient pas l'intérêt d'un 224
travail comme ça au départ et ... puis de faire des recherches, comment on s'organise. 225
C'étaient toujours les mêmes personnes qui faisaient les recherches, il y a eu des remises en 226
question, des conflits, ça a été parfois difficile ... 227

D Q14 Malgré tout, vous avez le sentiment qu'il y a eu des apprentissages ? 228

D R14 Oui, en terme de questionnaire euh ... en terme aussi d'évaluation. Par exemple, 229
par rapport à ce qu'on leur renvoyait, après, ils ont pu réajuster. Je ne sais pas s'ils se sont 230
bien évalués la première fois, mais après peut-être un peu plus la deuxième fois, ce qui leur 231
a permis de réajuster et de se comporter un peu différemment, de s'organiser différemment 232
euh ... mais par exemple euh ... la première situation, ils avaient fait des recherches que 233
sur internet pratiquement, pas de recherche dans les ouvrages, très très peu. Ils n'avaient 234
pas vérifié la véracité de leurs informations ce qui fait qu'il y avait parfois des ... 235
définitions qui n'étaient pas très appropriées et justes. On leur a fait prendre conscience de 236
ça et quand même, après ils sont allés chercher d'autres éléments et puis ... moi ce que j'ai 237
noté aussi euh ... euh ... parce que M. Pierre nous en avait parlé, ils étaient allés chercher à 238
l'extérieur des ressources, questionner des professionnels, et ça c'est quelque chose ... ça 239
semble un peu difficile. Par exemple, pour la troisième situation, ce qui est surprenant, 240

pour un patient amputé, ils sont allés pour certains consulter des kinésithérapeutes, mais pas les infirmiers qui prenaient en charge les amputés. Donc, je trouvais que c'était un peu dommage, parce que ... Et puis par exemple, pour la troisième situation, ce qu'on a observé c'est que le patient qui avait des besoins perturbés, il était prostré, en refus de soins, refus de s'alimenter, il souffrait, ils ne l'ont pratiquement pas ... évoqué dans « comment accompagner la personne ». C'est resté très évasif, alors concrètement on fait quoi avec un patient qui refuse des soins. Vous voyez là-dedans, on est dans le projet de soins, or c'est quelque chose qu'on n'a pas travaillé le projet de soins. Moi je me dis que c'est pas toujours évident, ni de commencer à travailler là-dessus. Parfois c'est pas toujours facile, c'est peut-être intéressant, on est dans le questionnement, euh ... après, moi ce qui m'interpelle, c'est qu' on fait travailler des gens sur des situations, mais en même temps ils ont pas toujours eu tous les soins infirmiers qu'on faisait avant et ... c'est pas toujours facile, parce qu'ils ne peuvent pas raccrocher à une situation qu'ils ont vue en stage (arrêt de 30 secondes environ lié à l'entrée de 2 personnes dans la pièce) et euh ... parfois ce qui me gêne, c'est qu'avant j'avais l'impression qu'on travaillait sur plus de pathologies quand on conduisait un module et puis euh ... je faisais des soins infirmiers en lien avec ça, j'essayais de montrer des films, je parlais des démarches de soins effectuées par les étudiants en stage avec des vraies situations et là ce qui me gêne, c'est ... qu'en fait on prend des situations mais pas forcément dans leur ensemble et parfois je me dis ... j'ai l'impression qu'on demande beaucoup aux étudiants parce qu'il faut, qu'ils transfèrent et cetera, c'est un terme important et à la mode, en même temps, c'est complexe quand on n'a jamais été en centre de rééducation, quand on n'a jamais vu une patiente avec une fracture, comment on fait pour transférer, ça peut être complexe quand même ...

D Q15 Quand vous dites que ce ne sont pas de vraies situations ?

D R15 Si, ce sont de vraies situations, mais on prend pas l'intégralité de la situation, on prend juste à un moment donné alors qu'auparavant par exemple ... euh on prenait un recueil de données dans son ensemble, on avait toutes les données par rapport à la personne, là on se contente simplement d'éléments euh ... succincts ...

D Q16 Et vous pensez que ... ?

D R16 Je sais pas, mais ... ça suppose qu'il faut qu'ils se questionnent par rapport à tout ça. Ça suscite le questionnement.

D Q17 Vous l'avez repéré là, chez les étudiants ?

D R17 Oui, oui, ils sont dans ce questionnement, parfois plus ou moins opportun, mais oui,oui. De toute façon, on leur demande aussi, ça fait partie de la méthodologie parce que on va demander quels sont les questionnements par rapport à cette situation, quelles recherches effectuez-vous par rapport à cette situation ... Ils soulèvent les questions mais bon ... euh (long silence), là par exemple ils ont eu un cours avec le médecin sur les amputés, mais ils ont pas eu les soins infirmiers, et bien, je me dis, y a des choses qu'ils ont mis, je pense, si ils avaient eu un peu plus d'apport euh ... en même temps, je ne sais pas si tout va être repris, tout n'est pas repris non plus donc, je ne sais pas ... je ne sais pas. Il peut leur manquer des éléments, en même temps on leur demande cette notion de transférabilité ... sachant qu'on n'exploite pas la situation complètement à fond. C'est être plus dans le questionnement, dans la réflexion, je sais pas ... je sais pas. C'est à voir après, au fil des situations qui vont évoluer au cours des semestres aussi ... en lien avec les compétences.

D Q18 Vous me disiez qu'il y a des situations emblématiques que vous avez choisies de travailler, trois par trimestre, euh ... vous m'avez décrit les modalités pour qu'ils rendent compte des apprentissages autour de ces situations, des écrits ...

D R18 Des écrits et une présentation orale, chaque groupe présente à l'autre	289
D Q19 Et ça, qu'en avez-vous retiré de ces présentations en réponse les uns aux autres ?	290
	291
D R19 Ça c'est bien, ça permet aux autres de voir comment l'autre groupe a procédé, euh	292
... et puis ils se rendent compte aussi. Ils se disent, tient, ça s'est intéressant, on n'a pas vu	293
ça de cette façon-là, euh ... oui, c'est intéressant.	294
D Q20 Intéressant de quel point de vue ?	295
D R20 Ça leur permet de, de ... réfléchir à leur organisation, à leur recherches, d'avoir un	296
regard critique sur eux, sur les autres euh ...	297
D Q21 Vous parliez des analyses de pratique qui avaient été demandées en stage, est-ce que vous pourriez me décrire ce qui avait été demandé aux étudiants, et ... les modalités envisagées pour que les étudiants rendent compte de leurs apprentissages ?	298
	299
D R21 Alors, en fait on est parti des analyses de pratique qui sont demandées dans le port	300
folio pour chaque stage, euh ... pour le premier stage, on leur a demandé deux analyses,	301
une analyse ... en lien avec la méthodologie du port folio et une autre analyse plus en lien	302
avec une situation d'hygiène pour que ça nous serve pour l'évaluation de ... l'U.E. hygiène,	303
infectieux. Donc là, la méthodologie était différente. Et euh ... on les a, on leur a laissé le	304
choix et on les a euh ... laissé simplement avec la méthodologie préconisée ... au niveau du	305
port folio . Et après, sur leur temps de stage, ils sont revenus une journée, à l'I.F.S.I. et on	306
leur avait donné une méthodologie, on a repris quelques éléments, on a reclassé un peu les	307
éléments ...	308
D Q22 C'est-à-dire ? Comment vous vous y êtes pris ?	309
	310
D R22 C'est-à-dire que nous en fait, non, le matin ... la journée en fait on l'a divisée en	311
deux. Le matin, on leur a demandé de réécrire leur situation avec une méthodologie que	312
nous, on a fixée. C'est-à-dire qu'on a repris les éléments de façon un peu plus organisée, un	313
peu plus structurée et puis ensuite l'après-midi ...	314
D Q23 Et, ça c'était un travail individuel ...	315
D R23 Ça c'était un travail individuel, le matin avec les consignes du port folio que nous,	316
on a reprises, on a euh ... le lieu, la spécialité, les activités et cetera ... euh ... on a reclassé	317
un peu parce que là, dans le port folio tout est un peu en vrac, on a simplement structuré en	318
reprenant les points du port folio parce que certains n'avaient pas forcément écrit leur	319
situation ou avaient besoin de précision. Donc finalement euh ... le matin le travail a été	320
consacré à l'écriture. Et ensuite, l'après-midi avec ma collègue, on a chacune un groupe de	321
suivi pédagogique, donc chacune prend son groupe de suivi pédagogique, moi j'avais	322
quinze étudiants et ma collègue dix-huit. En fait, j'avais proposé à ma collègue, que l'après-	323
midi on puisse travailler sur quatre situations en lien avec les quatre familles de stage c'est-	324
à-dire qu'on prenne une situation de soins de courte durée, de psychiatrie, de ... soins de	325
longue durée et de lieu de vie de façon à ce que chacun présente une situation et que ce soit	326
aussi ... source d'enrichissement pour les autres étudiants. Donc en fait moi, ce que j'ai fait,	327
ce que je faisais l'après-midi, je mettais tout au tableau ...	328
D Q24 Comment ça se passait, comment ça s'est déroulé l'après-midi ?	329
D R24 L'après-midi, je demandais à une étudiante de présenter sa situation en lien avec euh	330
... une famille de stage. Donc euh ... moi en fonction des items, je remettais tout sur le	331
grand tableau, celui que vous voyez là, le lieu, la situation et cetera les informations ...	332
pour qu'on ait une vision globale de la situation euh ... qu'après les autres étudiants voient	333
ce qui allait, ce qui leur semblait euh ... incomplet, incompris et cetera et moi après, j'ai	334
surtout repris des éléments ... dans l'organisation du soin parce que ils se sont surtout axés	335
sur le déroulement du soin en lui-même. Je leur ai dit que ce qui me semblait important,	336

qu'ils pouvaient garder cet élément-là, mais qu'il fallait s'inscrire dans l'organisation du 337
soin et apprendre à qualifier les étapes d'un soin et pas être seulement dans la réalisation du 338
soin parce que sinon, ça allait pas vraiment leur rester après. On ne va pas seulement 339
décrire le soin mais qu'est-ce-qu'il y a eu en amont euh ... après il peut y avoir la 340
préparation du matériel, l'information au patient, la réalisation du soin, la désinfection du 341
matériel, le rangement, les transmissions et cetera ... Je euh ... qualifie et j'organise les 342
étapes de mon soin. Après effectivement, je peux garder un moment où je vais donner 343
comment j'ai réalisé mon soin et ça, ça leur semble important parce qu'ils se disent qu'ils ne 344
vont peut-être pas forcément le retrouver dans chaque stage, donc c'est un élément de 345
traçabilité de retrouver les détails d'un soin ... Donc, on leur demande deux situations, 346
mais, nous, notre port folio n'a pas assez pour mettre les deux situations. Dans certains port 347
folio comme Berger Levrault, on peut mettre les deux situations, mais nous on peut pas, 348
donc en fait on leur propose d'écrire sur une page les éléments de synthèse et derrière ils 349
mettent leur analyse détaillée. 350

D Q25 Donc, vous avez ... quatre situations ont été présentées... 351

D R25 Oui, et après on a essayé de voir, moi ça me paraissait prématuré, de travailler sur 352
des concepts qu'ils dégageaient de chaque situation. Mais ça me paraissait prématuré car on 353
n'avait pas abordé la notion de concept. 354

D Q26 De concept en général ? 355

D R26 Oui, oui ... donc, je trouvais que c'était ... un peu prématuré, parce que en plus je 356
me dis, ce qu'on leur demande là, on leur demande pas de parler de concept ... mais bon, 357
c'était une consigne qui nous avait été donnée qu'il fallait les faire travailler sur les 358
concepts. Mais c'est pas ce qui est demandé dans l'analyse de pratique au niveau du port 359
folio. Je trouve que voilà ... ça me paraissait prématuré et que euh ... il faut donner du 360
temps. Déjà ... c'est pas forcément facile de reprendre tous les éléments pour analyser sa 361
pratique, si en plus après on leur parle de concept par rapport à la situation, je trouve ... 362
c'est trop et ... en plus, c'est pas demandé. 363

D Q27 Ces situations ou activités rencontrées ... vous, vous leur aviez proposé quelque chose ? 364
365

D R27 On leur a pas ... c'est eux avec leur tuteur qui ont rendu compte plutôt d'une 366
situation ou d'une activité. C'était beaucoup, comme c'est en lien avec la compétence 3, 367
c'était beaucoup des soins de nursing. 368

D Q28 Ils sont revenus de stage, vous avez eu ces travaux de groupe, est-ce qu'ensuite il y a eu autre chose ? 369
370

D R28 Non, non. Il y a eu la situation d'hygiène qui a été ... reprise ensuite par ma 371
collègue en fonction de l'évaluation de l'U.E. hygiène. Les étudiants avaient à rédiger un 372
document sur le thème de l'hygiène décrivant une situation rencontrée lors du premier 373
stage. Concernant la méthodologie, ils devaient choisir une situation en lien avec les règles 374
d'hygiène, puis la relater sous forme d'un écrit précisant le contexte euh ... la description 375
des faits observés. Et après, en fait, elle a demandé euh ... ils ont ramené les situations, elle 376
les a toutes regardées pour voir si elles étaient bien en lien avec ce qu'elle avait demandé et 377
ensuite elle a posé deux questions en lien avec les modalités d'évaluation de cette unité là. 378

D Q29 Par rapport aux situations, ou activités dont les étudiants ont rendu compte dans leur port folio ... ont-elles été reprises en individuel ? 379
380

D R29 Non, non. Ça a été repris en individuel, mais simplement regardé lors du suivi 381
pédagogique euh ... pour valider le stage, puisque dans la validation de stage, on valide 382
d'après le temps de présence en stage, d'après les fiches d'analyse de pratique, si les 383
analyses de pratique ont été effectuées, les éléments de compétences qui ont été 384

développés, les actes et activités qui ont été effectués, ça ça rentre aussi dans la validation 385
du stage. Donc on a regardé, chacune par rapport à son groupe de suivi pédagogique si 386
c'était pertinent ... si ils avaient respecté la méthodologie. Mais on n'a pas tout repris en 387
détail, sinon c'est impossible. C'est vrai que ça pourrait être important, mais il faut 388
beaucoup de temps pour faire tout ça ... 389

D Q30 Qu'est-ce que vous diriez de ces premiers euh ... travaux ? 390

D R30 C'est-à-dire que j'avais demandé aux étudiants leur avis ... et le bilan des étudiants, 391
ils disaient que c'était intéressant, utile, un moment utile pour comprendre la méthodologie, 392
le fait qu'ils soient revenus travailler à l'I.F.S.I. une journée, ... en fait certains n'avaient 393
pas tout compris euh ... il y avait des détails utiles car ils pouvaient être confrontés à ce 394
soin ultérieurement, donc ça faisait une traçabilité, c'était un temps pour approfondir des 395
connaissances, un temps d'enrichissement, de partage, d'échange, de questionnement, une 396
démarche intellectuelle, donner du sens au soin. Ils ont trouvé en faisant ce travail 397
d'analyse en groupe une remise en question. Temps hors cadre, hors service qui permet de 398
prendre du recul, une meilleure compréhension. Des difficultés, parfois difficultés à écrire 399
euh ... être dans la précision ou au contraire dans la globalité ... globalement, ils ont 400
trouvé que c'était intéressant ... Et puis euh ... moi je trouvais que c'était euh ... très 401
enrichissant ... Pour moi, j'ai trouvé que c'était très intéressant de, de ... faire ce travail 402
avec eux, pour euh ... revoir avec eux la méthodologie et puis revoir avec eux leurs 403
difficultés, parce que parfois, certains items n'étaient pas bien compris, il y avait amalgame 404
euh ... 405

D Q31 Est-ce que vous avez repéré ce qui était plus difficile à réaliser pour eux ? 406

D R31 Euh ... les modalités de réalisation, c'étaient quelque chose pour eux de très détaillé 407
euh ... les connaissances et habiletés, habiletés ... ils ne comprenaient pas toujours euh ... 408
les observations et étonnements. Parfois, ils parlaient de la personne, alors qu'en fait, c'est 409
plus par rapport à eux, ce qu'ils ont pu faire ... comme observation, étonnement ... par 410
rapport à eux au niveau de cette analyse de pratique. 411

D Q32 Donc ça a été important le regroupement ? 412

D R32 Oui, le regroupement a été important donc on le garde ainsi pour les prochains 413
stages. 414

D Q33 J'avais une autre question : en quoi les divers travaux menés que ce soit 415

situation emblématique ou analyse de pratique euh ... de votre point de vue participe 416
à la construction d'une posture réflexive ? 417

D R33 Euh ... alors (long silence) c'est à dire que ce soit les situations emblématiques, les 418
analyses de pratique euh ... ce sont des situations qui obligent les étudiants à être dans un 419
questionnement. Donc euh ... je pense que le questionnement dit posture réflexive ... je 420
suppose, et puis euh ... c'est aussi euh ... ça amène aussi à une évaluation ... après 421
effectivement, peut-être qu'on s'inscrira plus dans ... 422

D Q34 Une évaluation de la part de celui qui, de ... l'étudiant ? 423

D R34 De la part de l'étudiant oui ... Si vous voulez quand on leur restitue les choses, nous 424
on évalue des choses mais eux aussi, ils évaluent. Euh ... on leur demande de s'auto- 425
évaluer euh ... que ce soit par rapport à l'analyse de groupe, par rapport à leurs travaux, il y 426
a toujours cette notion d'évaluation, de même là euh ... il y a spécialement cette notion 427
d'évaluation, mais néanmoins ils se rendent compte quand on fait euh ... ce travail en 428
groupe, ils se disent, et bien là j'avais pas compris de cette façon là, donc là avec les 429
apports de la formatrice, des uns et des autres ... donc j'évalue aussi ... ma compréhension, 430
mes capacités euh ... ma capacité d'analyse. Donc à chaque fois, il y a du questionnement, 431
de l'évaluation ... questionnement, analyse, évaluation ... après par rapport à la 432

transférabilité euh ... je sais pas trop. Parce que comprendre, agir, transférer, ... transférer 433
peut-être, peut-être ... après, il faudrait aussi que euh ... les tuteurs puissent aussi les 434
amener à cette transférabilité. Mais si voulez parfois, les étudiants étaient plus à 435
accompagner les tuteurs que les tuteurs n'accompagnaient les étudiants parce que certains 436
... ne connaissaient pas le port folio ... 437

D Q35 D'accord et bien écoutez, je crois que nous avons terminé, je vous remercie 438
beaucoup de votre collaboration. 439

D R35 Après ce qui ... j'aimerais bien ajouter autre chose. Bon, je ne sais pas comment 440
vous dire ... avant j'aimais bien aller en encadrement en stage. Peut-être que c'était pas ... 441
forcément euh ... la manière de procéder, on était souvent seule avec les étudiants sans un 442
soignant. C'était pas forcément la formule la plus adaptée, mais vous voyez, là par 443
exemple, quand on a les temps de régulation en stage ... moi parfois ... je m'y sens pas bien 444
dans ce temps de régulation, parce que je viens un peu comme quelqu'un extérieur qui 445
vient faire un bilan, un temps de régulation. Mais à la limite, le tuteur connaît beaucoup 446
mieux le ... par rapport à ce qu'il a vécu. Moi, je m'appuie sur rien, enfin ... moi je suis 447
une visuelle euh ... quand j'avais pu voir l'étudiant effectuer un soin ou comment il se 448
comportait avec un patient, après ça me donnait des supports pour voir avec l'étudiant un 449
axe de progression. Là, en fait ... on vient pour un temps de régulation, mais on est hors 450
circuit un peu. C'est pas évident. Là, je me disais ça peut être une idée ... il y a des filles de 451
l'I.F.S.I. voisin qui vont profiter de ces temps de régulation pour travailler des recueils de 452
données ou des démarches cliniques ... Vous voyez ça peut être un lien, ça peut permettre 453
un lien, parce que honnêtement j'ai trouvé ça frustrant et puis euh ... je me disais, il y a le 454
tuteur et l'étudiant qui sont là, ils ont fonctionné pendant trois semaines, et moi j'arrive, je 455
connais pas l'avant, le pendant euh ... je m'inscris dans quelque chose qui ne m'appartient 456
pas trop. Vous voyez ? Alors que en fait ... dans l'analyse de pratique, quand ils sont 457
revenus, là, les étudiants parlaient de choses concrètes ... Quand on fait les temps de 458
régulation, on demande ce qui va, on fait le point par rapport au port folio, mais ça reste 459
assez théorique, je trouve ... Et puis, l'étudiant peut me dire ce qu'il veut euh ... Il y a cet 460
élément d'insatisfaction ... mais c'est aussi un temps d'analyse ... 461

Merci encore ... 462

Annexe - II.5. Entretien Éliane

- E Q1 Est-ce que tu pourrais te présenter, me parler de ton parcours et de ta fonction actuellement ?** 1
2
- E R1 Je suis formatrice depuis 1975, alors ... j'ai une maîtrise en sciences sanitaires et 3
sociales, un examen professionnel, enfin j'ai été nommée par le ministère en tant que 4
formatrice. Ensuite euh ... j'ai fait de la formation à l'école d'infirmière de B ... , j'ai été 5
monitrice fonctionnelle, c'est-à-dire adjointe à la directrice pendant euh ... plusieurs 6
années. J'ai également ... fait fonction de directrice euh ... dans un établissement qui était 7
entraîné de se mettre en place, j'ai mis en route une formation en psychiatrie avec euh ... la 8
directrice de l'établissement où j'étais, ensuite (long silence), j'ai fait une formation en 9
analyse transactionnelle, en relation d'aide ... j'ai commencé une formation en relation 10
d'aide et j'ai arrêté ensuite pour diverses raisons, euh ... ensuite j'ai fait des formations 11
différentes, comme tout le monde, comme l'évaluation, des séminaires sur l'organisation du 12
travail, ensuite (long silence), qu'est-ce que j'ai fait ... je suis allée à Tours où je suis restée 13
plusieurs années, ensuite j'ai pris ... une retraite un peu anticipée et j'ai repris des vacances 14
dans un I.F.S.I. qui avait besoin de personnel. 15
- E Q2 Alors, peux-tu me parler du nouveau référentiel de formation et euh ... de ton point de vue les transformations essentielles qu'apporte ce nouveau texte ?** 16
17
- E R2 Alors, je vais d'abord commencer par ce qu'il apporte. Si tu veux, c'est d'abord, une 18
réflexion dans l'action, c'est ce qu'on nous demande, c'est ce qu'on demande aux étudiants, 19
et ... si tu veux, je pense que c'est ... quelque chose qui les remet euh ... profondément, 20
qui nous remet même, profondément en cause, on est obligé de réfléchir avant, pendant et 21
après l'action et ça, autant pour les formateurs que pour les apprenants. Ça mobilise si tu 22
veux énormément de ressources et pas seulement tout ce qui est savoir euh ... scientifique 23
ou ... savant. Tu as toutes tes propres ressources, euh... les concepts qu'on abordait mais 24
qu'on n'utilisait pas en fait précédemment, et puis tout ce qui est vécu personnel, ton 25
expérience ... expérience de vie ... 26
- E Q3 Tu dis que ça remet, ça nous remet en cause profondément, est-ce que tu pourrais préciser ?** 27
28
- E R3 Oui, parce qu'on a l'habitude de dispenser des savoirs et les étudiants attendent des 29
savoirs pour euh ... si tu veux ... pour agir immédiatement sans se donner la peine de 30
réfléchir pourquoi, le pourquoi des choses ... 31
- E Q4 D'accord ... donc, je te comprends bien, tu as l'impression que le nouveau référentiel permet davantage de faire une place à tous les savoirs autres que ceux que tu nommes scientifiques ?** 32
33
34
- E R4 Oui, et en plus, moi je pense, si tu veux quand on travaillait par objectifs et puis par 35
euh ... et qu'on enseignait des choses qu'on devait mémoriser, ça ne t'apportait rien, parce 36
que c'était pas dans des situations vécues, c'était pas dans la réalité en fait. Tandis que là, 37
t'es obligé de te plonger dans la réalité, et puis, c'est sûr que hein, ça te remet en cause ... ça 38
remet plein de choses en cause ... Je dis pas que c'est facile hein ... mais il faut déjà avoir 39
une certaine posture et puis vouloir parce que ... si tu le veux pas 40
- E Q5 En tant que ... tu parles en tant que ... ?** 41
- E R5 En tant que formateur ... parce que les apprenants ... ils sont un peu ... ils font ce 42
qu'on leur propose ... parce que quelquefois, ça leur convient, ça leur demande pas 43
d'efforts. Ils sont pas obligés de réfléchir à ... ce qu'ils vont apprendre. On leur apporte des 44
choses, mais ils pensent pas à les exploiter, à réfléchir. Pour eux, c'est de la mémorisation 45
qui leur permet, normalement, enfin ils le pensent, d'agir tout de suite. Mais en fait, non, 46

parce que ... la théorie qu'on leur apporte, si on fait pas les liens et si on réfléchit pas à ... 47
ce qu'on va faire, c'est de la mémorisation, point, ça sert à rien ... On le voit bien dans les 48
évaluations de toute façon. De la mémorisation quelquefois, on a l'impression que les 49
étudiants ne comprennent pas ce qu'ils écrivent. Si ils n'ont pas un minimum réfléchi, ça ne 50
leur apporte pas grand chose. En plus, ils n'ont pas l'expérience, ils n'ont pas le terrain ... 51
donc ça reste à l'état de pure théorie ... Mais on a notre part de responsabilité en tant que 52
formateur. Quelque part ça nous conforte euh ... On sait des choses ... on aime bien les 53
transmettre, mais c'est plus sécurisant que de devoir réfléchir au moment ... de l'action, 54
pendant, sur ... 55

E Q6 C'est plus sécurisant pour qui ? 56

E R6 Et bien, pour nous ... formateurs. Bien oui, c'est plus sécurisant, automatiquement, tu 57
apportes un savoir, tu le maîtrises en principe ... c'est un peu valorisant. Tandis que ... 58
quand tu es obligé de réfléchir par exemple, sur des situations tu es obligé de faire des 59
liens, mettre en œuvre tout ce que tu as comme euh ... expérience, comme acquis. Bien sûr 60
que tu as besoin de tes savoirs, mais tu n'as pas besoin que de ça ... C'est là que c'est plus 61
insécurisant car on ne sait pas ce que ça va déclencher comme réponse ou comme 62
questionnement. 63

E Q7 Alors, peux-tu me parler des travaux qui ont été menés jusqu'au printemps 64

2009 auprès des étudiants de première année dans le cadre du module de sciences 65

humaines. Ces travaux concernaient donc, l'apprentissage à la posture réflexive. Est-ce-que tu pourrais me préciser en quoi consistaient ces travaux ? 66

E R7 A partir d'une situation de stage, il fallait analyser cette situation et puis euh ... donner 67
un sens à partir de tout ce qu'ils avaient analysé et puis euh ... et puis à partir de là, ils 68
devaient faire émerger certains concepts, travailler et faire le lien avec leur situation pour 69
pouvoir enrichir justement leur situation et faire évoluer leur réflexion. 70
71

E Q8 Il y avait donc plusieurs séances de travail pour les amener à la rédaction de ce travail écrit. Est-ce-que tu pourrais me décrire le déroulement d'une séance ? 72

E R8 La première séance, c'était euh ... expliciter sa situation, 73

E Q9 C'est-à-dire, peux-tu me préciser comment ça se déroulait ? 74

E R9 C'est-à-dire à partir ... d'une situation qu'ils devaient relever en stage, dans un premier 75
temps ils devaient relater par écrit une situation qui les avait interpellés euh ... de façon euh 76
... (long silence) comme ça leur vient en fait, en sachant qu'il faut un contexte, des acteurs, 77
des faits, des ressentis, des opinions ... ils devaient rédiger la situation en y incluant tous 78
ces éléments et puis euh ... faire émerger les mots clés. La première séance se déroulait en 79
groupe. La deuxième séance se déroulait en individuel avec l'intervenant de sciences 80
humaines euh ... A ce moment-là, il y avait le tableau d'analyse qu'ils devaient expliquer et 81
à partir des mots-clés faire émerger des concepts et à partir des concepts, on les conseillait 82
sur des lectures et ... euh ... ces concepts et ces lectures servaient à enrichir leurs réflexions 83
et euh ... 84
85

E Q10 Justement, de ton point de vue, en quoi l'accompagnement à ces travaux a pu enrichir ta pratique et comment ? 86

E R10 (long silence) Si tu veux, euh ... enrichir ma pratique dans le sens que toutes ces 87
situations que l'on ne soupçonnait pas, qui sont quelquefois bien... prégnantes, euh ... ça 88
m'a permis de découvrir un autre aspect des étudiants, euh... de voir toutes les ressources et 89
toutes les richesses qu'ils avaient en eux, parce que c'est vrai qu'on soupçonne pas toujours 90
et puis euh ... si tu veux, ça a enrichi ma propre réflexion et puis si tu veux, les certitudes 91
j'en ai pas, mais ... ça m'a conforté de ne pas en avoir et qu'on évoluait à tout âge et à 92
toutes les périodes de la vie. 93
94

E Q11 Tu réponds un peu à ma question suivante qui était : au travers de ces travaux, peux-tu me décrire ta manière de voir les étudiants :du coup quelle place donnes-tu au savoir de l'étudiant ?	95 96 97
E R11 Si tu veux, moi je considère que l'étudiant, c'est une personne avec des valeurs, une histoire, enfin tout ce que tu veux et qu'on doit le considérer comme une personne à part entière et non comme un ... élève comme on disait avant, l'élève on lui apporte des savoirs et point final ... on s'occupe pas de sa personne, tu vois ce que je veux dire ?	98 99 100 101
E Q12 Hum ...	102
E R12 On s'occupe euh ...pas si il a un passé, s'il a un vécu ... voilà ... On le prend pas avec toutes ses ressources, et toute ...son histoire de vie ... Alors, euh ... un étudiant ... pour moi si tu veux ... je l'accompagne, mais ... je veux surtout pas lui apporter des choses toutes faites et lui dire, c'est la vérité.	103 104 105 106
E Q13 Ce type de travaux donc pour toi, ça permet ... ?	107
E R13 Ça permet de faire ressortir des ressources, des ... étudiants et leur potentiel en fait, de faire ressortir, d'autres savoirs que les savoirs « académiques », les savoirs-être, les savoirs-faire et puis des savoirs ... tous les savoirs qu'ils mobilisent euh ... pas seulement les savoirs euh ... scientifiques ou tous les savoirs qu'on peut leur apprendre ... à mémoriser ...	108 109 110 111 112
E Q14 Alors je vais rentrer plus spécifiquement dans le nouveau référentiel. « L'entraînement réflexif » est une exigence de la formation. Euh ... peux-tu m'expliquer ce qui a été mis en place pour répondre à cette exigence, ici ?	113 114 115
E R14 Ben, pour répondre justement euh ... les travaux de réflexion ... sur les concepts sur les différentes chartes aussi ... euh, tout ce qui est évaluation aussi, tu vas me dire que c'est une obligation ... mais travailler aussi beaucoup à partir de situations ...	116 117 118
E Q15 A ce propos, pourrais-tu m'expliquer ce qui a été proposé précisément pour travailler « cet entraînement réflexif » ?	119 120
E R15 Ce qui a été proposé ... je vais pas parler d'évaluation ... donc relever une situation de stage, dès le premier stage qui leur a ... posé problème ou pas, et puis ... essayer de l'analyser, d'abord reprendre la situation, mettre les faits euh ... leurs ressentis, et puis la ... contextualiser parce que autrement, et puis l'analyser et puis essayer de faire émerger des notions, des concepts et les mettre en lien avec des lectures qu'on leur a ... conseillées et euh ... un travail de psycho-sociologie à partir de cette situation.	121 122 123 124 125 126
E Q16 Donc, ce travail de repérage d'une situation en stage permet aussi de réaliser un travail de psycho-socio ?	127 128
E R16 Oui, et ce travail réalisé permet de valider l'unité d'enseignement.	129
E Q17 Quel intérêt tu trouves à ça ?	130
E R17 Moi, je trouve de l'intérêt, c'est que, tu vois si les étudiants sont aptes à réfléchir sur leurs propres actions et euh ... ce qu'ils peuvent mettre en œuvre, si tu veux ... tout ce qu'ils ont comme expérience. C'est vrai que au niveau euh ... savoir scientifique, ils n'en ont pas beaucoup quand ils arrivent, donc, c'est toute la richesse de leur expérience euh ... tout ce qu'ils ont comme acquis dans leur vie professionnelle ou personnelle et ... je trouve que c'est quand même un bon exercice ...	131 132 133 134 135 136
E Q18 Euh ... est-ce que tu pourrais développer quand tu dis « réfléchir à ses propres actions » ?	137 138
E R18 Ils se trouvent impliqués dans la situation qu'ils décrivent et ... ça les conduit à réfléchir sur leurs propres actions c'est-à-dire à ce qu'ils ont mis en place pour euh ... répondre aux besoins de la personne ... ou faire émerger déjà tous les besoins parce que ... c'est pas évident surtout un premier stage et puis quand même se pencher sur leurs	139 140 141 142

réactions à eux, réactions propres et tout ce qu'ils doivent mettre euh ... en œuvre pour	143
s'impliquer, s'impliquer émotionnellement, et ... dans toutes les dimensions.	144
E Q19 Et le lien dont tu parlais ?	145
E R19 Justement, de faire le lien entre les concepts et euh ... les unités d'enseignement ...	146
et la pratique ... Si tu veux en partant de situations vraies, ils rentrent tout de suite dans le	147
vif du sujet, ça les habitue euh ... pas à faire face, parce que ils ne font pas encore face,	148
mais à voir comment une situation ... euh ... une situation de tous les jours, comment elle	149
se vit et pas seulement par eux, par euh ... les malades et puis ... par l'équipe, comment ça	150
peut interpeller, questionner ...	151
E Q20 Donc, il y a eu des travaux à réaliser pendant le stage ... j'imagine qu'il y a une	152
exploitation de ces situations vécues en stage, peux-tu me décrire le déroulement	153
d'une séance d'exploitation ou de plusieurs s'il y en a eu plusieurs ?	154
E R20 Il y a eu une première exploitation, au ... mois de novembre, c'est-à-dire à mi-stage,	155
où ils ont euh ... ils ont présenté leur situation, ils ont ...	156
E Q21 Que devaient-ils faire précisément ?	157
E R21 Ils devaient reprendre une situation qui les a interpellés en stage, une situation de	158
tous les jours, en stage, la retranscrire exactement en employant ...euh ... en s'impliquant	159
dans la situation. C'est moi dans la situation.	160
E Q22 Peux-tu me décrire concrètement le déroulement de la séance ?	161
E R22 Ça s'est organisé en plusieurs groupes, 3 groupes avec un formateur, une infirmière	162
euh ... ou un cadre de service, quand c'était possible ... c'était 2 formateurs en fait et une	163
infirmière ou un cadre du service. Ils ont présenté leur situation à tour de rôle, euh ... en	164
amenant des précisions si ... c'était nécessaire et à ... la première séance euh ... ce qu'on	165
avait remarqué, c'est que les ressentis, on les avait pas, on n'avait pas forcément des faits,	166
mais souvent des jugements de valeur. C'était ... si tu veux, on avait l'impression qu'ils	167
avaient du mal à mettre leur ressentis. C'est à dire, mettre les ressentis enfin ... c'est	168
s'impliquer beaucoup. En fait, ils décrivaient la scène mais sans dire ... ils mettaient de la	169
distance ... sans dire ce qu'ils ressentaient. Oui, la première séance, c'était vraiment ça, euh	170
... les trois quart, il manquait leurs ressentis... C'est vrai que c'est pas facile de dire ce que	171
j'ai pensé dans la situation, ce que ça m'a évoqué parce que c'est vrai qu'il y a des situations	172
qui évoquent des situations personnelles qui peuvent être perturbantes, des situations qui	173
évoquent du dégoût, de la répulsion ... les odeurs par exemple ... et je trouve que c'est pas	174
très facile d'écrire tout ça quand on n'a pas l'habitude d'écrire ce que l'on pense, ce que l'on	175
ressent, ce que l'on vit ... Ensuite, on a eu une deuxième euh ... exploitation, au retour du	176
stage, où ils ont représenté leur situation, toujours en groupe et ben euh ... si tu veux là, les	177
ressentis, tout y était. On n'avait ... pas de commentaires à faire. C'était vraiment ...	178
intéressant, parce que je pense qu'ils avaient pris conscience que de mettre leurs ressentis,	179
ça ... donnait du sens à leur situation, parce que sinon, ça n'a pas de sens de relater une	180
situation sans ressentis ... sans rien. Sinon, n'importe qui ... ça aurait pu être un reportage.	181
Mais, là, les ressentis y étaient et je pense qu'ils y ont pris du plaisir, tu vois. Au retour du	182
stage, ils avaient pris du plaisir à relater leur situation.	183
E Q23 Tu as dit c'est pas facile d'écrire sur ces ressentis. Pourrais-tu préciser en quoi	184
c'est pas facile ?	185
E R23 C'est pas facile parce que ça fait partie quand même de l'intime et que ... c'est vrai	186
que de dévoiler ses sentiments, ses pensées à ... quelqu'un d'autre, c'est pas évident, même	187
si c'est dans un but professionnel.	188
E Q24 Tu y vois quand même un intérêt en tant que futur professionnel ?	189
E R24 Oui, parce que si tu t'autorises à mettre tes ressentis et tes pensées, ça te mène plus	190

loin dans la compréhension des autres. Moi, je pense que ça te mène loin ... en te	191
comprenant toi, tu essaies de comprendre les autres. Tu arrives quelquefois à comprendre	192
les autres.	193
E Q25 Oui... peux-tu me préciser comment s'est déroulé la deuxième exploitation au	194
retour du stage ?	195
E R25 Donc à ce moment-là on leur a proposé une grille d'analyse pour les aider...	196
E Q26 Peux-tu préciser en quoi ça consiste ?	197
E R26 Donc, c'est un outil d'analyse qui se présente sous la forme d'un tableau avec le	198
déroulement de la situation et ... une colonne avec les faits, une colonne avec les ressentis,	199
une avec les opinions et ... une avec les acteurs aussi. Les acteurs sont même au départ	200
d'ailleurs... le contexte aussi. Et la dernière colonne, ce sont les mots clés qui euh	201
...émergent de leur situation. .. Donc, à partir de ces mots clés, cette grille d'analyse ... ils	202
l'ont présentée ... aux intervenants de l'UE psycho-socio- anthropologie. Ils ont eu un	203
entretien individuel où les intervenants les ont aidé à ... trouver des concepts en fait, à	204
transformer les mots clés en concepts et ... à les guider sur des lectures.	205
E Q27 Et euh ... avez-vous envisagé en équipe, d'autres façons d'aborder	206
l'apprentissage par l'étude de situations professionnelles ?	207
E R27 Heu ... C'est à dire que ... nous avons discuté pour savoir si euh ... on allait	208
chercher des situations sur les terrains de stage et finalement nous nous sommes euh ...	209
ralliés à l'idée de partir des situations des élèves, des étudiants pardon, qui à notre sens	210
étaient beaucoup plus euh ... proches de la réalité et plus susceptibles de ... d'intéresser les	211
étudiants ...	212
E Q28 Et, ensuite qu'avez-vous fait ?	213
E R28 Ensuite, nous avons étudié ces situations pour euh ... pour euh ... comment ... en	214
fait à partir des données qui étaient ... retranscrites, toutes les données qui étaient	215
significatives et ... ensuite ... tous les savoirs que ça devait mobiliser et que ça mobilisait	216
et ensuite euh ... on a travaillé les actions en regard, euh ... oui les actions	217
E Q29 Vous avez repris chacune des situations des étudiants ?	218
E R29 Oui, deux, enfin correspondant à la compétence 3 « accompagner une personne dans	219
la réalisation de ses soins» et puis la deuxième c'est ... oui en fait « accompagner une	220
personne dans la réalisation de ses soins » ...	221
E Q 30 Est-ce-que tu veux bien me décrire comment vous avez procédé ?	222
E R30 On est parti de leurs situations, des situations qu'ils avaient rencontrées en stage ...	223
En fait on a repéré qu'à partir des situations de chacun des étudiants, on pouvait les	224
regrouper en deux grands types de situations qui étaient liées à la compétence 3. Donc ça a	225
tourné autour de l'aide à la toilette et ... aux activités quotidiennes ... Ce sont ces deux	226
situations qui ont été exploitées avec les étudiants euh ... dans le cadre de l'UE	227
d'intégration pour les préparer à l'évaluation de l'UE d'intégration ... Les situations étaient	228
très courtes et ça les a gênés euh ... dans leur analyse, ils ont fait beaucoup d'hypothèses.	229
Ça, ça les a gênés au départ, car ils n'avaient pas beaucoup d'informations. Après euh ... ils	230
ont su faire émerger les savoirs nécessaires à la compréhension des situations, ils ont bien	231
vu la progression quand même, bon, on les a aidés aussi, c'est normal ... ils ont su poser	232
des questions ... pertinentes ... Le seul reproche, c'était que le recueil de données était trop	233
court, trop ...	234
E Q31 Peux-tu me rappeler comment vous avez procédé ?	235
E R31 On est parti des 35 situations qu'ils avaient rencontrées en stage et on a pris les deux	236
situations qui étaient prévalentes ...	237
E Q32 C'est-à-dire ?	238

- E R32 Nous, les formateurs, on a fait la synthèse de toutes leurs situations et ça représentait deux ... groupes de situations, deux situations clés, on pourrait dire.
- E Q33 Quel est l'intérêt à partir des situations vécues par les étudiants en stage, peux-tu m'en parler, me l'expliquer ?**
- E R33 L'intérêt pour moi, c'est qu'ils peuvent se mettre en situation, revoir une situation qui les a interpellés ... et euh ... répondre plus facilement ... Au niveau des données significatives ils peuvent associer aussitôt les savoirs et puis éventuellement les actions qu'ils auraient pu mettre en œuvre ... le cheminement intellectuel. C'est vrai qu'ils peuvent faire ça parce que ils ont déjà rencontré cette situation ... C'était riche ... si tu veux ça ça donne quand même du sens à leur travail parce qu'ils ont trouvé dans ces situations ce qu'ils ont trouvé dans le service. C'est partir de leur expérience et puis de leur propre réflexion ... (long silence) Et en fait c'est là que se fait le transfert (long silence). Parce que transférer, c'est pas plaquer euh ... c'est vraiment utiliser euh ... ce qu'ils ont eu comme euh ... expérience en fait pour justement refaire une autre expérience.
- E Q34 Tu disais tout à l'heure qu'ils avaient quand-même été en difficulté ?**
- E R34 Oui, par rapport au recueil de données qui était minimal. Mais, néanmoins, ça leur a permis de transférer parce que c'est vrai que le groupe que j'avais euh ... ils étaient environ seize, ils ont euh ... transféré facilement, enfin ... à leur niveau d'apprentissage. C'est une chose à reconduire, en étoffant un peu. C'est vrai qu'au niveau de la démarche de soins, ils en étaient qu'au balbutiement ... c'est difficile ... Mais quand-même, au niveau des besoins, ils ont bien fait émerger tous les besoins des personnes. Globalement, ils ont réfléchi avant l'action, pendant l'action, sur l'action et puis euh ... ils ont transposé après un peu et globalement je trouve que c'était réussi.
- E Q35 Ils avaient donc des situations assez ... générales à travailler ?**
- E R35 Oui, c'était l'aide à la toilette et l'aide au repas d'une personne ayant une maladie d'Alzheimer et une aide au repas euh ... à une personne installée dans un fauteuil coquille. Donc, euh ... c'est vrai qu'ils ont bien réfléchi à qu'est-ce que je vais mettre en place avant d'aborder euh ... cette personne, qu'est-ce que j'ai besoin de savoir, donc il leur manquait des éléments, après, qu'est-ce que je vais faire. Ils ont réfléchi à ce qu'ils allaient faire, à ce qu'ils pouvaient faire, et puis euh ... ils ont parlé également de ce que ça leur avait apporté et de ce que éventuellement, ils pourraient transférer dans une autre situation. Enfin, ils n'ont pas employé le terme transférer, mais dans une autre situation similaire, comment ils pourraient faire. Ils ont vu que la situation manquait de données pour éclairer justement euh ... on ne parlait pas des ressources de la famille ... on ne parlait pas des ressentis de la personne, euh ... il leur manquait des éléments sur la maladie d'Alzheimer, ça s'est sûr ... Ils ont bien identifié ce qui leur manquait. C'est ça qui est intéressant.
- E Q36 Tu as parlé des séances d'accompagnement tout à l'heure par rapport à l'exploitation de leur situation vécue en stage, mais ça se traduit comment ... sous quelle forme ils doivent rendre compte de leurs apprentissages ?
- E R36 Ah disons qu'ils ont euh ... la situation à relater, avec leurs euh ... tableaux d'analyse et les concepts qui ont émergé, les lectures qu'ils ont fait par rapport à leurs concepts, les liens qu'ils font avec euh ... leurs situations et puis tous les apports qu'ils ont eus en psycho-socio-anthropologie et dans les différentes UE
- E Q37 Tu dis qu'ils ont la situation à relater, c'est à dire, est-ce-que tu peux préciser la forme ?**
- E R37 Ils doivent relater par écrit, c'est important. Le fait que ce soit un écrit déjà, le fait de formaliser une situation, ça te permet de réfléchir euh ... ensuite euh ... ça leur permet également, d'avancer dans leur réflexion et d'y revenir ... d'apporter des éléments qui ont

cheminé dans leur tête et puis de ... conceptualiser euh ... parce que c'est pas évident de conceptualiser , de voir l'intérêt de conceptualiser ...	287 288
E Q38 Et ça tu penses que l'écrit ...?	289
E R38 Moi, je pense que l'écrit est favorable, parce que de toute façon si tu n'écris pas, tu perds, automatiquement tu perds. Et puis le fait d'écrire, c'est vrai que euh ... tout de suite, l'intérêt ils l'ont peut-être pas vu, mais le fait d'écrire, ça ta permet de revenir sur ce que tu as fait. Donc, si tu reviens, tu dis, ben non finalement, ça, ça n'a pas de rapport, ça n'a pas de lien , ça ça a un lien, je pourrais aller plus loin ... tu vois ?	290 291 292 293 294
E Q39 Oui ...	295
E R39 Donc, moi je pense que d'écrire, c'est vraiment primordial ... de formaliser...	296
E Q40 Oui ...	297
E R40 Ça participe si tu veux à la réflexion, à la réflexion ... oui ça fait avancer la réflexion ...	298 299
E Q41 J'avais une question concernant l'analyse de pratique en stage. Les étudiants doivent décrire et analyser deux situations ou activités dans leur port folio. Qu'est-ce-qu'il en a été ici et quelle exploitation a été réalisée ?	300 301 302
E R41 Certains n'avaient pas pris au sérieux les situations qu'on leur avait demandées de relever. Ils ont fait ça pour certains à la dernière minute. Certains n'avaient pas du tout analysé la situation ... j'ai pensé qu'on les avait peut-être mal informés, peut-être qu'ils n'ont pas vu l'importance ... de ces situations ... d'autant qu'on leur en avait demandé deux pour valider des U.E. ... moi je pense qu'ils n'ont pas compris et qu'ils n'ont pas vu l'importance ... de transcrire des situations ... pour certains seulement parce que il y en a qui avait fait sérieusement. Ils n'ont pas vu euh ... le suivi pédagogique comme un bilan d'acquisition. Certains ont vu ça comme un exercice pour nous faire plaisir.	303 304 305 306 307 308 309 310
E Q42 Est-ce-que tu as pu repérer si ils avaient fait de liens entre leurs travaux écrits d'analyse de situation rendus pour évaluer des U.E. et euh ... les situations qu'ils ont écrites dans le port folio ?	311 312 313
E R42 Pour certains, oui, pour d'autres, non pas du tout. Ça aurait pu leur servir. Ceux qui l'ont compris, ils l'ont bien fait. Mais il y en a certains qui ... n'ont pas fait les liens ... pas du tout. Ils ont relaté les situations euh ... comme ça, le jour du suivi sans l'analyse puisqu'il n' y avait presque rien comme recueil de données donc ils ne pouvaient rien faire.	314 315 316 317
E Q43 Tu en tires quoi, comme bilan, par rapport à ce qui leur a été demandé en stage ... de repérer une situation, puis de l'analyser ?	318 319
E R43 Par rapport au travail qui leur a été demandé en stage, certains n'ont pas fait les liens ... c'est à creuser pour nous ... ils n'ont pas transféré ... on a peut-être manqué de rigueur dans la demande ... je pense que pour eux, c'était secondaire, mais peut-être que on l'a pas assez bien présenté. C'est vrai qu'on a un peu « cafouillé » aussi au début parce que malgré tout, ça sert à valider le stage ... mais je crois qu'ils n'avaient pas compris ...	320 321 322 323 324

Pensant l'entretien terminé, j'ai mis fin à l'enregistrement. Une discussion informelle s'est engagée et Bénédicte intervenant sur « l'apprentissage par les situations de travail », je lui ai demandé l'autorisation de reprendre l'enregistrement et de pouvoir ainsi lui poser la dernière question que j'avais omise de lui poser.

E Q44 En quoi, les travaux menés, à partir des situations de stage, puisque nous en	325
--	-----

parlions, participent de ton point de vue à la construction d'une posture réflexive ?	326
E R44 C'est vrai, apprendre par situation, au départ, on se dit bon, pourquoi une situation.	327
Ils n'ont pas d'acquis si tu veux par rapport à l'ancien programme, mais ensuite tu te rends	328
compte qu'apprendre par situation ça te permet d'être dans l'action et dans ... la réalité et	329
puis d'acquérir des choses qu'ils n'ont pas. En fait tu fais l'inverse, au lieu d'amener euh ...	330
de l'anatomie, de la physiologie, de la psychologie, comme ça côte à côte, hein, euh ...	331
t'intègres les ... tout ce qu'ils peuvent apprendre, tu l'intègres dans ... d'autres savoirs ...	332
sur une situation dans laquelle tu es amené à réfléchir. Et puis c'est vrai que tu as toutes les	333
dimensions, psycho, socio, t'as tout, t'as le projet de vie euh ... l'histoire de vie, euh ... t'as	334
les expériences qu'ils ont pu avoir euh ... avant de venir ici, parce que ça leur sert aussi ...	335
c'est pas parce que c'est une situation ... Travailler par situation ,ça permet de faire	336
référence à son expérience, de la faire émerger plus ... et de se rendre compte finalement	337
que euh ... leur vie à côté ça a quand même une incidence sur euh ... leur vie	338
professionnelle et leur façon d'être et leur façon d'agir ...	339
E Q 45 Pour apprendre d'une situation euh ... de quoi il y a besoin pour toi ?	340
E R 45 Je pense qu'ils ont besoin d'être accompagné déjà ... par des formateurs qui sont	341
convaincus de euh ... du bienfait de ces situations, qui ont une posture réflexive et puis euh	342
... les étudiants aussi, il faut qu' ils acquièrent la posture réflexive qui n'est pas facile ...	343
parce que ça remet en cause beaucoup de choses euh ... ça remue quelquefois ...	344
E Q46 Oui ... oui ...	345
E R46 Donc, c'est pas évident , évident ...	346
E Q47 C'est à dire ?	347
E R47 Je pense qu'on n'est pas habitué ...	348
E Q48 Oui, et peux-tu préciser ... ?	349
E R48 Ça demande d'être toujours présent, toujours être ... à l'écoute ... ou observer ...	350
de toute façon, ça c'est sûr et puis réfléchir à ce qu'on fait à chaque fois, toujours être ... la	351
réflexion dans l'action, la réflexion en amont et en aval aussi, c'est les trois ... avant tu dois	352
réfléchir et après de toute façon ça te suscite autre chose ... des interrogations pour la fois	353
suivante ... et sur le bien-fondé de tes actions et puis sur le bien-fondé de ta façon d'être	354
aussi ... (long silence) C'est sûr que ... c'est beaucoup plus intéressant que de travailler	355
bêtement par module ... je pense qu'il faut en être persuadé et aussi euh ... qu'il faut faire	356
confiance aux étudiants. Et c'est vrai que ... tout le monde en est pas là ... et puis	357
considérer les étudiants ... comme des interlocuteurs à part entière.	358
Nous sommes arrivées à la fin de l'entretien, je te remercie de ta collaboration.	359

Annexe - III. Tableaux d'analyse des entretiens

Annexe - III.1. Tableau d'analyse de l'entretien A

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>A Q1 Bonjour, est-ce que vous pourriez vous présenter, me parler de votre parcours s'il vous plaît ?</p> <p>A R1 Je m'appelle Alain, j'ai 36 ans, euh... je suis aide-soignant à l'hôpital de C... j'ai débuté ma formation à l'I.F.S.I. en 2009. Auparavant, euh... j'ai commencé, euh, j'avais fait une formation, euh... un B.E.P. sanitaire et social, après, j'ai effectué mon service militaire. Dans le cadre de mon service militaire, j'ai pu aussi découvrir le service de santé de l'armée, qui a confirmé le fait que je voulais continuer dans cette voie, euh... donc, j'ai fait l'école de santé de l'armée, j'ai obtenu un diplôme d'auxiliaire de santé de l'armée. J'ai exercé après au 20^{ème} régiment d'artillerie de M... euh... après, j'ai quitté l'armée,... j'ai décidé de faire mon école d'aide-soignant en 1996,... j'ai eu mon diplôme d'aide-soignant et j'ai été affecté dans un premier temps en service de gériatrie à l'hôpital de S... dans un second temps, au service des urgences. Voilà, avant de rentrer à l'école, j'étais au service des urgences.</p>			
<p>A Q2 Je voulais plus préciserai-ent m'entretenir avec vous autour... de... quels types de travaux vous a-t-on proposés pour aborder l'apprentissage par situation professionnelle ... au cours de ce premier semestre ?</p> <p>A R2 Tout d'abord, avant de partir en stage, euh... nous avons été sensibilisé au nouveau programme et aux demandes du nouveau programme en fait, avec la réalisation de...euh... plusieurs travaux... euh... qui amènent les étudiants à se positionner au sein d'une équipe, à se poser des questions sur différents concepts. Donc, on a eu une approche théorique avant de partir en stage, avec Mme D., euh... pour expliquer les différents travaux qu'on aurait à faire en stage, et puis, parler des concepts. En allant en stage, on avait... dans un premier temps, euh... il fallait qu'on repère une situation, euh... une situation de</p>	<p>[... avant de partir en stage ...] [... sensibilisé au nouveau programme ...] [... aux demandes du nouveau programme ...] [... se positionner au sein d'une équipe ...] [... se poser des questions ...] [... différents concepts ...]</p> <p>[... avant de partir en stage ...] [... expliquer les différents travaux ...]</p>	<p>A2 ; 17-20 : « Tout d'abord, avant de partir en stage, euh... » « nous avons été sensibilisé au nouveau programme » « et aux demandes du nouveau programme en fait, avec la réalisation de...euh... plusieurs travaux... euh... » « qui amènent les étudiants à se positionner au sein d'une équipe, » « à se poser des questions sur différents concepts. » A2 ; 20-23 : « Donc, on a eu une approche théorique avant de partir en stage, avec Mme D., euh... »</p>	<p>Le nouveau référentiel : la connaissance</p> <p>Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
stage. Donc, une fois repérée, on avait, comment dire... des directives, pour, euh... faire le travail. Donc, on repérait la situation, on narrait la situation, donc on restituait le travail numérisé. Une fois narrée, euh... on a eu une grille d'évaluation de la situation, et puis après, il fallait faire l'analyse de la situation. La narration, l'analyse avec euh... différentes parties, les questionnements, les questionnements des étudiants, et puis... ce que justement cette situation nous avait apporté en terme d'apprentissage. Après, on avait différentes recherches à faire, notamment des concepts dégagés par l'intermédiaire de lectures. On nous a conseillé de lire 3 livres en rapport avec le, le ... concept qu'on avait choisi, qui était lié avec la situation. On avait 3 fiches de lectures à faire. Pareil, elles étaient liées avec les concepts dégagés et nous avions... un travail de psychologie, sociologie, anthropologie et c'est pareil, c'était lié à ... aux concepts dégagés de la situation et en rapport aussi avec les cours ... théoriques de psychologie, sociologie, anthropologie.	<p>[... parler des concepts ...] [... qu'on repère une situation ...] [... une situation de stage ...]</p> <p>[... des directives... faire le travail ...] [... on repérait la situation ...] [... on narrait la situation ...] [... une grille d'évaluation de la situation ...] [... faire l'analyse de la situation...] [... La narration, l'analyse ...] [... les questionnements des étudiants ...] [... cette situation nous avait apporté en terme d'apprentissage...]</p> <p>[... différentes recherches à faire ...]</p> <p>[... des concepts dégagés ...] [... lire 3 livres ...] [... concept ...] [... lié avec la situation ...] [... 3 fiches de lectures à faire ...] [... liées avec les concepts dégagés ...] [... un travail de psychologie, sociologie, anthropologie ...] [...lié à ... aux concepts ...] [... en rapport aussi avec les cours ... théoriques ...]</p>	<p>« pour expliquer les différents travaux qu'on aurait à faire en stage, » « et puis, parler des concepts. » « En allant en stage, on avait... dans un premier temps, euh... il fallait qu'on repère une situation, euh... une situation de stage. » A2 ; 23-29 : « Donc, une fois repérée, on avait, comment dire... des directives, pour, euh... faire le travail. » « Donc, on repérait la situation, on narrait la situation, » « Une fois narrée, euh... on a eu une grille d'évaluation de la situation, » « et puis après, il fallait faire l'analyse de la situation. » « La narration, l'analyse avec euh... différentes parties, les questionnements, les questionnements des étudiants, » « et puis... ce que justement cette situation nous avait apporté en terme d'apprentissage. » A2 ; 29-35 : « Après, on avait différentes recherches à faire, » « notamment des concepts dégagés par l'intermédiaire de lectures. » « On nous a conseillé de lire 3 livres en rapport » « avec le, le ... concept qu'on avait choisi, » « qui était lié avec la situation. » « On avait 3 fiches de lectures à faire. Pareil, elles étaient liées avec les concepts dégagés » « et nous avions... un travail de psychologie, sociologie, anthropologie et c'est pareil, c'était lié à ... aux concepts dégagés de la situation » « et en rapport aussi avec les cours ...</p>	<p>Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes</p> <p>Situation vécue en stage : faire vivre le principe d'alternance</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
		théoriques de psychologie, sociologie, anthropologie. »	
<p>A Q3 D'accord, en fait vous répondez un peu à ma deuxième question qui était : comment pouvez-vous me décrire les étapes de euh...des apprentissages par ces situations. Alors est-ce-que vous vous voulez bien... qu'on revienne et que vous me décriviez chacune des étapes. Par exemple, en ce qui concerne la mise en route, est-ce -que vous pourriez me décrire euh... comment ça s'est déroulé, et euh... par rapport à cette première étape,... les apprentissages que vous avez pu faire ?</p> <p>A R3 La mise en route théorique, vous voulez dire ?</p>			
<p>A Q4 La mise en route, oui. Vous avez donc eu des travaux proposés pour aborder l'apprentissage par situation professionnelle , donc, en quoi a consisté la mise en route ? Est-ce que vous pouvez me décrire... la mise en route de ces travaux, me décrire ce qui vous a été énoncé, expliqué ?</p> <p>A R4 D'accord, comme je l'ai expliqué précédemment, on avait eu une approche euh... théorique sur les travaux qu'on aurait à rendre, donc on a eu des cours, on a eu deux fois 4 heures, je pense, euh... enfin deux séances... de cours, justement pour nous aider à construire et à élaborer notre travail... avec Mme D...</p>	<p>[... une approche euh... théorique sur les travaux ...]</p> <p>[... deux séances... de cours ...]</p> <p>[... nous aider ...]</p> <p>[... construire ...]</p> <p>[... élaborer ...]</p>	<p>A4 ; 47-50: « comme je l'ai expliqué précédemment, on avait eu une approche euh... théorique sur les travaux qu'on aurait à rendre, »</p> <p>« donc on a eu des cours, on a eu deux fois 4 heures, je pense, euh... enfin deux séances... de cours, »</p> <p>« justement pour nous aider à construire et à élaborer notre travail... avec Mme D... »</p>	<p>Situation vécue en stage : la méthodologie : l'organisation</p>
<p>A Q5 Oui, et qu'est-ce-que vous en avez compris de, de ... ces deux séances ?</p> <p>A R5 Déjà, il y avait une approche théorique sur euh...les concepts, une approche théorique sur la communication, une approche théorique sur l'observation euh... sur l'observation, euh... sur la communication, euh...</p>	<p>[... une approche théorique ...]</p> <p>[... les concepts ...]</p> <p>[... communication ...]</p> <p>[... observation ...]</p>	<p>A5 ; 52-54 : « Déjà, il y avait une approche théorique sur euh...les concepts, »</p> <p>« une approche théorique sur la communication, »</p> <p>« une approche théorique sur l'observation euh... sur l'observation, euh... sur la communication, euh... »</p>	<p>Situation vécue en stage : la méthodologie : l'organisation</p>
<p>A Q6 D'accord...</p> <p>A R6 Et, après,euh... il y avait des explications adaptées aux travaux qu'on aurait à rendre.</p>	<p>[... des explications adaptées ...]</p>	<p>A6 ; 56-57 : « après,euh... il y avait des explications adaptées aux travaux qu'on aurait à rendre. »</p>	<p>Situation vécue en stage : la méthodologie : l'organisation</p>
A Q7 Et à ce moment-là est-ce-que vous aviez une idée de...			

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
de... ce qu'il y aurait à faire ? A R7 Pour moi, personnellement c'était clair.. oui, c'était clair.			
A Q8 Est-ce-que vous pourriez m'expliquer... si vous avez pu repérer à quoi servaient... ces apports... par rapport aux travaux qui étaient demandés ? A R8 Justement pendant...les... ces séances, on a bien développé, euh... ce qu'était l'observation. Donc, ça nous donnait de bonnes bases pour euh... pour euh... bien observer une situation. Cette approche théorique, justement, moi, personnellement... m'a aidé pour euh... pour détecter, enfin repérer une situation et observer les éléments significatifs importants et les retranscrire après, par écrit.	[... on a bien développé ... ce qu'était l'observation ...] [... bien observer une situation ...] [... m'a aidé ...] [... détecter ...] [... repérer ...] [... observer les éléments significatifs importants ...] [... retranscrire ...] [... par écrit ...]	A8 ; 62-66 : « Justement pendant...les... ces séances, on a bien développé, euh... ce qu'était l'observation. » « Donc, ça nous donnait de bonnes bases pour euh... pour euh... bien observer une situation. » « Cette approche théorique, justement, moi, personnellement... m'a aidé pour euh... pour détecter, » « enfin repérer une situation » « et observer les éléments significatifs importants » « et les retranscrire après, par écrit. »	Situation vécue en stage : faire vivre le principe d'alternance
A Q9 D'accord, donc ça, c'était la première étape. Et donc, ensuite est-ce que vous pourriez me décrire ce que vous avez fait : c'est à dire, vous êtes parti en stage avec la consigne de repérer une situation qui vous... avait interpellé... on pourrait dire ça, avec, si je comprends bien... des apports théoriques en terme de communication et d'observation au départ. Euh... ensuite, qu'est-ce-que vous aviez à faire en stage ? A R9 Donc, on est parti en stage avec cette mission, euh... l'intervenant nous avait donné un conseil d'éviter de choisir la situation de stage avant de partir en stage, donc il fallait vraiment que ce soit une situation qui nous interpelle euh... où je dirais à un moment où on ne s'y attendait pas forcément	[... conseil ...] [... d'éviter de choisir la situation de stage ...] [... avant de partir ...] [... une situation qui nous interpelle ...] [... un moment où on ne s'y attendait pas forcément ...]	A9 ; 72-75 : « l'intervenant nous avait donné un conseil d'éviter de choisir la situation de stage » « avant de partir en stage, » « donc il fallait vraiment que ce soit une situation qui nous interpelle euh... » « où je dirais à un moment où on ne s'y attendait pas forcément »	Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes
A Q10 Vécue ? A R10 Vécue, oui. Ma situation a fait que euh...comment dirais-je, le stage a fait que... j'ai ... repéré une situation qui m'a interpellé le premier jour. Donc, c'est le hasard, mais ma situation, je l'ai trouvée dès le premier jour et c'était notamment un problème de communication. Et c'était complètement en	[... j'ai ... repéré une situation ...] [... qui m'a interpellé le premier jour ...] [... un problème de communication ...] [... en rapport avec les approches	A10 ; 77-78 : « ... le stage a fait que... j'ai ... repéré une situation » « qui m'a interpellé le premier jour. » « Donc, c'est le hasard, mais ma situation, je l'ai trouvée dès le premier jour » « et c'était notamment un problème de	Situation vécue en stage : faire vivre le principe d'alternance

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
rapport avec les approches théoriques qu'on avait eues avant de partir en stage. C'était lié en fait aux... aux... cours de Mme D. .	théoriques ...] [... C'était lié ...]	communication. » « Et c'était complètement en rapport avec les approches théoriques qu'on avait eues avant de partir en stage. » « C'était lié en fait aux... aux... cours de Mme D. . »	
A Q11 D'accord, alors qu'est-ce-que vous en avez fait de cette situation qui s'impose à vous, on va dire, dès le premier jour ? A R11 Bien, donc, quand j'ai rencontré ces problèmes de communication puisque ma situation était euh... essentiellement basée sur des problèmes de communication, le soir même, j'ai commencé le récit de la narration pour ne pas oublier en fait tout ce que j'avais observé. Donc... j'ai évité de prendre des notes sur le lieu du stage et ... j'ai commencé le récit écrit de ma narration le soir même en rentrant à la maison...	[... soir même ...] [... le récit de la narration ...] [... ne pas oublier ...] [... ce que j'avais observé ...] [... j'ai commencé le récit écrit ...] [... le soir même ...]	A11 ; 85-88 : « le soir même, j'ai commencé le récit de la narration » « pour ne pas oublier en fait tout ce que j'avais observé. » « Donc... j'ai évité de prendre des notes sur le lieu du stage » « et ... j'ai commencé le récit écrit de ma narration le soir même en rentrant à la maison... »	Le passage à l'écriture : laisser une trace
A Q12 En essayant d'être le plus... ? A R12 Non, la première partie de mon travail, j'avais juste... c'était un débriefing, j'avais juste avec des tirets, mis tout ce que j'avais observé... c'était vraiment que de l'observation, il y avait pas de réflexion... j'avais pas du tout réfléchi à cette situation. C'était juste ce qui m'avait interpellé.	[... un débriefing ...] [... mis tout ce que j'avais observé ...] [... de l'observation ...] [... pas de réflexion ...] [... pas du tout réfléchi ...] [... ce qui m'avait interpellé ...]	A12 ; 84-88 : « Non, la première partie de mon travail, j'avais juste... c'était un débriefing, j'avais juste avec des tirets, mis tout ce que j'avais observé ... » « . c'était vraiment que de l'observation, » « il y avait pas de réflexion... j'avais pas du tout réfléchi à cette situation. » « C'était juste ce qui m'avait interpellé. »	Le passage à l'écriture : laisser une trace
A Q13 D accord, donc, vous avez pris des notes et vous avez rendu compte sous forme de notes de tout ce que vous avez observé ? A R13 Oui, tout à fait, c'était pas forcément euh... chronologique et développé mais j'ai pris un maximum de notes pour... me souvenir de tous les éléments euh... significatifs, importants et observés.	[... c'était pas forcément ... chronologique ...] [... développé ...] [... un maximum de notes ...] [... me souvenir ...] [... tous les éléments ... significatifs ...] [... observés ...]	A13 ; 96-98 : « Oui, tout à fait, c'était pas forcément euh... chronologique » « et développé » « mais j'ai pris un maximum de notes pour... me souvenir de tous les éléments euh... significatifs, importants et observés. »	Le passage à l'écriture : laisser une trace
A Q14 Ensuite, qu'avez-vous fait de cette situation, de cette écriture ?	[... rédigé ...] [... en me servant de mes notes ...]	A14 ; 100-101 : « j'ai donc rédigé en me servant de mes notes, »	Le passage à l'écriture : formaliser un récit

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
A R14 Euh ... j'ai donc rédigé en me servant de mes notes, j'ai rédigé la narration de la situation dans un premier temps.	[... rédigé la narration de la situation ...]	« j'ai rédigé la narration de la situation dans un premier temps. »	
A Q15 C'est-à-dire ? A R15 Dans les jours qui ont suivi ... par souci de précision. Je ne voulais absolument pas oublié le contexte, ce que j'avais écrit était très important, mais il y avait aussi le contexte et les ressentis. Et j'ai pensé que si je mettais trop de temps entre ma prise de notes et la rédaction de ma situation ... j'aurais oublié tout ce qui était ressentis et émotions, donc je préférerais le retranscrire euh ... rapidement.	[... souci de précision ...] [... pas oublié le contexte ...] [... ce que j'avais écrit était très important ...] [... le contexte ...] [... les ressentis ...] [... si je mettais trop de temps ...] [... j'aurais oublié ...] [... ressentis ...] [...émotions ...] [...retranscrire ... rapidement ...]	A15 ; 103-105 : «Dans les jours qui ont suivi ... par souci de précision » « Je ne voulais absolument pas oublié le contexte, » « ce que j'avais écrit était très important, » « mais il y avait aussi le contexte et les ressentis. » « Et j'ai pensé que si je mettais trop de temps entre ma prise de notes » « et la rédaction de ma situation ... j'aurais oublié tout ce qui était ressentis et émotions, » « donc je préférerais le retranscrire euh ... rapidement. »	Le passage à l'écriture : formaliser un récit
A Q16 Donc, dans les jours qui ont suivi, vous avez rédigé ? A R16 Là, j'ai rédigé. Les consignes qu'on avait eues avant de partir en stage euh... étaient essentiellement de rédiger la situation et de ne pas l'analyser. Donc, moi je m'en suis tenu à ça, j'ai uniquement rédigé ma situation.	[... j'ai rédigé ...] [... Les consignes qu'on avait eues ...] [... rédiger la situation ...] [... ne pas l'analyser ...] [... j'ai uniquement rédigé ...]	A16 ; 109-111 : « Là, j'ai rédigé. Les consignes qu'on avait eues avant de partir en stage euh... étaient essentiellement de rédiger la situation » « et de ne pas l'analyser » « Donc, moi je m'en suis tenu à ça, j'ai uniquement rédigé ma situation. »	Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes
A Q17 D'accord, et ensuite, qu'en est-il advenu ? A R17 Donc, après, le stage a été ...entrecoupé d'une journée ... à l'I.F.S.I. et il fallait rendre compte euh... justement de l'observation de cette situation et les formateurs pouvaient voir si... si... à quel point on en était, si on avait déjà rédigé la situation, si on avait trouvé une situation et puis... voilà ...	[... le stage a été ...entrecoupé d'une journée ...] [... il fallait rendre compte ...] [... l'observation de cette situation ...] [... à quel point on en était ...] [... si on avait déjà rédigé ...] [... si on avait trouvé ...]	A17 ; 113-116 : «Donc, après, le stage a été ...entrecoupé d'une journée ... à l'I.F.S.I. » « et il fallait rendre compte euh... justement de l'observation de cette situation » « et les formateurs pouvaient voir si... si... à quel point on en était, » « si on avait déjà rédigé la situation, » « si on avait trouvé une situation et puis... voilà ... »	Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes
A Q18 Vous dites que vous êtes revenus à l'I.F.S.I. sur une journée, est-ce-que vous pourriez me décrire le déroulement	[... la narration ...] [... la présenter aux formateurs ...]	A18 ; 121 : «la narration de ma situation, il fallait la présenter aux formateurs »	Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>de cette journée et comment s'est déroulée l'exploitation de ces situations ?</p> <p>A R18 Donc, moi, personnellement, j'avais tapé ... à l'ordinateur la narration de ma situation, il fallait la présenter aux formateurs qui euh... nous donnaient après des conseils, nous orientaient sur euh... des concepts, nous donnaient des conseils ...</p>	<p>[...des conseils ...] [...des concepts ...] [... des conseils ...]</p>	<p>A18 ; 121-122 : « qui euh... nous donnaient après des conseils, » « nous orientaient sur euh... des concepts », « nous donnaient des conseils ... »</p>	<p>Situation vécue en stage : l'accompagnement : guidance et conseil</p>
<p>A Q19 Est-ce que vous pourriez décrire précisément comment était organisée l'exploitation de ces travaux ?</p> <p>A R19 Donc, nous avons été ... la promotion se compose de 35 élèves, nous avons été séparés en ...je pense qu'il y avait 3 groupes, oui, 3 groupes. Nous sommes restés dans la salle et on avait été évalué euh ... évalué, non... il y avait deux formateurs avec nous pour nous conseiller, nous aider et il fallait parler de notre situation chacun, individuellement. Donc, j'ai dû euh... commencer le premier, je pense, j'ai lu ma situation. Chacun présentait devant le groupe et les formateurs euh... la situation qu'il avait observée. Moi, j'ai lu ma situation, euh ... les formateurs ne m'ont pas interrompu ,d'ailleurs. A la fin de ma lecture, ils m'ont donné des conseils sur euh ... sur euh ... ils ont souligné des choses importantes que je devais développer, compléter, développer et ils m'ont orienté sur le ... demandé comment j'avais en fait vécu cette situation euh ... ils m'ont aussi conseillé sur le ... contenu de la narration, notamment par rapport au vécu et aux ressentis parce que j'avais pas assez insisté en fait sur mon ressenti.</p>	<p>[... nous avons été séparés ...] [... 3 groupes ...]</p> <p>[... deux formateurs ...] [...conseiller ...] [... aider ...] [... parler de notre situation chacun ...] [... j'ai lu ...] [... Chacun présentait ... la situation qu'il avait observée ...] [... j'ai lu ma situation ...] [... les formateurs ne m'ont pas interrompu ...] [... donné des conseils ...] [... ils ont souligné des choses ...] [...je devais développer ...] [... compléter ...] [... ils m'ont ... demandé comment j'avais en fait vécu cette situation ...] [... conseillé ...] [... rapport au vécu ...] [... aux ressentis ...] [... j'avais pas assez insisté ...]</p>	<p>A19 ; 125-126 : « Donc, nous avons été ... la promotion se compose de 35 élèves, nous avons été séparés en ...je pense qu'il y avait 3 groupes, oui, 3 groupes. Nous sommes restés dans la salle ... » A19 ; 129-136 : « il y avait deux formateurs avec nous pour nous conseiller, nous aider » « et il fallait parler de notre situation chacun, individuellement. » « Donc, j'ai dû euh... commencer le premier, je pense, j'ai lu ma situation. » « Chacun présentait devant le groupe et les formateurs euh... la situation qu'il avait observée. » « Moi, j'ai lu ma situation, euh ... les formateurs ne m'ont pas interrompu ,d'ailleurs. » « A la fin de ma lecture, ils m'ont donné des conseils sur euh ... sur euh ... ils ont souligné des choses importantes » « que je devais développer, compléter, développer » « et ils m'ont orienté sur le ... demandé comment j'avais en fait vécu cette situation euh ... ils m'ont aussi conseillé sur le ... contenu de la narration, notamment par rapport au vécu » « et aux ressentis »</p>	<p>Situation vécue en stage : la méthodologie : l'organisation</p> <p>Situation vécue en stage : l'accompagnement : guidance et conseil</p>

[illegible]

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
	[... la situation ...]		
A Q24 C'est-à-dire ? A R24 Moi, j'avais du mal à me projeter en fait ... euh, à me projeter ... à me ... à me ... comment dire ... à me dire il va falloir que je concrétise tout ce que ... concrétise et ... repérer tout ce qu'on a appris, en stage ... Même si je suis professionnel en fait, avec une expérience professionnelle, euh ... j'avais du mal justement ... je me demandais justement comment j'allais faire pour repérer ... tous les apports théoriques qu'on avait eus, les assimiler et puis après les observer en stage.	[... du mal à me projeter ...] [... que je concrétise ...] [... repérer tout ce qu'on a appris ...] [... professionnel ...] [... une expérience professionnelle ...] [... j'avais du mal ...] [... comment j'allais faire ...] [... pour repérer ...] [... assimiler ...] [... observer en stage ...]	A24 ; 156-161 : « Moi, j'avais du mal à me projeter en fait ... euh, à me projeter ... » « à me dire il va falloir que je concrétise tout ce que ... concrétise » « et ... repérer tout ce qu'on a appris, en stage ... » « Même si je suis professionnel en fait, avec une expérience professionnelle, euh ... » « j'avais du mal justement ... je me demandais justement comment j'allais faire » « pour repérer ... tous les apports théoriques qu'on avait eus, les assimiler » « et puis après les observer en stage. »	Situation vécue en stage : faire vivre le principe d'alternance
A Q25 Et alors, une fois que vous êtes allé en stage ? A R25 Ça c'était avant d'aller en stage ! Et, une fois que je suis allé en stage, comme je vous le disais tout à l'heure, en ayant repéré ma situation, qui euh... portait sur la communication... enfin des problèmes de communication ... après, là, j'ai pu faire le lien entre ma situation, ma problématique, ce que j'avais rencontré sur le terrain, et les ... conseils, les cours, les approches théoriques qu'on avait eu à l'école ... je me suis rendu compte que ma situation était en lien avec ce qu'on avait appris. Donc ce qu'on avait préalablement appris à l'école m'a énormément servi pour narrer ma situation et l'analyser par la suite.	[... repéré ma situation ...] [... portait sur la communication ...] [... des problèmes de communication ...] [... faire le lien ...] [... ma situation ...] [... les approches théoriques ...] [... ma situation était en lien ...] [... préalablement appris à l'école ...] [... m'a énormément servi pour ...] [... pour narrer ...] [... l'analyser ...]	A25 ; 163-170 : « ... Et, une fois que je suis allé en stage, ... en ayant repéré ma situation, qui euh... portait sur la communication... » « enfin des problèmes de communication ... après, » « là, j'ai pu faire le lien entre ma situation, ma problématique, ce que j'avais rencontré sur le terrain, » « et les ... conseils, les cours, les approches théoriques qu'on avait eu à l'école ... » « je me suis rendu compte que ma situation était en lien avec ce qu'on avait appris. » « Donc ce qu'on avait préalablement appris à l'école m'a énormément servi pour narrer ma situation et l'analyser par la suite. »	Situation vécue en stage : faire vivre le principe d'alternance
A Q26 D'accord, donc... à l'issue de la première séance d'exploitation, si j'ai bien compris, vous êtes reparti avec des conseils de... de... en terme de compléter votre narration, en termes d'enrichir on va dire... donc qu'est-ce qui s'est déroulé après, pourriez-vous me décrire ?	[... pas perdre trop de temps ...] [... ces conseils ...] [... ne pas oublier ...] [... ce que les formateurs m'avaient conseillé ...]	A26 ; 175-178 : et j'ai donc essayé ... de pas perdre trop de temps » « après tous ces conseils » « pour ne pas oublier ce que les formateurs m'avaient conseillé euh, ... »	Situation vécue en stage : la méthodologie : l'application des conseils

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
A R26 Alors, j'étais encore en stage, euh ... et j'ai donc essayé ... de pas perdre trop de temps après tous ces conseils pour ne pas oublier ce que les formateurs m'avaient conseillé euh, ... donc je me suis mis à mon travail et ... en effet j'ai dégagé enfin complété mon travail en y mettant plus de ressentis et plus d'émotions ... plus de ressentis et plus d'émotions ...	[... mis à mon travail ...] [... complété mon travail ...] [... plus de ressentis ...] [...plus d'émotions ...]	« donc je me suis mis à mon travail ... » « et en effet j'ai dégagé enfin complété mon travail » « en y mettant plus de ressentis et plus d'émotions ... plus de ressentis et plus d'émotions ... »	
A Q27 Et ça a été... ? A R27 J'ai pas trouvé de difficultés, enfin, j'ai pas eu de difficultés particulières ... pour pour compléter mon travail.	[... pas trouvé de difficultés ...] [... de difficultés particulières ...] [... pour compléter mon travail ...]	A27 ; 180-181 : « J'ai pas trouvé de difficultés, enfin, j'ai pas eu de difficultés particulières ... pour pour compléter mon travail. »	Situation vécue en stage : la méthodologie : l'application des conseils
A Q28 Donc, vous avez trouvé ça faisable de décrire ? A R28 Ah oui, complètement.			
A Q29 Ensuite qu'est-ce-que vous en avez fait de ce travail donc, complété euh... enrichi ? Qu'est-ce-qui vous a été proposé par la suite ? A R29 Par la suite, euh ... par la suite ... je crois que c'était, je me rappelle plus ...			
A Q30 Vous êtes revenu de stage ? A R30 Je suis revenu de stage, j'ai eu tous ces conseils. Par la suite, j'ai rédigé ma ... le récit de ma narration, en utilisant euh ... en tout cas en euh ... en y mettant plus mon ressenti et puis après j'ai commencé ...	[... revenu de stage ...] [... ces conseils ...] [... j'ai rédigé ...] [... en y mettant plus mon ressenti ...]	A30 ; 188-190 : « Je suis revenu de stage, j'ai eu tous ces conseils. » « Par la suite, j'ai rédigé ma ... le récit de ma narration, en utilisant euh ... en tout cas en euh ... » « en y mettant plus mon ressenti et puis après j'ai commencé ... »	Situation vécue en stage : la méthodologie : l'application des conseils
A Q31 Est- ce- qu'il y a eu autre chose qui vous a été proposé ? A R31 Oui, il y a eu une séance euh ... une séance pour nous, pour nous guider notamment pour l'analyse de la situation.	[... une séance ...] [... nous guider ...] [... pour l'analyse de la situation ...]	A31 ; 192-193 : « Oui, il y a eu une séance euh ... une séance » « pour nous, pour nous guider notamment pour l'analyse de la situation. »	Situation vécue en stage : l'accompagnement : guidance et conseil
A Q32 Donc, vous avez eu une séance numéro deux, comment s'est-elle déroulée, est-ce-que vous pourriez me la décrire ? A R32 Alors cette séance avait pour but de ... de ... nous conseiller, de nous aider euh... pour l'analyse de notre	[... conseiller ...] [... aider ...] [...pour l'analyse ...]	A32 ; 196-197 : « Alors cette séance avait pour but de ... de ... nous conseiller, de nous aider euh... pour l'analyse de notre situation ... »	Situation vécue en stage : l'accompagnement : guidance et conseil

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
situation ...			
<p>A Q33 Comment s'est-elle déroulée par rapport à la première ?</p> <p>A R 33 Elle était en groupe, en trois groupes. C'était les mêmes groupes que ceux qu'on avait fait pour la séance numéro un, la séance précédente. Nous avons ... nous avons relu nos situations chacun ... devant deux formateurs ... et chaque formateur, euh non pardon ... chaque étudiant a aussi lu l'un après l'autre sa situation, le récit de sa situation. Le groupe pouvait participer, donner son avis, des conseils, éclaircir euh ... l'étudiant qui, qui lisait sa narration sur euh... différents points, la clarté de son exposé, la compréhension, le contenu ... Donc, après, enfin dans cette deuxième séance, il nous a été ... on nous a donné des conseils pour analyser la situation, notamment avec un support écrit qui se présentait sous forme d'un tableau ... Les formateurs nous ont expliqué euh ... que ce support nous servirait pour faire l'analyse. Donc ... ce support se présentait sous forme d'un tableau avec des colonnes et ... il fallait justement pour euh... analyser et dégager des concepts de notre situation ... il fallait remplir le tableau. Donc les colonnes ... la première colonne, il fallait mettre la narration, la deuxième colonne euh ... il fallait mettre... le ... la chronologie, donc euh ... quand est-ce-que l'action euh ... se déroulait ... au long de la journée, la troisième colonne c' était les acteurs ... donc, quels acteurs étaient présents lors de la situation, une autre avec euh ... les faits, une autre colonne avec euh ... le ressenti et une dernière colonne avec les concepts ... dégagés ; les concepts qui correspondaient justement à la partie de la narration analysée, euh ... écrite pardon, il fallait euh ... décomposer en fait la narration en phrases, il fallait analyser chaque phrase ... donc avec tous les éléments qui étaient demandés dans le tableau.</p>	<p>[...en trois groupes ...] [... les mêmes groupes ...] [... que ceux qu'on avait fait ...] [... pour la séance numéro un ...] (... relu nos situations chacun ...) [... chaque étudiant a aussi lu l'un après l'autre sa situation ...]</p> <p>[... Le groupe pouvait participer ...] [... donner son avis ...] [... des conseils ...] [... éclaircir ... l'étudiant ...] [... clarté de son exposé ...] [... compréhension ...] [... le contenu ...]</p> <p>[... des conseils ...] [... pour analyser ...] [... un support écrit ...] [... sous forme d'un tableau ...] [... ce support nous servirait pour faire l'analyse ...] [... un tableau ...] [... des colonnes ...] [... analyser ...] [... dégager des concepts ...] [... remplir le tableau ...] [... première colonne ...] [... narration ...] [... deuxième colonne ...]</p>	<p>A33 ; 199-202 : « Elle était en groupe, en trois groupes. » « C'était les mêmes groupes » « que ceux qu'on avait fait pour la séance numéro un, la séance précédente. » « Nous avons ... nous avons relu nos situations chacun ... devant deux formateurs ... » « et ... chaque étudiant a aussi lu l'un après l'autre sa situation, le récit de sa situation. » A33 ; 202-204 : « Le groupe pouvait participer, donner son avis, des conseils, » « éclaircir euh ... l'étudiant qui, qui lisait sa narration sur euh... différents points, » « la clarté de son exposé, la compréhension, le contenu ... »</p> <p>A33 ; 205-209 : « Donc, après, enfin dans cette deuxième séance, il nous a été ... on nous a donné des conseils » « pour analyser la situation, » « notamment avec un support écrit qui se présentait sous forme d'un tableau ... » « Les formateurs nous ont expliqué euh ... que ce support nous servirait pour faire l'analyse. » Donc ... ce support se présentait sous forme d'un tableau » « avec des colonnes » A33 ; 209-218 : « et ... il fallait justement pour euh... analyser et dégager des concepts de notre situation ... » « il fallait remplir le tableau. Donc les colonnes ... la première colonne, il fallait</p>	<p>Situation vécue en stage : la méthodologie : l'organisation</p> <p>L'apprentissage en groupe : son intérêt</p> <p>Situation vécue en stage : l'accompagnement méthodologique</p> <p>Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
	[... chronologie ...] [... troisième colonne ...] [... les acteurs ...] [... une autre ...] [... les faits ...] [... une autre colonne ...] [... le ressenti ...] [... une dernière colonne avec les concepts ...] [... correspondaient justement à la partie de la narration analysée ...] [... décomposer en fait la narration en phrases ...] [... analyser chaque phrase ...] [... avec tous les éléments ...] [... demandés dans le tableau ...]	mettre la narration, la deuxième colonne euh ... il fallait mettre... le ... la chronologie, ... la troisième colonne c' était les acteurs ... donc, quels acteurs étaient présents lors de la situation, une autre avec euh ... les faits, une autre colonne avec euh ... le ressenti et une dernière colonne avec les concepts ... dégagés ; les concepts qui correspondaient justement à la partie de la narration analysée, euh ... écrite pardon, « il fallait euh ... décomposer en fait la narration en phrases, il fallait analyser chaque phrase ... donc avec tous les éléments qui étaient demandés dans le tableau. »	
A Q34 D'accord et ... ça vous a paru réalisable ? A R34 Alors euh ... dans un premier temps, dans un premier, j'ai trouvé que ça allait faire beaucoup de travail parce-que il fallait décomposer chaque phrase et trouver une idée, mettre une idée derrière chaque phrase et ... moi, j'avais beaucoup d'idées mais sur l'ensemble de la situation. Et moi, j'avais jamais fait ce genre de travail, et ... j'avoue qu'à la fin de la séance, j'ai pensé que ça demanderait, que ça me demanderait beaucoup de travail et ... quelques doutes quand-même sur le fait que je puisse mettre un mot, ou un ressenti derrière une phrase ... en particulier. Donc, je m'y suis mis le soir même. Je m'y suis mis le soir même et ... j'ai décomposé comme il nous était demandé, j'ai décomposé ma narration en phrases, donc j'ai trouvé ça dur les ... deux, trois premières phrases, et après, c'est venu tout seul. Ça, le tableau, j'ai mis quand même beaucoup de temps pour euh ... tout ce qui était écriture, mise en pages, parce-que j'ai pas l'habitude ...	[... ça allait faire beaucoup de travail ...] [... il fallait décomposer chaque phrase ...] [... une idée derrière chaque phrase ...] [... j'avais beaucoup d'idées ...] [... sur l'ensemble de la situation ...] [... j'avais jamais fait ce genre de travail ...] [... ça me demanderait beaucoup de travail ...] [... quelques doutes ...] [... que je puisse mettre un mot ...] [... derrière une phrase ... en particulier ...]	A34 ; 220-229 « Alors euh ... dans un premier temps, dans un premier, j'ai trouvé que ça allait faire beaucoup de travail » « parce-que il fallait décomposer chaque phrase » « et trouver une idée, mettre une idée derrière chaque phrase » « et ... moi, j'avais beaucoup d'idées mais sur l'ensemble de la situation. » « Et moi, j'avais jamais fait ce genre de travail, » « et ... j'avoue qu'à la fin de la séance, j'ai pensé que ça demanderait, que ça me demanderait beaucoup de travail » « et ... quelques doutes quand-même » « sur le fait que je puisse mettre un mot, ou un ressenti derrière une phrase ... en particulier. « Donc, je m'y suis mis le soir même. Je m'y	Situation vécue en stage : la méthodologie : l'application des conseils

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
	[... le soir même ...] [... j'ai décomposé ma narration en phrases ...] [... trouvé ça dur ...] [... après c'est venu tout seul ...]	suis mis le soir même » « et ... j'ai décomposé comme il nous était demandé, j'ai décomposé ma narration en phrases, » « donc j'ai trouvé ça dur les ... deux, trois premières phrases, » « et après, c'est venu tout seul. »	
A Q35 Quand vous dites que c'est venu tout seul, est-ce-que vous pourriez préciser ? A R35 Euh... comme j'avais jamais fait ce travail de ... de décomposition, d'analyse, je pensais que ça allait être très très dur, je ne savais pas si j'allais pouvoir y arriver. Et, je me suis rendu compte qu'en m'y mettant euh ... qu'à chaque phrase, quand j'écrivais une phrase, une idée, une idée me ... me venait à l'esprit.	[... j'avais jamais fait ce travail ...] [... de décomposition, d'analyse ...] [... ça allait être très très dur ...] [... si j'allais pouvoir y arriver ...] [... à chaque phrase ...] [... j'écrivais une phrase ...] [... une idée me ... me venait à l'esprit ...]	A35 ; 232-235 : « Euh... comme j'avais jamais fait ce travail » « de ... de décomposition, d'analyse, » « je pensais que ça allait être très très dur, » « je ne savais pas si j'allais pouvoir y arriver. » « Et, je me suis rendu compte qu'en m'y mettant euh ... qu'à chaque phrase, » « quand j'écrivais une phrase, une idée, une idée me ... me venait à l'esprit. »	Situation vécue en stage : apprendre à analyser
A Q36 C'est-à-dire, quand vous dites une idée, vous pourriez préciser ? A R36 En fait, je faisais euh ... le lien avec ce qu'on avait appris précédemment, plus concrètement. Toutes les notions, euh ... tous ... les enseignements, justement qu'on avait eus par rapport à ... l'observation, les concepts, les notions, l'individu, les valeurs ...	[... le lien ...] [... avec ce qu'on avait appris ...] [... plus concrètement ...] [... Toutes les notions ...]	A36 ; 237-239 : « En fait, je faisais euh ... le lien » « avec ce qu'on avait appris précédemment, plus concrètement. » « Toutes les notions, euh ... tous ... les enseignements, justement qu'on avait eus par rapport à ... l'observation, les concepts, les notions, l'individu, les valeurs ... »	Situation vécue en stage : faire vivre le principe d'alternance
A Q 37 C'est-à-dire, voulez-vous dire ... qu'à chaque fois que vous aviez dégagé une phrase, vous trouviez un mot clé ? A R37 Un mot clé qui correspondait justement avec toutes les notions, les enseignements qu'on avait eus précédemment.	[... mot clé ...] [... correspondait ...] [... avec toutes les notions ...] [... qu'on avait eus précédemment ...]	A37 ; 242-243 : « Un mot clé » « qui correspondait justement » « avec toutes les notions, les enseignements qu'on avait eus précédemment. »	Situation vécue en stage : faire vivre le principe d'alternance
A Q38 D'accord, qu'est-ce-que ça vous apporté ça ? Est-ce-que ça vous a apporté quelque chose et quoi ? A R38 Oh, oui, oui, oui. Dans un premier temps, j'étais quand même concentré sur euh ... comment dire euh ... sur la mise en		A38 ; 255-257 : « A la suite du tableau d'analyse il fallait se poser des questions ... euh ... se poser des questions ... le questionnement de l'étudiant par rapport à la	Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>page ... tout ce qui était matériel puisque je n'avais pas l'habitude d'utiliser l'outil informatique. Je maîtrisais très mal ... le traitement de texte, y avait quand même une appréhension par rapport à la méthodologie de travail. Donc, je pense que ... j'ai mis peut-être plus de temps ... que les personnes habituées, mais euh ... après je me suis quand même focalisé euh ... sur le contenu et pas sur la mise en pages. En fait, j'ai compris qu'il serait préférable que je fasse la mise en page après et que je me concentre sur les idées et le ... contenu du euh ... du tableau d'analyse. Donc euh ... j'ai mis ... quand même quelques jours pour euh ... finaliser mon travail et après ... on avait deux autres travaux à faire. A la suite du tableau d'analyse il fallait se poser des questions ... euh ... se poser des questions ... le questionnement de l'étudiant par rapport à la situation vécue euh ... vécue, narrée...</p>		<p>situation vécue euh ... vécue, narrée... »</p>	
<p>A Q39 Quand vous dites qu'il fallait se poser des questions, est-ce-que vous pourriez préciser ? A R39 Dans un premier temps, enfin j'ai compris le travail enfin euh ... j'ai fait le travail. Mais dans un premier temps, j'ai ... je ... j'ai écrit euh ... les questions que je me posais sur la situation et dans un deuxième temps, j'ai analysé ces questions par rapport à des ... j'ai analysé ces questions par rapport aux apprentissages ... que j'avais faits sur le terrain. Euh ... je les ai aussi analysé ... par rapport euh ... comment dire aux cours qu'on avait eus, aux recherches de lecture que j'ai faites.</p>	<p>[... j'ai compris le travail ...] [... j'ai fait le travail ...] [... j'ai écrit ... les questions ...] [... je me posais sur la situation ...] [... j'ai analysé ces questions ...] [... par rapport aux apprentissages ...] [... fait sur le terrain ...] [... je les ai aussi analysé ...] [... par rapport ... comment dire aux cours ...] [... aux recherches de lecture ...]</p>	<p>A39 ; 260-262 : « Dans un premier temps, enfin j'ai compris le travail enfin euh ... j'ai fait le travail. » « Mais dans un premier temps, j'ai ... je ... j'ai écrit euh ... les questions que je me posais sur la situation » A39 ; 262-265 : « et dans un deuxième temps, j'ai analysé ces questions par rapport à des ... j'ai analysé ces questions par rapport aux apprentissages ... que j'avais faits sur le terrain. » « Euh ... je les ai aussi analysé ... par rapport euh ... comment dire aux cours qu'on avait eus, aux recherches de lecture que j'ai faites. »</p>	<p>Situation vécue en stage : la méthodologie : l'application des conseils</p> <p>Situation vécue en stage : alternance et démarche réflexive en construction</p>
<p>A Q40 Et ... qu'est-ce-que vous diriez de ce travail qui vous a été proposé ? A R40 Je pense que, comme je vous disais tout à l'heure, au début je croyais que ça allait être ... pas insurmontable mais euh ... très dur et j'ai ... euh, je me suis étonné par rapport au fait</p>	<p>[... je croyais que ça allait être ... pas insurmontable mais ... très dur ...] [... étonné ...]</p>	<p>A40 ; 267-268 : « Je pense que, comme je vous disais tout à l'heure, au début je croyais que ça allait être ... pas insurmontable mais euh ... très dur » A40 ; 268-272 : « et j'ai ... euh, je me suis</p>	<p>Situation vécue en stage : la méthodologie : l'application des conseils</p> <p>Situation vécue en stage :</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
que j'ai trouvé euh ... comment dire, un certain plaisir justement à, ... à réfléchir sur moi-même. J'ai, j'ai euh ... enfin ... je me suis remis maintes et maintes fois remis en question mais d'approfondir comme ça une analyse ... sur soi ... j'avais rarement fait ce travail et j'ai ressenti un ... certain plaisir à me poser des questions sur moi, sur mon comportement, sur ma façon de faire, de me remettre en question.	[... j'ai trouvé ...] [... un certain plaisir ...] [... à réfléchir sur moi-même ...] [... remis en question ...] [... approfondir comme ça une analyse ...] [... sur soi ...] [... ressenti un ... certain plaisir ...] [... me poser des questions sur moi ...] [... mon comportement ...] [... sur ma façon de faire ...] [... me remettre en question ...]	étonné par rapport au fait que j'ai trouvé euh ... comment dire, un certain plaisir justement » « à, ... à réfléchir sur moi-même. » « J'ai, j'ai euh ... enfin ... je me suis remis maintes et maintes fois remis en question » « mais d'approfondir comme ça une analyse ... sur soi ... » « j'avais rarement fait ce travail » « et j'ai ressenti un ... certain plaisir à me poser des questions sur moi, » « sur mon comportement, sur ma façon de faire, » « de me remettre en question. »	construction d'une réflexion professionnelle par le questionnement et l'analyse de sa pratique
A Q41 Dans une situation ...? A R41 Dans une situation bien précise ... en l'occurrence sur des problèmes de communication. Donc, on avait déjà eu des notions sur la communication, des notions théoriques et euh ... donc euh ... j'ai décidé euh pour analyser mon comportement et euh ... celui des personnes qui, qui ... étaient acteurs de la situation, euh ... j'ai décidé ... de lire des ouvrages euh ... traitant de la communication. Donc, ces deux principes les plus représentatifs que j'ai dégagés, c'était , c'était la communication.	[... des problèmes de communication ...] 1.[... déjà eu des notions sur la communication ...] [... analyser mon comportement ...] [... celui des personnes ... acteurs de la situation ...] [... lire des ouvrages ...] [... traitant de la communication ...] [... deux principes les plus représentatifs que j'ai dégagés ...][[... la communication ...]	A41 ; 275-280 : « Dans une situation bien précise ... en l'occurrence sur des problèmes de communication. » « Donc, on avait déjà eu des notions sur la communication, des notions théoriques » « ... j'ai décidé euh pour analyser mon comportement » « et euh ... celui des personnes qui, qui ... étaient acteurs de la situation, » « ... j'ai décidé ... de lire des ouvrages euh ... traitant de la communication. » « Donc, ces deux principes les plus représentatifs que j'ai dégagés, c'était , c'était la communication. »	Situation vécue en stage : alternance et démarche réflexive en construction
A Q42 D'accord, vous me disiez tout à l'heure qu'en fait ... cette situation elle débouchait sur deux autres travaux à rendre ? A R42 Oui, elle était support à deux autres travaux, en l'occurrence le, le ... travail de psychologie, sociologie, anthropologie, qui permet de ... dégager un concept et de ... valider l'U.E. sur la sociologie, psychologie, anthropologie ... Et	[... support à deux autres travaux ...] [... le ... travail de psychologie, sociologie, anthropologie ...] [... dégager un concept ...] [... valider l'U.E ...] [... un travail permettant de valider	A42 ; 283-290 : «Oui, elle était support à deux autres travaux, en l'occurrence le, le ... travail de psychologie, sociologie, anthropologie, qui permet de ... dégager un concept » « et de ... valider l'U.E. sur la sociologie, psychologie, anthropologie ... »	Situation vécue en stage : faire vivre le principe d'alternance

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
on avait aussi un travail permettant de valider l'U.E.... de méthodologie donc, qui était euh ... les fiches de lecture ... Moi, tous mes travaux étaient en lien avec ma situation, donc le livre, l'ouvrage ... le concept dégagé était la communication, j'ai choisi au C.D.I. un ouvrage traitant de la communication et le,... le travail de méthodologie avec la fiche de lecture, j'ai aussi choisi un travail euh ... un ouvrage traitant de la communication.	l'U.E.... de méthodologie ...] [... les fiches de lecture ...] [... mes travaux ...] [... en lien avec ma situation ...] [... le livre ...] [... le concept ...] [... la communication ...] [... ouvrage traitant de la communication ...] [... le travail de méthodologie avec la fiche de lecture ...] [... un ouvrage traitant de la communication ...]	« Et on avait aussi un travail permettant de valider l'U.E.... de méthodologie donc, qui était euh ... les fiches de lecture ... » « Moi, tous mes travaux étaient en lien avec ma situation, » « donc le livre, l'ouvrage ... » « le concept dégagé » « était la communication, » « j'ai choisi au C.D.I. un ouvrage traitant de la communication » « et le,... le travail de méthodologie avec la fiche de lecture, j'ai aussi choisi un travail euh ... un ouvrage traitant de la communication. »	
A Q43 D'accord et ... est-ce-que vous pourriez m'expliquer comment vous avez appréhendé le fait que ces travaux soient liés ... qu'on vous demande de les lier ? A R43 Moi, ce que j'en ai appris, euh ... ce que j'ai trouvé intéressant, c'est d'approfondir en fait mon analyse, justement par l'intermédiaire des ouvrages lus euh ... d'approfondir mon analyse, d'approfondir mes connaissances, de me rendre compte que même avec mon expérience ... professionnelle, familiale, personnelle, euh ... j'avais des, des ... lacunes par rapport à ... à ... des lacunes par rapport aux ... aux ... bases, euh ... de la communication. Donc, euh ... en lisant ces ouvrages, ça m'a permis de faire le lien entre les problèmes que j'avais rencontrés et euh ... les explications que je trouvais à l'intérieur de ces ouvrages.	[... ce que j'en ai appris ...] [...ce que j'ai trouvé intéressant ...] [... c'est d'approfondir en fait mon analyse ...] [... par l'intermédiaire des ouvrages lus ...] [... approfondir mon analyse ...] [... approfondir mes connaissances ...] [... me rendre compte ...] [... même avec mon expérience ...] [... j'avais des, des ... lacunes ...] [... bases ... de la communication ...] [... en lisant ces ouvrages ...] [... faire le lien ...] [... les problèmes que j'avais rencontrés ...] [... les explications ...] [...à l'intérieur de ces ouvrages ...]	A43 ; 293-300 : « Moi, ce que j'en ai appris, euh ... ce que j'ai trouvé intéressant, » « c'est d'approfondir en fait mon analyse, justement par l'intermédiaire des ouvrages lus euh ... d'approfondir mon analyse, d'approfondir mes connaissances, » « de me rendre compte que même avec mon expérience ... professionnelle, familiale, personnelle, euh ... » « j'avais des, des ... lacunes par rapport à ... à ... des lacunes par rapport aux ... aux ... bases, euh ... de la communication. » « Donc, euh ... en lisant ces ouvrages, » « ça m'a permis de faire le lien » « entre les problèmes que j'avais rencontrés et euh ... les explications » « que je trouvais à l'intérieur de ces ouvrages. »	Situation vécue en stage : alternance et démarche réflexive en construction
A Q44 D'accord, qu'est-ce-que euh ... vous pourriez me dire	[... les apprentissages ...]	A44 ; 303-305 : « Alors, les apprentissages,	Situation vécue en stage :

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>concernant les apprentissages que vous avez faits sur ces types de travaux ?</p> <p>A R44 Alors, les apprentissages, euh ... comme je vous disais tout à l'heure euh ... au niveau de l'acquisition euh ... de l'acquisition et une approche ... d'un concept dont ... que je connaissais , mais dont je ... n'avais pas ... les méthodes, les conseils, les bases. Ça m'a permis de ... d'acquérir de nouvelles connaissances et ... de ... comprendre la réaction, euh ... la situation ... le comportement, la réaction que j'avais eue à l'égard de ... parce-que en l'occurrence, c'étaient des jeunes. J'avais eu un problème de communication avec des adolescents. Donc, euh ... les premiers ouvrages, c'était ciblé sur euh ... ils parlaient essentiellement de la communication, mais euh ... communication au sens large du terme avec des approches théoriques, des fondements euh ... et le deuxième ouvrage qui m'a donc servi pour le travail de sociologie, psychologie, anthropologie parlait plus ... précisément de la communication avec les adolescents ... Donc, tous ces ouvrages, toutes ces lectures euh ... la lecture aussi d'articles de, de ... sciences humaines magazine m'a permis de comprendre euh ... d'apporter des réponses à mes questions. Voilà, c'est très bénéfique puisque ça permet d'acquérir des connaissances, de les mettre en pratique après, voilà, de se positionner aussi. Ça permet de se rendre compte aussi que malgré l'expérience, malgré nos valeurs, malgré nos connaissances, on peut toujours apprendre, perfectionner, se perfectionner et puis euh ... ce qui est intéressant c'est que ces ... bases, ces connaissances, je vais ... pouvoir les appliquer dans le milieu professionnel, familial et d'ordre privé aussi.</p>	<p>[... au niveau de l'acquisition ...] [...une approche ... d'un concept ...] [...acquérir de nouvelles connaissances ...] [... comprendre la réaction ...] [... la situation ...] [...le comportement ...] [... la réaction que j'avais eue ...] [... c'étaient des jeunes ...] [... un problème de communication avec des adolescents ...] [... les premiers ouvrages, ... ils parlaient essentiellement de la communication ...] [... communication au sens large ...] [... deuxième ouvrage ...] [... communication avec les adolescents ...] [... m'a permis de comprendre ...] [... d'apporter des réponses à mes questions ...] [...bénéfique ...] [... ça permet d'acquérir des connaissances ...] [... les mettre en pratique ...] [... se positionner aussi ...] [... se rendre compte ...] [...malgré l'expérience, malgré nos valeurs, malgré nos connaissances ...] [... on peut toujours apprendre, perfectionner, se perfectionner ...] [... ces ... bases, ces connaissances</p>	<p>euh ... au niveau de l'acquisition euh ... de l'acquisition et une approche ... d'un concept » 305-317 : Ça m'a permis de ... d'acquérir de nouvelles connaissances » « et ... de ... comprendre la réaction, euh ... la situation ... le comportement, la réaction que j'avais eue à l'égard de ... » « parce-que en l'occurrence, c'étaient des jeunes. J'avais eu un problème de communication avec des adolescents. » « Donc, euh ... les premiers ouvrages, c'était ciblé sur euh ... ils parlaient essentiellement de la communication, » « mais euh ... communication au sens large du terme avec des approches théoriques, des fondements euh ... » « et le deuxième ouvrage ... parlait plus ... précisément de la communication avec les adolescents ... » « Donc, tous ces ouvrages, toutes ces lectures euh ... la lecture aussi d'articles de, de ... sciences humaines magazine m'a permis de comprendre euh ... d'apporter des réponses à mes questions. » « Voilà, c'est très bénéfique puisque ça permet d'acquérir des connaissances, de les mettre en pratique après, voilà, de se positionner aussi. » « Ça permet de se rendre compte aussi » « que malgré l'expérience, malgré nos valeurs, malgré nos connaissances, on peut toujours apprendre, perfectionner, se perfectionner » « et puis euh ... ce qui est intéressant c'est que ces ... bases, ces connaissances, »</p>	<p>alternance et démarche réflexive en construction</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
	...] [... les appliquer dans le milieu professionnel ...]	« je vais ... pouvoir les appliquer dans le milieu professionnel, familial et d'ordre privé aussi. »	
<p>A Q45 Vous disiez tout à l'heure que ce type de travaux, ça vous avait permis aussi de réfléchir sur vous ... et ... est-ce-que vous pourriez préciser ?</p> <p>A R45 Je pense que le fait qu'on nous ait pas imposé une situation euh m' a permis en tout cas de trouver le travail beaucoup plus intéressant que si on nous avait proposé une situation à travailler, la même pour tous. Les consignes étaient de trouver, repérer une situation qui nous avait interpellé. Donc, moi, comme cette situation m'a interpellé forcément ... je l'ai trouvée plus, plus intéressante que si on nous avait imposé un sujet.</p>	<p>[... qu'on nous ait pas imposé une situation ...]</p> <p>[...trouver le travail beaucoup plus intéressant ...]</p> <p>[... que si on nous avait proposé une situation à travailler, la même pour tous ...]</p> <p>[... une situation qui nous avait interpellé ...]</p> <p>[... cette situation m'a interpellé ...]</p> <p>[... plus intéressante ...]</p> <p>[... que si on nous avait imposé un sujet ...]</p>	<p>A45 ; 324-328 : « Je pense que le fait qu'on nous ait pas imposé une situation euh m' a permis en tout cas de trouver le travail beaucoup plus intéressant »</p> <p>« que si on nous avait proposé une situation à travailler, la même pour tous. »</p> <p>« Les consignes étaient de trouver, repérer une situation qui nous avait interpellé. »</p> <p>« Donc, moi, comme cette situation m'a interpellé forcément ... je l'ai trouvée plus, plus intéressante »</p> <p>« que si on nous avait imposé un sujet. »</p>	<p>Situation vécue en stage : implication de l'étudiant</p>
<p>A Q46 Diriez-vous que vous avez appris de cette situation ?</p> <p>A R46 Oui, oui, j'ai beaucoup appris puisque, puisque ... cette situation m'a interpellé, je me suis posé beaucoup de questions et après euh ... ces questions ... j'ai logiquement euh ... cherché à comprendre le euh ... cherché à comprendre le ... ce qui se passait, comprendre le déroulement ... la situation, les comportements, ma façon de me comporter. Donc je pense que c'est un travail qui ... qui m'a fait réfléchir et qui m'a fait me remettre en question, une remise en question importante sur moi et mes préjugés, mes préjugés et mes connaissances antérieures, je trouve ça intéressant de pouvoir évoluer, ce travail m'a permis d'évoluer.</p>	<p>[...j'ai beaucoup appris ...]</p> <p>[... cette situation m'a interpellé ...]</p> <p>[... posé beaucoup de questions ...]</p> <p>[... cherché à comprendre ...]</p> <p>[...ce qui se passait...]</p> <p>[... comprendre le déroulement ...]</p> <p>[... les comportements, ma façon de me comporter ...]</p> <p>[... un travail qui ... qui m'a fait réfléchir ...]</p> <p>[... qui m'a fait me remettre en question ...]</p> <p>[... mes préjugés et mes connaissances antérieures ...]</p> <p>[... intéressant ...]</p> <p>[... de pouvoir évoluer ...]</p> <p>[... ce travail m'a permis</p>	<p>A46 ; 330-338 « Oui, oui, j'ai beaucoup appris »</p> <p>« puisque, puisque ... cette situation m'a interpellé »</p> <p>« , je me suis posé beaucoup de questions »</p> <p>« et après euh ... ces questions ... j'ai logiquement euh ... cherché à comprendre le euh ... cherché à comprendre le ... ce qui se passait, »</p> <p>« comprendre le déroulement ... la situation, »</p> <p>« les comportements, ma façon de me comporter. »</p> <p>« Donc je pense que c'est un travail qui ... qui m'a fait réfléchir »</p> <p>« et qui m'a fait me remettre en question, une remise en question importante sur moi »</p> <p>« et mes préjugés, mes préjugés et mes</p>	<p>Situation vécue en stage : construction d'une réflexion professionnelle par le questionnement et l'analyse de sa pratique</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
	d'évoluer ...]	connaissances antérieures, » « je trouve ça intéressant de pouvoir évoluer, ce travail m'a permis d'évoluer. »	
A Q47 Donc on en a déjà un peu parlé ... selon quelles modalités, avez-vous eu à rendre compte de ces apprentissages ? A R47 Ben, par un travail écrit qui nous avait été demandé. Donc euh ... les travaux devaient, je ne vous ai pas parlé des situations d'hygiène donc je ne sais pas si ... les travaux sociologie, anthropologie, psychologie, la narration, l'analyse, la fiche de lecture sont à rendre pour le lundi 26 janvier.	[...travail écrit qui nous avait été demandé ...]	A47 ; 341-344 : « Ben, par un travail écrit qui nous avait été demandé. »	Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes
A Q48 Est-ce-que vous pourriez me décrire ces modalités écrites ? A R48 Justement par rapport à ces modalités d'écriture, nous avons eu précédemment des cours, des cours sur euh ... la méthodologie et la ... façon, la manière de présenter un, un travail écrit. C'étaient des cours avec euh ... la documentaliste qui nous euh ... nous avait euh ... appris à ... en tout cas donné des, des bases sur la méthodologie du travail écrit, des normes ...	[... des cours sur euh ... la méthodologie ...] [... la manière de présenter un, un travail écrit ...] [... des bases sur la méthodologie du travail écrit ...] [...des normes ...]	A48 ; 346-350 : « nous avons eu précédemment des cours, des cours sur euh ... la méthodologie » « et la ... façon, la manière de présenter un, un travail écrit. » « C'étaient des cours avec euh ... la documentaliste qui nous euh ... nous avait euh ... appris à ... en tout cas donné des, des bases sur la méthodologie du travail écrit, des normes ... »	Situation vécue en stage : l'accompagnement méthodologique
A Q49 C'est ça, là, je comprends, c'est de la méthodologie pour présenter les travaux, mais ... est-ce-que vous pourriez me parler ... du fait de rendre compte par écrit ? A R49 Alors, le fait de rendre compte par écrit, je pense ça m'a forcé à être un peu plus précis, précis dans ... ma narration, précis dans mon analyse, précis dans mon questionnement puisque... avant de commencer mon travail, je me suis dit, il va falloir que le lecteur euh ... comprenne mon ressenti, comprenne ce que j'ai voulu faire passer comme message et je pense que la précision est un aspect euh ... très important pour faire passer un message correctement. Donc, le fait de rendre ce travail par écrit, j'ai trouvé euh ... comment dire, j'ai ... trouvé qu'il était important d'être extrêmement précis, rigoureux dans la	[... rendre compte par écrit ...] [... ça m'a forcé à être un peu plus précis ...] [... dans ... ma narration ...] [... précis dans mon analyse ...] [... précis dans mon questionnement ...] [... que le lecteur euh ... comprenne mon ressenti ...] [... comprenne ce que j'ai voulu faire passer comme message ...] [... précision est un aspect euh ... très important ...]	A49 ; 353-360 : « Alors, le fait de rendre compte par écrit, je pense ça m'a forcé à être un peu plus précis, précis dans ... ma narration, précis dans mon analyse, précis dans mon questionnement » « puisque... avant de commencer mon travail, je me suis dit, » « il va falloir que le lecteur euh ... comprenne mon ressenti, comprenne ce que j'ai voulu faire passer comme message » « et je pense que la précision est un aspect euh ... très important » « pour faire passer un message	Le passage à l'écriture : formaliser un récit

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
présentation euh ... pour la compréhension de la situation que je présentais.	[...pour faire passer un message ...] [... rendre ce travail par écrit ...] [... important d'être extrêmement précis, rigoureux ...] [... pour la compréhension de la situation ...]	correctement. » « Donc, le fait de rendre ce travail par écrit, ... j'ai ... trouvé qu'il était important d'être extrêmement précis, rigoureux dans la présentation euh ... pour la compréhension de la situation que je présentais. »	
A Q50 Vous dites que rendre le travail à l'écrit ça vous oblige à être rigoureux ... ? A R50 Oui, être rigoureux dans la présentation, dans l'expression aussi, la syntaxe ... pour que le lecteur n'ait pas de mal à, à ... lire le document rendu, pas de mal à le lire, pas de mal à comprendre ... en tout cas, le fait que ce soit écrit, ça force à être rigoureux sur la présentation, sur euh ...	[... rigoureux dans la présentation,...] [... dans l'expression aussi ...] [... la syntaxe ...] [... que le lecteur n'ait pas de mal ...] [... lire le document ...] [... pas de mal à comprendre ...] [... écrit ...] [... ça force à être rigoureux ...]	A50 ; 361-365 : « Oui, être rigoureux dans la présentation, dans l'expression aussi, la syntaxe ... » « pour que le lecteur n'ait pas de mal à, à ... lire le document rendu, pas de mal à le lire, pas de mal à comprendre ... » « en tout cas, le fait que ce soit écrit, » « ça force à être rigoureux sur la présentation, sur euh ... »	Le passage à l'écriture : formaliser un récit
A Q51 Bien, j'aurais une dernière question qui est : en regard du nouveau référentiel qui introduit la notion de praticien réflexif, qu'est-ce-que veut dire pour vous, être réflexif ? A R51 Être réflexif, pour moi euh ... c'est un concept ; un concept qui est lié je pense euh ... à, justement aux questions que je me pose et à notamment par rapport à ces questions, à en dégager une analyse et ... La réflexivité, enfin pour moi, c'est de, de ... m'interroger, de me poser des questions, euh ... de me positionner par rapport à, à ... un événement, une situation et d'y réfléchir. Pour moi, c'est ça ...	[... Être réflexif ...] [... c'est un concept ...] [... un concept qui est lié ...] [... aux questions que je me pose ...] [... dégager une analyse ...] [... La réflexivité ...] [...c'est de, de ... m'interroger ...] [... de me poser des questions ...] [... de me positionner ...] [... par rapport à, à ... un événement, une situation ...] [... d'y réfléchir ...]	A51 ; 369-373 : « Être réflexif, pour moi euh ... c'est un concept ; » « un concept qui est lié je pense euh ... à, justement aux questions que je me pose » « et à notamment par rapport à ces questions, à en dégager une analyse » « et ... La réflexivité, enfin pour moi, c'est de, de ... m'interroger, » « de me poser des questions, » « euh ... de me positionner par rapport à, à ... un événement, une situation » « et d'y réfléchir. Pour moi, c'est ça ... »	Posture réflexive : se poser des questions et réfléchir
A Q52 Je pense que nous arrivons à la fin de l'entretien ... je vous remercie pour votre collaboration ... ?	[... c'est très intéressant ...] [... la situation soit singulière ...]	A52 ; 376-385 : « Euh ... Ce que je voudrais dire, c'est que c'est très intéressant »	Situation vécue en stage : alternance et démarche

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>A R52 Euh ... Ce que je voudrais dire, c'est que c'est très intéressant le fait que euh ... la situation soit singulière puisque on peut y mettre du ressenti, euh ... nos émotions, appuyer aussi euh ... le contexte aussi est important en situation. Si on nous impose quelque chose, euh ... en cours, d'une façon scolaire, euh ... théorique, je pense que tout l'aspect contact, environnement, l'ambiance, le ressenti euh ... de cette situation n'y est pas. Euh ... ce qui est intéressant en fait dans une situation, dans l'analyse d'une situation, c'est aussi ses euh ... ressentis, ses émotions, son comportement, euh ... ses réactions. Ce qui est intéressant en fait, c'est de faire le lien entre tout ce qu'on connaît et euh ... Je pense que quand on vit la situation euh ... on ressent des émotions et après on fait le lien avec tout, tout ce qu'on a appris euh ... en cours tout ce qu'on a vu précédemment.</p>	<p>[... on peut y mettre du ressenti, euh ... nos émotions ...] [... le contexte aussi est important en situation ...] [... Si on nous impose ...] [...l'aspect contact, environnement, l'ambiance, le ressenti euh ... de cette situation n'y est pas ...] [... intéressant ...] [... dans l'analyse d'une situation ...] [...ses ... ressentis, ses émotions, son comportement, euh ... ses réactions ...] [... intéressant ...] [...faire le lien ...] [... quand on vit la situation ...] [... on ressent des émotions ...] [... on fait le lien ...] [... avec tout, tout ce qu'on a appris ...] [... tout ce qu'on a vu précédemment ...]</p>	<p>le fait que euh ... la situation soit singulière » puisque on peut y mettre du ressenti, euh ... nos émotions, » « appuyer aussi euh ... le contexte aussi est important en situation. » « Si on nous impose quelque chose, euh ... en cours, d'une façon scolaire, euh ... théorique, je pense que tout l'aspect contact, environnement, l'ambiance, le ressenti euh ... de cette situation n'y est pas. » « Euh ... ce qui est intéressant en fait dans une situation, » « dans l'analyse d'une situation, c'est aussi ses euh ... ressentis, ses émotions, son comportement, euh ... ses réactions. » « Ce qui est intéressant en fait, c'est de faire le lien entre tout ce qu'on connaît » « et euh ... Je pense que quand on vit la situation euh ... on ressent des émotions » « et après on fait le lien avec tout, tout ce qu'on a appris euh ... en cours » « tout ce qu'on a vu précédemment. »</p>	<p>réflexive en construction</p>
<p>A Q53 Oui, oui ... A R53 Je pense que c'est très très intéressant et puis ça permet de se remettre en question et c'est important. C'est important de savoir que ... on peut évoluer, qu'on peut penser différemment. D'ailleurs, cette situation, moi j'ai jamais eu de problèmes avec les adolescents, le problème était un problème de communication avec les adolescents. Dans ma famille, je suis entouré de petits neveux et nièces, j'ai jamais eu de problèmes de communication, le fait d'être confronté en fait malgré mon expérience familiale et professionnelle, d'être confronté à ce problème, euh ... ça m'a fait en tout cas poser euh ... beaucoup de questions parce que j'étais presque sûr de euh ... pas avoir de</p>	<p>[...très intéressant ...] [... ça permet de se remettre en question ...] [... on peut évoluer ...] [... on peut penser différemment ...] [... j'ai jamais eu de problèmes avec les adolescents ...] [... le problème était un problème de communication avec les adolescents ...] [...le fait d'être confronté en fait</p>	<p>A53 ; 387-398 : « Je pense que c'est très très intéressant » « et puis ça permet de se remettre en question et c'est important. » « C'est important de savoir que ... on peut évoluer, qu'on peut penser différemment. » « D'ailleurs, cette situation, moi j'ai jamais eu de problèmes avec les adolescents, » « le problème était un problème de communication avec les adolescents. » « Dans ma famille, je suis entouré de petits neveux et nièces, j'ai jamais eu de problèmes</p>	<p>Situation vécue en stage : construction d'une réflexion professionnelle par le questionnement et l'analyse de sa pratique</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
problèmes de communication. Je pense que malgré l'expérience quand on est confronté comme ça à un problème, euh ... ça nous interpelle. En tout cas, moi ça m'a amené à me questionner sur tous les préjugés, les certitudes que j'avais, oui les certitudes euh ... je me suis dit euh ... « tu dois avoir quelques lacunes » ou en tout cas un ...	<p>[...]</p> <p>[... malgré mon expérience ...]</p> <p>[... ça m'a fait en tout cas poser ... beaucoup de questions ...]</p> <p>[... j'étais presque sûr ...]</p> <p>[... pas avoir de problèmes de communication ...]</p> <p>[... malgré l'expérience ...]</p> <p>[... confronté comme ça à un problème ...]</p> <p>[... ça nous interpelle ...]</p> <p>[... me questionner ...]</p> <p>[... sur tous les préjugés ...]</p> <p>[... les certitudes ...]</p> <p>[... quelques lacunes ...]</p>	<p>de communication, le fait d'être confronté en fait »</p> <p>« malgré mon expérience familiale et professionnelle, d'être confronté à ce problème, euh ... »</p> <p>« ça m'a fait en tout cas poser euh ... beaucoup de questions »</p> <p>« parce que j'étais presque sûr »</p> <p>« de euh ... pas avoir de problèmes de communication. »</p> <p>« Je pense que malgré l'expérience »</p> <p>« quand on est confronté comme ça à un problème, euh ... ça nous interpelle. »</p> <p>« En tout cas, moi ça m'a amené à me questionner »</p> <p>« sur tous les préjugés, les certitudes que j'avais, oui les certitudes euh ... je me suis dit euh ... « tu dois avoir quelques lacunes » ou en tout cas un ... »</p>	
<p>A Q54 Hum ...</p> <p>A R54 Ou manque de connaissances puisque j'ai été confronté à des problèmes donc je ne connais pas tout, je vais à la recherche d'ouvrages, de documents qui peuvent m'éclairer par rapport à ces problèmes. C'est très intéressant, constructif, c'est ... intéressant de savoir qu'on sait pas tout. On peut être un jour confronté à une situation qui en l'analysant peut nous faire évoluer, voire acquérir des connaissances qui peuvent être concrétisées plus tard, sur le terrain. Maintenant, moi, je sais que les adolescents communiquent différemment, le cours de psychologie de l'adolescence m'a permis de comprendre aussi et de mettre en lien le comportement des adolescents avec le cours du ...</p>	<p>[... manque de connaissances ...]</p> <p>[... confronté à des problèmes ...]</p> <p>[... je ne connais pas tout ...]</p> <p>[... je vais à la recherche ...]</p> <p>[... m'éclairer par rapport à ces problèmes ...]</p> <p>[... très intéressant ...]</p> <p>[... constructif ...]</p> <p>[... intéressant ...]</p> <p>[... savoir qu'on sait pas tout ...]</p> <p>[... confronté à une situation ...]</p> <p>[... en l'analysant ...]</p> <p>[... nous faire évoluer ...]</p> <p>[... acquérir des connaissances ...]</p>	<p>A54 ; 400-403 : « Ou manque de connaissances »</p> <p>« puisque j'ai été confronté à des problèmes »</p> <p>« donc je ne connais pas tout, je vais à la recherche d'ouvrages, de documents qui peuvent m'éclairer par rapport à ces problèmes. »</p> <p>« C'est très intéressant, constructif, c'est ... intéressant de savoir qu'on sait pas tout. »</p> <p>A54 ; 403-405 : « On peut être un jour confronté à une situation »</p> <p>« qui en l'analysant peut nous faire évoluer, voire acquérir des connaissances »</p> <p>« qui peuvent être concrétisées plus tard, sur</p>	<p>Situation vécue en stage : alternance et démarche réflexive en construction</p> <p>Situation vécue en stage : construction d'une réflexion professionnelle par le questionnement et l'analyse de sa pratique</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
	<p>[... concrétisées plus tard, sur le terrain...]</p> <p>[... les adolescents communiquent différemment ...]</p> <p>[... le cours de psychologie de l'adolescence m'a permis de comprendre ...]</p> <p>[... mettre en lien le comportement des adolescents avec le cours ...]</p>	<p>le terrain. »</p> <p>A54 ; 405-407 : « Maintenant, moi, je sais que les adolescents communiquent différemment, le cours de psychologie de l'adolescence m'a permis de comprendre aussi »</p> <p>« et de mettre en lien le comportement des adolescents avec le cours du ... »</p>	<p>Situation vécue en stage : alternance et démarche réflexive en construction</p>
<p>A Q55 Vous avez pu mettre en lien ...</p> <p>A R55 J'ai vraiment pu mettre en lien tous mes apprentissages euh ... avec la situation rencontrée. Mais ça me servira par la suite, puisque je suis loin d'avoir fini mes études et, et dans mon travail par la suite, si un jour ça se représente, je ... je comprendrai plus facilement et je ferai des liens avec ce que j'ai appris ... de la situation et des apports théoriques. Ce qui est intéressant dans cette euh ... façon de faire c'est que ce ne soit pas scolaire euh ... pas entièrement scolaire, qu'on nous laisse la possibilité de choisir, parce que euh ... il y a eu aucun jugement de valeur dans les séances et c'est très important. Les formateurs nous ont pas dit euh ... « ça s'est bien, ça c'est pas bien, il faut pas dire ça », ils nous ont laissé nous exprimer euh ... oralement sans nous interrompre, sans nous juger, sans dire euh ... « ça s'est nul, ça n vaut rien, votre situation vaut rien ». La situation qu'on avait choisie euh ... aucun formateur n'a dit, au regard de cette situation, non, il faut changer de situation. Donc, ça s'est intéressant aussi de laisser le libre choix aux gens et euh ... de les laisser s'exprimer, de les laisser réfléchir. La réflexivité aussi pour moi, c'est ça. C'est de réfléchir sur euh ... soi-même, sur une situation que l'on a vécue et c'est important de ne pas, de ne pas freiner ça. C'était important de nous laisser autonome, on nous a laissé une certaine autonomie par rapport à ce travail, on nous a fait confiance tout en nous guidant, en nous donnant des conseils. Moi, j'ai trouvé que c'était très intéressant. Comme, il</p>	<p>[... mettre en lien tous mes apprentissages ...]</p> <p>[... avec la situation rencontrée...]</p> <p>[... ça me servira ...]</p> <p>[... si un jour ça se représente ...]</p> <p>[... je comprendrai plus facilement ...]</p> <p>[... des liens ...]</p> <p>[... ce que j'ai appris ... de la situation ...]</p> <p>[... des apports théoriques ...]</p> <p>[... aucun jugement de valeur ...]</p> <p>[... c'est très important ...]</p> <p>[... ils nous ont laissé nous exprimer euh ... oralement ...]</p> <p>[... sans nous interrompre ...]</p> <p>[... sans nous juger ...]</p> <p>[... aucun formateur n'a dit ...]</p> <p>[... il faut changer de situation ...]</p> <p>[... laisser le libre choix aux gens ...]</p> <p>[... les laisser s'exprimer ...]</p> <p>[... les laisser réfléchir ...]</p>	<p>A55 ; 409-413 : « J'ai vraiment pu mettre en lien tous mes apprentissages euh ... avec la situation rencontrée. »</p> <p>« Mais ça me servira par la suite, »</p> <p>« si un jour ça se représente, je ... je comprendrai plus facilement »</p> <p>« et je ferai des liens avec ce que j'ai appris ... de la situation »</p> <p>« et des apports théoriques. »</p> <p>A55 ; 415-421 : « ... il y a eu aucun jugement de valeur dans les séances »</p> <p>« et c'est très important. »</p> <p>« Les formateurs nous ont pas dit euh ... « ça s'est bien, ça c'est pas bien, il faut pas dire ça », ils nous ont laissé nous exprimer euh ... oralement »</p> <p>« sans nous interrompre, sans nous juger, sans dire euh ... « ça s'est nul, ça n vaut rien, votre situation vaut rien ». La situation qu'on avait choisie euh ... aucun formateur n'a dit, au regard de cette situation, non, il faut changer de situation. »</p> <p>« Donc, ça s'est intéressant aussi de laisser le</p>	<p>Situation vécue en stage : alternance et démarche réflexive en construction</p> <p>Situation vécue en stage : considérer l'étudiant autonome</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>n'y avait pas de jugement de valeur, il n'y avait pas de réticence, de freins, je pense que c'est ... et puis c'est aussi un travail personnel et c'est là aussi l'importance de pas faire de jugement de valeur car les gens ressentent différemment. Et, c'est une situation singulière ... alors c'est propre à soi, c' est subjectif, c'est des valeurs que l'on a nous et qu'on peut mettre en lien avec des concepts plus généraux ... plus théoriques. En tout cas, moi c'est ce que j'en retire, faire le lien avec les concepts, toute la théorie et ... tout ce que moi je pensais, et tout ce que, tout ce que la situation m'a appris ... Voilà ...</p>	<p>[... La réflexivité aussi pour moi, c'est ça ...] [... réfléchir sur euh ... soi-même ...] [... sur une situation que l'on a vécue ...] [... important ... de ne pas freiner ça ...] [... nous laisser autonome ...] [... une certaine autonomie ...] [... on nous a fait confiance ...] [... en nous guidant ...] [... en nous donnant des conseils ...] [... très intéressant ...] [... pas de jugement de valeur ...] [... pas de réticence, de freins ...]</p> <p>[... des valeurs ...] [... mettre en lien ...] [... avec des concepts ...] [... théoriques ...] [... c'est ce que j'en retire ...] [... lien avec les concepts, toute la théorie ...] [... tout ce que moi je pensais ...] [... tout ce que la situation m'a appris ...]</p>	<p>libre choix aux gens et euh ... de les laisser s'exprimer, de les laisser réfléchir. »</p> <p>A55 ; 421-423 : « La réflexivité aussi pour moi, c'est ça. » « C'est de réfléchir sur euh ... soi-même, sur une situation que l'on a vécue » « et c'est important de ne pas, de ne pas freiner ça. »</p> <p>A55 ; 423-424 : « C'était important de nous laisser autonome, on nous a laissé une certaine autonomie par rapport à ce travail, on nous a fait confiance »</p> <p>A55 ; 424-426 : « tout en nous guidant, en nous donnant des conseils » « . Moi, j'ai trouvé que c'était très intéressant. » « Comme, il n'y avait pas de jugement de valeur, il n'y avait pas de réticence, de freins, »</p> <p>A55 ; 429-432 : « c'est des valeurs que l'on a nous » « et qu'on peut mettre en lien avec des concepts plus généraux ... plus théoriques. » « En tout cas, moi c'est ce que j'en retire, » « faire le lien avec les concepts, toute la théorie » « et ... tout ce que moi je pensais, » « et tout ce que, tout ce que la situation m'a appris ... Voilà ... »</p>	<p>Posture réflexive : se poser des questions et réfléchir</p> <p>Posture réflexive : autonomie de l'étudiant</p> <p>Situation vécue en stage : l'accompagnement : guidance et conseil</p> <p>Situation vécue en stage : alternance et démarche réflexive en construction</p>
Je pense que l'entretien est terminé et je vous remercie			

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
beaucoup.			

Annexe - III.2. Tableau d'analyse de l'entretien B

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>B Q1 Dans un premier temps, est-ce-que vous pourriez vous présenter et me parler de votre parcours ?</p> <p>B R1 D'accord, donc je m'appelle Bénédicte, j'ai 36 ans, c'est important parce que je fais partie des plus anciennes de la promo, on va dire. Euh ... j'ai un parcours où euh ... j'ai commencé dans le milieu hospitalier, après des études que j'ai effectuée où j'ai pas réussi à avoir mon concours, je voulais être institutrice donc voilà, euh ... Donc, n'ayant pas eu mon concours, je suis rentrée en maison de retraite où j'ai commencé à travailler en tant qu'agent de service, et ensuite j'ai passé en 2004, mon diplôme d'aide-soignante et ... toujours en ayant l'objectif de faire l'école d'infirmière et euh ... je l'ai tenté l'année dernière, j'ai obtenu mon concours et ... j'ai pu avoir la possibilité d'y entrer cette année ... et je suis en promotion professionnelle.</p>			
<p>B Q2 D'accord, et donc vous étiez bachelière ?</p> <p>B R2 Euh ... oui, j'avais une maîtrise en psychologie, je voulais être institutrice, et bon euh ... je n'ai jamais réussi mon concours d'entrée à l'IUFM, donc un petit peu ras-le-bol des études euh ... et puis la vie a fait que j'ai un petit peu changé de voie, voilà et euh ... le monde hospitalier me plaisait beaucoup et j'ai découvert un autre univers professionnel et maintenant j'essaie de m'y intégrer de plus en plus en passant des concours ...</p>			
<p>B Q3 D'accord, alors pour entrer précisément dans le nouveau référentiel ... donc il introduit la notion d'apprentissage par situations professionnelles et euh ... je souhaiterais savoir les types de travaux qui vous ont été proposés pour aborder l'apprentissage par l'étude de situation de travail ou professionnelle ?</p> <p>B R3 Alors euh ... en fait, par rapport aux situations, on travaille beaucoup en groupe, alors soit en moitié de classe, c'est à dire en groupe à peu près 16 personnes, soit on divise la</p>	<p>[... par rapport aux situations ...] [... on travaille beaucoup en groupe ...] [... moitié de classe ...] [... on divise la classe en quatre ...] [... des situations emblématiques</p>	<p>B3 ; 22-24 : Alors euh ... en fait, par rapport aux situations, on travaille beaucoup en groupe, » « alors soit en moitié de classe, c'est à dire en groupe à peu près 16 personnes, soit on divise la classe en quatre donc on fait des groupes de 7, 8 personnes bon ça dépend » B3 ; 24-26 : « on nous propose des, des situations emblématiques, ça s'intitule</p>	<p>Situation clé/emblématique : la méthodologie : l'organisation</p> <p>Situation clé/emblématique : la</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>classe en quatre donc on fait des groupes de 7, 8 personnes bon ça dépend et euh ... on nous propose des, des situations emblématiques, ça s'intitule comme ça, où on a des études de cas, en fonction des cours que l'on vient d'étudier. Euh ... par exemple si on vient de voir les traumatismes crâniens, on va voir une situation qui va nous proposer un, un sujet où on va avoir une personne qui va avoir par exemple, un traumatisme crânien. Je dis n'importe quoi mais bon, en rapport toujours avec les cours théoriques que l'on a eus. Et ensuite, c'est vrai que ces situations nous sont proposées, on nous demande beaucoup de recherches personnelles, euh ... on a souvent, qu'est-ce qui nous pose question, qu'est-ce-qu'on aurait besoin de savoir pour comprendre la situation, là c'est vraiment à nous d'aller chercher les, les informations, donc soit dans les bouquins ou on va sur internet. Ou quelquefois, on a la chance de pouvoir avoir quelques professionnels qui, qui répondent à nos questions, et euh ... et bien ensuite on met en commun ... les choses que l'on trouve par rapport à ces situations. Ça demande un très gros investissement de travail personnel dans la recherche, tout nous est pas mâché, c'est vraiment à nous d'aller en recherche ... des réponses. C'est pas dans le texte, c'est pas forcément ... et on a aussi également des situations à, à trouver quand on va en stage, pareil soit sur un thème qu'on va définir à l'avance, bon je vois, pour le premier stage que l'on a effectué, il fallait que l'on trouve une situation en lien euh ... avec l'UE hygiène et infectiologie. Donc, c'était à nous de, de ... par rapport aux cours théoriques que l'on avait eus de décrire une ... situation et puis d'expliquer cette situation euh ... par rapport à une observation faite en stage.</p>	<p>[...] [... des études de cas ...] [... en fonction des cours ...] [... situations nous sont proposées ...] [... beaucoup de recherches personnelles ...] [... qu'est-ce qui nous pose question ...] [... besoin de savoir pour comprendre] [... à nous d'aller chercher les, les informations ...] [... les bouquins ...] [... internet ...] [... quelques professionnels ...] [... répondent à nos questions ...] [... on met en commun ...] [... les choses que l'on trouve ...] [... très gros investissement de travail personnel dans la recherche ...] [... 'aller en recherche ... des réponses ...] [... des situations à, à trouver quand on va en stage ...] [... thème qu'on va définir à l'avance ...] [... par rapport aux cours théoriques ...]</p>	<p>comme ça, » « où on a des études de cas, en fonction des cours que l'on vient d'étudier » B3 ; 29-31: « Et ensuite, c'est vrai que ces situations nous sont proposées, on nous demande beaucoup de recherches personnelles » B3 ; 31-33 : « on a souvent, qu'est-ce qui nous pose question, » « qu'est-ce-qu'on aurait besoin de savoir pour comprendre la situation » « , là c'est vraiment à nous d'aller chercher les, les informations, » B3 ; 33-35 : « donc soit dans les bouquins ou on va sur internet. » « Ou quelquefois, on a la chance de pouvoir avoir quelques professionnels qui, qui répondent à nos questions, » B3 ; 35-36 « et bien ensuite on met en commun ... les choses que l'on trouve par rapport à ces situations. » B3 ; 36-38 : « Ça demande un très gros investissement de travail personnel dans la recherche, tout nous est pas mâché, c'est vraiment à nous d'aller en recherche ... des réponses. C'est pas dans le texte, c'est pas forcément ... » B3 ; 38-43 : « et on a aussi également des situations à, à trouver quand on va en stage, pareil soit sur un thème qu'on va définir à l'avance, bon je vois, pour le premier stage que l'on a effectué, il fallait que l'on trouve une situation en lien euh ... avec l'UE hygiène et infectiologie. »</p>	<p>définition</p> <p>Situation clé/emblématique : apprendre à apprendre</p> <p>Situation clé /emblématique : la méthodologie : les consignes</p> <p>Situation clé/emblématique : la méthodologie : des ressources</p> <p>Situation clé/emblématique : la méthodologie : l'organisation</p> <p>Situation clé/emblématique : apprendre à apprendre</p> <p>Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
B Q6 D'accord, alors euh ... vous en avez étudié un certain nombre de situations emblématiques dans le semestre ? B R6 On en a étudié deux qui ont été euh ... j'ai oublié de le dire, mais chaque situation est présentée après à l'ensemble de la classe et ... on en a étudié deux qui n'ont pas été notées et une qui a été plus formelle puisqu'elle compte pour l'obtention de l'UE euh ... qui correspond aux situations emblématiques.	[... chaque situation est présentée après à l'ensemble de la classe ...]	B6 ; 66-67 : « j'ai oublié de le dire, mais chaque situation est présentée après à l'ensemble de la classe »	Situation clé/emblématique : la méthodologie : l'organisation
B Q7 Donc, en fait c'est trois situations ? B R7 On en a trois, voilà, au premier semestre on en a eu trois.			
B Q8 Justement euh ... j'aimerais que vous me décriviez comment s'est passé la mise en route ... de cette présentation du travail autour des situations ? B R8 Juste la présentation ?			
B Q9 Dans un premier temps, comment on vous a présenté ... B R9 La situation ?			
B Q10 Voilà, en quoi consistait le travail autour de la situation, la mise en route, comment elle s'est déroulée ? B R 10 Donc, on nous a présenté le ... le sujet. De là euh ... il y a deux groupes qui sont prédéfinis depuis le début de l'année donc on sait avec qui on travaille, on était partagé en deux groupes, euh ... de là en règle générale on lit le texte pour bien l'imprégner. Et nous, on a fonctionné comme ça, quelqu'un se mettait au tableau, bon voilà, qu'est-ce que vous n'avez pas compris par rapport à cette situation, qu'est-ce que vous aimeriez qu'on vous explique, enfin qu'est-ce que vous aimeriez savoir qui vous permettrait de mieux comprendre cette situation.	[... deux groupes ...] [... prédéfinis ...] [... on sait avec qui on travaille ...] [... partagé en deux groupes ...] [... on lit le texte ...] [... bien l'imprégner ...] [... quelqu'un se mettait au tableau ...] [... qu'est-ce que vous n'avez pas compris ...] [... que vous aimeriez qu'on vous explique ...] [... qui vous permettrait de mieux comprendre...]	B10 ; 79-81 : « il y a deux groupes qui sont prédéfinis depuis le début de l'année » « donc on sait avec qui on travaille, on était partagé en deux groupes » B10 ; 81-85 : « de là en règle générale on lit le texte pour bien l'imprégner. » « Et nous, on a fonctionné comme ça, quelqu'un se mettait au tableau, » « bon voilà, qu'est-ce que vous n'avez pas compris par rapport à cette situation, » « qu'est-ce que vous aimeriez qu'on vous explique, » « enfin qu'est-ce que vous aimeriez savoir qui vous permettrait de mieux comprendre cette situation. »	Situation clé/emblématique : la méthodologie : l'organisation L'apprentissage en groupe : son intérêt
B Q11 Ce sont les formateurs qui vous posent ces			

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
quand on va remettre notre travail, intégrer des personnes extérieures qui pourraient nous donner leurs témoignages sur ce qui ... sur un éventuel accident semblable ou une pathologie semblable qu'ils auraient vécue et c'est à nous après de transcrire euh ... tout ceci.	semblable ...] [... qu'ils auraient vécue ...] [... à nous après de transcrire ...]	des personnes extérieures qui pourraient nous donner leurs témoignages sur ce qui ... sur un éventuel accident semblable » « ou une pathologie semblable qu'ils auraient vécue » « et c'est à nous après de transcrire euh ... tout ceci. »	
B Q15 Et alors, par rapport à cette étape là qui consiste à vous présenter le travail euh ... est-ce-que vous pouvez me décrire euh ... ce que vous faites ensuite ? Vous êtes un groupe de 16 ? B R15 Oui, à peu près et c'est pas évident de s'entendre à 16 et de ... on n'a pas tous les mêmes objectifs, pas tous la même motivation, je ne veux pas faire de la délation et euh ... c'est pas toujours évident d'arriver à s'entendre ...	[... pas évident de s'entendre à 16 ...] [... pas tous les mêmes objectifs ...] [... pas tous la même motivation ...] [... pas toujours évident d'arriver à s'entendre ...]	B15 ; 112-114 : « Oui, à peu près et c'est pas évident de s'entendre à 16 » « et de ... on n'a pas tous les mêmes objectifs, pas tous la même motivation, » « je ne veux pas faire de la délation et euh ... c'est pas toujours évident d'arriver à s'entendre ... »	L'apprentissage en groupe : ses limites
B Q16 Sur quoi c'est pas évident ? B R16 Parce que il y a toujours entre guillemets ... les, les ... leaders qui vont prendre en mains un petit peu et qui vont dire « tiens ça serait bien de faire telle ou telle recherche, qui fait quoi » et puis toujours un petit peu euh ... ceux qui se laissent emmener par la vague, quoi voilà ... et quelquefois ... ça peut être agaçant ... Voilà. Nous, le groupe du premier semestre, parce que on va changer au deuxième, on a toujours fonctionné comme ça ... donc on lisait le texte ensemble, on voyait ce qui nous manquait pour vraiment bien comprendre la situation. Ensuite, on se demandait que chacun fasse des recherches personnelles, parce que on avait toujours, en règle générale la présentation de la situation le vendredi, et on se revoyait 4 heures le lundi. Donc, pendant la première heure et demie euh ... on s'imprégnait de l'étude de la situation et on se dispatchait, on se disait « tiens, ça serait peut-être bien que untel recherche plus sur les services d'urgence, les services de réa » ... on se dispatchait un petit peu le travail comme ça ... on ... qu'on ait plusieurs supports aussi, que ce soit pas tout par internet ou, parce que bon, après on se retrouve un peu toujours	[... les ... leaders qui vont prendre en mains ...] [... ça serait bien de faire telle ou telle recherche ...] [... qui fait quoi ...] [... ceux qui se laissent emmener par la vague ...] [... ça peut être agaçant ...] [... Nous, le groupe du premier semestre ... on a toujours fonctionné comme ça ...] [... on lisait le texte ensemble ...] [... on voyait ce qui nous manquait ...] [... bien comprendre la situation...] [... chacun fasse des recherches personnelles ...] [... la présentation de la situation le vendredi ...]	B16 ; 116-119 : « Parce que il y a toujours entre guillemets ... les, les ... leaders qui vont prendre en mains un petit peu » « et qui vont dire « tiens ça serait bien de faire telle ou telle recherche, qui fait quoi » « et puis toujours un petit peu euh ... ceux qui se laissent emmener par la vague, quoi voilà ... et quelquefois ... ça peut être agaçant ... » B16 ; 119-128 : « Nous, le groupe du premier semestre, parce que on va changer au deuxième, on a toujours fonctionné comme ça ... » « donc on lisait le texte ensemble, on voyait ce qui nous manquait » « pour vraiment bien comprendre la situation. » « Ensuite, on se demandait que chacun fasse des recherches personnelles, » « parce que on avait toujours, en règle	L'apprentissage en groupe : ses limites Situation clé/emblématique : la méthodologie : l'organisation

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
avec les mêmes euh ... supports, c'est un peu dommage. Bon, y en a toujours certains qui connaissent des professionnels de la santé, chacun disait euh ... ben moi je ferais ça ... on se dispatchait un petit peu et ensuite quand on se revoyait le, le lundi, on se donnait pleins de définitions, ce qui avait permis à chacun de euh ... de comprendre. Ce qui fait que là, voilà on était tous dans le même objectif, on comprenait quand même la situation tous de la même façon, on allait tous dans le même sens. Et ensuite, réellement, on avait une question où nous demandait par exemple « quels soins d'hygiène feriez-vous pour cette personne ». Par contre, là, on faisait en groupe, c'est-à-dire on faisait en général une table ronde où y avait une personne qui prenait en note et ... on travaillait là-dessus. On avait souvent ... on a la chance d'avoir des gens qui sont très forts en informatique ... et qui nous retraduisait à chaque fois tout sur euh ... sur euh ... un ordinateur quoi et ça nous permettait d'avoir un support écrit de suite. Après on avait quand même plusieurs créneaux pour préparer cette situation. Toutes les situations sont étudiées en cours ... sur le temps de cours. Bon les recherches par contre, on les effectue ... en dehors évidemment.	<p>[... on se revoyait 4 heures le lundi ...]</p> <p>[... on s'imprégnait de l'étude de la situation ...]</p> <p>[... on se dispatchait ...]</p> <p>[... qu'on ait plusieurs supports ...]</p> <p>[... pas tout par internet ...]</p> <p>[... certains qui connaissent des professionnels de la santé ...]</p> <p>[... on se dispatchait ...]</p> <p>[... on se donnait pleins de définitions ...]</p> <p>[... ce qui avait permis à chacun de euh ... de comprendre ...]</p> <p>[... tous dans le même objectif ...]</p> <p>[... on comprenait quand même la situation tous de la même façon ...]</p> <p>[... on allait tous dans le même sens ...]</p> <p>[... on avait une question ...]</p> <p>[... on faisait en groupe,...]</p>	<p>générale la présentation de la situation le vendredi, »</p> <p>« et on se revoyait 4 heures le lundi. »</p> <p>« Donc, pendant la première heure et demie euh ... on s'imprégnait de l'étude de la situation »</p> <p>« et on se dispatchait, on se disait « tiens, ça serait peut-être bien que untel recherche plus sur les services d'urgence, les services de réa »... »</p> <p>« on se dispatchait un petit peu le travail comme ça ... »</p> <p>« qu'on ait plusieurs supports aussi, que ce soit pas tout par internet »</p> <p>B16 ; 129-130 : « Bon, y en a toujours certains qui connaissent des professionnels de la santé, »</p> <p>B16 ; 131 : « on se dispatchait un petit peu ...]</p> <p>B16 ; 131-134 : « et ensuite quand on se revoyait le, le lundi, on se donnait pleins de définitions, »</p> <p>« ce qui avait permis à chacun de euh ... de comprendre. »</p> <p>« Ce qui fait que là, voilà on était tous dans le même objectif, on comprenait quand même la situation tous de la même façon, on allait tous dans le même sens. »</p> <p>B16 ; 134-136 : « Et ensuite, réellement, on avait une question où nous demandait par exemple « quels soins d'hygiène feriez-vous pour cette personne ».</p> <p>B16 : 136-137 : « Par contre, là, on faisait</p>	<p>Situation clé/emblématique : la méthodologie : des ressources</p> <p>Situation clé/emblématique : la méthodologie : l'organisation</p> <p>L'apprentissage en groupe : son intérêt</p> <p>Situation clé /emblématique : la méthodologie : les consignes</p> <p>Situation clé/emblématique : la méthodologie : l'organisation</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
	<p>[... on faisait en général une table ronde ...] [... une personne qui prenait en note ...] [... on travaillait là-dessus ...]</p> <p>[... des gens qui sont très forts en informatique ...] [... retraduisait à chaque fois tout sur ... un ordinateur ...] [... avoir un support écrit de suite ...]</p> <p>[... plusieurs créneaux pour préparer cette situation ...] [... les situations sont étudiées en cours ...] [... les recherches par contre, on les effectue ... en dehors]</p>	<p>en groupe, c'est-à-dire on faisait en général une table ronde » « où y avait une personne qui prenait en note » « et ... on travaillait là-dessus. » B16 ; 138-140 : « On avait souvent ... on a la chance d'avoir des gens qui sont très forts en informatique » « ... et qui nous retraduisait à chaque fois tout sur euh ... sur euh ... un ordinateur quoi » « et ça nous permettait d'avoir un support écrit de suite. » B16 ; 140-142 : « Après on avait quand même plusieurs créneaux pour préparer cette situation. » « Toutes les situations sont étudiées en cours ... sur le temps de cours. Bon les recherches par contre, on les effectue ... en dehors évidemment. »</p>	<p>Situation clé/emblématique : la méthodologie : des ressources</p> <p>Situation clé/emblématique : la méthodologie : l'organisation</p>
<p>B Q17 Alors, euh ... par rapport à cette étape qui consiste à rechercher des informations, à les mettre en commun, est-ce que vous pourriez me décrire les apprentissages que vous avez réalisés selon vous ? B R17 Le fait de faire ces recherches ?</p>			
<p>B Q18 Oui et puis de travailler de cette manière là autour de ces situations emblématiques, est-ce que vous avez pu repérer des apprentissages que vous avez faits ? B R18 Ah ben oui parce qu'on passe d'une théorie qu'on nous, nous inculque en cours où c'est vraiment euh ... de la théorie pure et dure on va dire et là on passe vraiment, on a l'impression de passer sur un sujet concret et d'aller faire ses recherches, on imprime plus ... C'est une démarche personnelle qui est plus formatrice, si on peut dire ... c'est quand même plus intéressant de rechercher soi-même les</p>	<p>[... une théorie qu'on nous, nous inculque en cours ...] [... de la théorie pure et dure ...] [... on a l'impression de passer sur un sujet concret ...]</p> <p>[... aller faire ses recherches, on imprime plus ...]</p>	<p>B18 ; 150-152 : « Ah ben oui parce qu'on passe d'une théorie qu'on nous, nous inculque en cours » « où c'est vraiment euh ... de la théorie pure et dure on va dire » « et là on passe vraiment, on a l'impression de passer sur un sujet concret » B18 ; 152-156 : et d'aller faire ses recherches, on imprime plus ... »</p>	<p>Situation clé/emblématique : faire vivre le principe d'alternance</p> <p>Situation clé/emblématique : apprendre à apprendre</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>informations que de les recevoir où on va pas forcément les intégrer. Et ... je trouve que c'est assez formateur d'aller chercher soi-même l'information. Moi, j'ai ce sentiment-là. Maintenant, comme je disais tout à l'heure, je pense que c'est pas pour tout le monde pareil... par rapport au fait où euh ... sur quinze seize, on va être dix à faire des recherches mais six qui vont vraiment se laisser emmener par la vague. Et là, c'est un peu gênant, des fois je me dis : à la limite, je préférerais euh ... peut-être faire quelque chose de plus personnel et euh ... c'est pas de l'égoïsme, sincèrement parce que bon, j'aime bien travailler en équipe ... mais c'est là où le bât blesse un petit peu où, quand on fait les travaux de groupe où on est nombreux ... y en a qui ne font pas les travaux de groupe. On peut peut-être dire qu'ils les subissent. Y a pas d'apprentissage, pour certains je pense qu'il y en a pas. Pour d'autres, je pense que ça peut être formateur mais pour certains y en a pas.</p>	<p>[... démarche personnelle qui est plus formatrice ...] [... plus intéressant de rechercher soi-même les informations ...] [... que de les recevoir ...] [... on va pas forcément les intégrer ...]</p> <p>[... c'est pas pour tout le monde pareil ...] [... dix à faire des recherches ...] [... six qui vont vraiment se laisser emmener par la vague ...] [... gênant ...] [... je préférerais euh ... peut-être faire quelque chose de plus personnel ...] ... c'est pas de l'égoïsme ...] [... j'aime bien travailler en équipe ...] [... quand on fait les travaux de groupe où on est nombreux ... » [... y en a qui ne font pas les travaux de groupe ...]</p>	<p>« C'est une démarche personnelle qui est plus formatrice, si on peut dire ... » « c'est quand même plus intéressant de rechercher soi-même les informations » « que de les recevoir où on va pas forcément les intégrer. »</p> <p>B18 ; 156-165 : « Maintenant, comme je disais tout à l'heure, je pense que c'est pas pour tout le monde pareil... par rapport au fait où euh ... sur quinze seize, » « on va être dix à faire des recherches » « mais six qui vont vraiment se laisser emmener par la vague. » « Et là, c'est un peu gênant, des fois je me dis : à la limite, je préférerais euh ... peut-être faire quelque chose de plus personnel » « et euh ... c'est pas de l'égoïsme, sincèrement » « parce que bon, j'aime bien travailler en équipe ... » « mais c'est là où le bât blesse un petit peu où, quand on fait les travaux de groupe où on est nombreux ... » « y en a qui ne font pas les travaux de groupe. »</p>	<p>L'apprentissage en groupe : ses limites</p>
<p>B Q19 Justement pourriez-vous me décrire pour vous, les apprentissages que vous avez faits ? Vous m'avez dit, c'est formateur, en quoi est-ce formateur ? Qu'avez-vous appris dans ce travail à seize par exemple ?</p> <p>B R19 Euh ... travailler à seize pour les situations emblématiques, trop peu pour moi je déteste. Non, non, je ... c'est des trop grands groupes, on ... peut pas travailler à seize, je trouve quand on n'est pas ... dans le même objectif. Euh ...</p>	<p>[... travailler à seize ... trop peu pour moi je déteste ...] [... c'est des trop grands groupes ...] [... on ... peut pas travailler à seize ...] [... quand on n'est pas ... dans le même objectif ...]</p>	<p>B19 ; 169-171 : « Euh ... travailler à seize pour les situations emblématiques, trop peu pour moi je déteste. » « Non, non, je ... c'est des trop grands groupes, » « on ... peut pas travailler à seize, je trouve quand on n'est pas ... dans le même objectif. »</p>	<p>L'apprentissage en groupe : ses limites</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>on fait des travaux où on est beaucoup moins et là pour moi, c'est très bien. A huit on essaie ... tout le monde participe, à seize j'aime pas du tout, je trouve que c'est pas du tout formateur de faire des travaux à seize. Maintenant, personnellement euh ... j'effectue des recherches, ça me donne beaucoup d'informations et j'apprends beaucoup, c'est bénéfique ...</p>	<p>[... on fait des travaux où on est beaucoup moins ...] [... A huit on essaie ... tout le monde participe ...] [... à seize j'aime pas du tout,...] [... c'est pas du tout formateur de faire des travaux à seize ...] [... j'effectue des recherches ...] [... ça me donne beaucoup d'informations ...] [... j'apprends beaucoup ...]</p>	<p>B19 ; 171-172 : « Euh ... on fait des travaux où on est beaucoup moins » « et là pour moi, c'est très bien. A huit on essaie ... tout le monde participe, » B19 ; 179-174 : « à seize j'aime pas du tout, je trouve que c'est pas du tout formateur de faire des travaux à seize. » B19 ; 174-175 : « Maintenant, personnellement euh ... j'effectue des recherches, ça me donne beaucoup d'informations » « et j'apprends beaucoup, c'est bénéfique ... »</p>	<p>L'apprentissage en groupe : son intérêt</p> <p>L'apprentissage en groupe : ses limites</p> <p>Situation clé/emblématique : apprendre à apprendre</p>
<p>B Q20 Vous apprenez beaucoup ... par exemple, vous pouvez m'expliquer ? B R20 Euh ... (pff ... pff ... pff ...) comment dire, il faudrait que je vois par rapport ...</p>			
<p>B Q 21 Une situation que vous auriez en tête par exemple ? B R21 Oui, bon par exemple on a fait sur une personne amputée, donc c'est vrai que le fait d'avoir fait des recherches ça m'a quand même complété les cours théoriques, ça m'a permis de faire d'autres apprentissages, de voir bon euh ... on a eu un cours d'amputation, et dans notre situation, c'était une personne amputée, donc on a été chercher toutes les sortes d'emboiture qui pouvaient exister, on découvre euh ... on met une image sur ce qu'on peut nous donner en théorie, donc ça c'est quand même formateur ... après on a vraiment ... ça nous parle, ça précise. Et puis euh ... j'ai pu aller dans un centre de rééducation, j'ai un petit peu été voir, bon ... malheureusement parce que j'ai une personne en rééducation, donc je me suis un peu plus intéressée par rapport à la situation aussi et on m'a donné aussi des renseignements. Je suis allée voir un kiné, j'ai pu poser quelques questions, ça ... oui je trouve ... personnellement c'est intéressant ... c'est plus parlant ... on</p>	<p>[... avoir fait des recherches ...] [... ça m'a quand même complété les cours théoriques ...] [... ça m'a permis de faire d'autres apprentissages ...] [... un cours d'amputation ...] [... toutes les sortes d'emboiture qui pouvaient exister ...] [... on met une image sur ce qu'on peut nous donner en théorie...] [... c'est quand même formateur ...] [... ça nous parle, ça précise ...] [... j'ai pu aller dans un centre de rééducation ...] [... intéressée par rapport à la</p>	<p>B21 ; 179-181 : « donc c'est vrai que le fait d'avoir fait des recherches ça m'a quand même complété les cours théoriques, ça m'a permis de faire d'autres apprentissages, » B21 ; 181-190 : « ... on a eu un cours d'amputation, et dans notre situation, c'était une personne amputée, » « donc on a été chercher toutes les sortes d'emboiture qui pouvaient exister, on découvre euh ... » « on met une image sur ce qu'on peut nous donner en théorie, donc ça c'est quand même formateur ... » « après on a vraiment ... ça nous parle, ça précise. » « Et puis euh ... j'ai pu aller dans un centre</p>	<p>Situation clé/emblématique : faire vivre le principe d'alternance</p> <p>Situation clé/emblématique : faire vivre le principe d'alternance</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
visualise peut-être mieux les choses ... c'est intéressant de faire ces situations. Je pense qu'on aurait que des cours théoriques, ce serait pas pareil, ce serait pas aussi parlant ... On irait peut-être pas forcément faire les mêmes recherches ... on prendrait le cours, on l'a, on l'intègre, voilà ... et après, si on a la chance d'aller dans un stage de rééducation, peut-être que là on mettrait en lien, mais pas forcément de suite, si on avait pas eu cette situation.	situation ...] [... on m'a donné aussi des renseignements ...] [... allée voir un kiné ...] [... j'ai pu poser quelques questions ...] [... intéressant ...] [... parlant ...] [... on visualise peut-être mieux les choses ...]	de rééducation, j'ai un petit peu été voir ... je me suis un peu plus intéressée par rapport à la situation aussi » « et on m'a donné aussi des renseignements. Je suis allée voir un kiné, j'ai pu poser quelques questions, » « ça ... oui je trouve ... personnellement c'est intéressant ... c'est plus parlant ... on visualise peut-être mieux les choses ... c'est intéressant de faire ces situations. »	
B Q22 Est-ce que vous pourriez de la même manière que vous m'avez décrit la réalisation ... me décrire l'exploitation de ces travaux ? B R22 Comment on les a exploités ... alors après, on les exploite souvent devant, euh ...			
B Q23 Pour reprendre, vous disiez tout à l'heure que vous aviez plusieurs séances ? B R23 Oui, on a en règle générale ... quatre ... enfin pour ces situations là, elles sont pas toutes pareilles. Pour les grosses situations, on a en général quatre, huit, une dizaine d'heures de préparation ... en I.F.S.I. et puis après on a notre recherche personnelle euh ... en extérieur ...	[... quatre, huit, une dizaine d'heures de préparation ...] [... notre recherche personnelle ...]	B23 ; 200-202 : « Pour les grosses situations, on a en général quatre, huit, une dizaine d'heures de préparation ... en I.F.S.I. » « et puis après on a notre recherche personnelle euh ... en extérieur ... »	Situation clé/emblématique : la méthodologie : l'organisation
B Q24 Et donc, cette recherche d'une dizaine d'heures ... elle aboutit à un type de document ? B R24 On a ... en règle générale, on a toujours fait un support euh ... power-point et on ... a fait aussi une fois une situation emblématique qui était sur euh ... le, le goût, non l'odorat, et on avait fait une petite euh ... interaction, on a fait participer la classe par rapport à des, des petits tubes où ils devaient sentir, enfin ... on a fait participer la classe avec un petit jeu interactif et euh ... on a pas mal de supports aussi, on fait des photocopies aussi ...			
B Q25 Est -ce que vous pourriez me décrire précisément l'exploitation d'un type de travaux que vous aviez à faire ?	[... une rétro projection à la classe ...]	B25 ; 212-214 : « On a eu une situation emblématique une fois où on a fait ... une	Situation clé/emblématique : la méthodologie : l'organisation

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
B R25 On a eu une situation emblématique une fois où on a fait ... une rétro projection à la classe, où en règle générale on a deux ou trois professeurs qui viennent assister, classe entière à l'exploitation de nos travaux ...	[... deux ou trois professeurs qui viennent assister ...] [... classe entière à l'exploitation de nos travaux ...]	rétro projection à la classe, » « où en règle générale on a deux ou trois professeurs qui viennent assister, classe entière à l'exploitation de nos travaux ... »	
B Q26 Oui ... B R26 Donc, comme on a des questions qui nous sont posées, chaque groupe va exploiter une question. C'est-à-dire que euh ... chaque groupe va se mettre face à l'autre moitié de classe et on va exploiter nos travaux comme ça.	[... des questions qui nous sont posées ...] [... chaque groupe va se mettre face à l'autre moitié de classe ...] [... on va exploiter nos travaux ...]	B26 ; 216-218 : « Donc, comme on a des questions qui nous sont posées, » « chaque groupe va exploiter une question. C'est-à-dire que euh ... chaque groupe va se mettre face à l'autre moitié de classe » « et on va exploiter nos travaux comme ça. »	Situation clé/emblématique : la méthodologie : l'organisation
B Q27 En regard des trois questions qui vous avaient été posées ? B R27 Voilà, on rend compte du travail qu'on a effectué, des recherches etc ... en regard des trois questions. En règle générale, on a procédé comme ça, euh ... on fait la première question, on l'exploite, un groupe, ensuite l'autre groupe exploite la même question, on fait la deuxième question et l'autre groupe exploite la deuxième question etc ...	[... on rend compte du travail qu'on a effectué ...] [... on fait la première question, on l'exploite ...]	B27 ; 220-223 : « Voilà, on rend compte du travail qu'on a effectué, des recherches etc ... en regard des trois questions. » « En règle générale, on a procédé comme ça, euh ... on fait la première question, on l'exploite, un groupe, ensuite l'autre groupe exploite la même question, on fait la deuxième question et l'autre groupe exploite la deuxième question etc ... »	Situation clé/emblématique : la méthodologie : l'organisation
B Q28 Les deux groupes avaient la même situation ? B R28 On a la même situation, chaque groupe a la même situation en règle générale ...	[... la même situation ...] [... chaque groupe a la même situation ...]	B28 ; 225 : « On a la même situation, chaque groupe a la même situation en règle générale ... »	Situation clé/emblématique : la méthodologie : l'organisation
B Q29 Qu'est-ce que ça donne en niveau d'exploitation ? B R29 C'est enrichissant parce que on s'aperçoit que on va, au final on a tous euh ..., euh ... la même chose mais on va pas l'avoir développé dans le même axe ...	[... enrichissant ...] [... on s'aperçoit ...au final ... tous ... la même chose ...] [... on va pas l'avoir développé dans le même axe ...]	B29 ; 227-228 : « C'est enrichissant » « parce que on s'aperçoit que on va, au final on a tous euh ..., euh ... la même chose » « mais on va pas l'avoir développé dans le même axe » ...	L'apprentissage en groupe : son intérêt
B Q30 Oui, c'est -à dire ? B R30 Par exemple, on a eu une exploitation où nous euh ... par rapport au patient, on avait fait sur différents axes. On avait		B30 ; 234-235 : « Donc, on arrive à la même chose mais quelquefois développé différemment. »	L'apprentissage en groupe : son intérêt

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>fait par rapport à l'environnement, par rapport à ... au physique et euh ... on avait différencié différents axes et l'autre groupe avait fait par rapport aux besoins perturbés. Et, euh ... avait fait tout un déroulement de leurs soins par rapport aux besoins perturbés. Donc, on arrive à la même chose mais quelquefois développé différemment. Et c'est enrichissant, parce que on va tous dans le même sens, mais c'est développé différemment et c'est présenté différemment, on a différents supports. Bon en règle générale on fait, enfin, mon groupe on a toujours fait les définitions difficiles, on a l'opportunité de pouvoir faire des photocopies : les définitions, des schémas, des choses qui peuvent être un peu plus explicatives par rapport à nos recherches, on les fait photocopier pour l'autre groupe. Ça leur sera de tout façon utile puisqu'ils ont fait la même situation, donc ça leur fera un complément d'informations. On laisse toujours notre support power-point en traçabilité dans les ordinateurs euh ... qui nous sont accessibles au niveau de l'I.F.S.I. Et on redonne aussi un support écrit à nos professeurs pour qu'ils puissent euh ... évaluer notre travail. C'est pas noté mais ... qu'ils puissent le regarder.</p>		<p>« Et c'est enrichissant, parce que on va tous dans le même sens, »</p> <p>B30 ; 235-238 : « mais c'est développé différemment »</p> <p>« et c'est présenté différemment, on a différents supports. »</p> <p>« Bon en règle générale on fait, enfin, mon groupe on a toujours fait les définitions difficiles, on a l'opportunité de pouvoir faire des photocopies ... »</p> <p>B30 ; 241-244 : « On laisse toujours notre support power-point en traçabilité dans les ordinateurs euh ... qui nous sont accessibles au niveau de l'I.F.S.I. »</p> <p>« Et on redonne aussi un support écrit à nos professeurs pour qu'ils puissent euh ... évaluer notre travail. C'est pas noté mais ... qu'ils puissent le regarder. »</p>	<p>Situation clé/emblématique : la méthodologie : des ressources</p> <p>Situation clé/emblématique : la méthodologie : des ressources</p>
<p>B Q31 Elle dure combien de temps l'exploitation ?</p> <p>B R31 On a un après-midi en règle générale de 13h30 à 17h30. On a vraiment un grand échange ... après des questions nous sont posées par rapport à comment on a fait, comment ça s'est passé euh ... si on a trouvé quelques difficultés, où, comment, pourquoi ...</p>			
<p>B Q32 Vous me disiez que vous avez eu ces situations emblématiques, deux pour vous entraîner, une pour évaluer une U.E. en travail collectif, et que vous aviez une situation en stage à trouver en lien avec l'U.E. Hygiène ?</p> <p>B R32 Là, en l'occurrence, c'était l'U.E. hygiène. Mais je crois que tous les I.F.S.I. n'ont pas fait forcément une situation emblématique sur la situation d'hygiène.</p>			
<p>B Q33 Oui d'accord, mais vous vous aviez ... est-ce-que</p>	<p>[... trouver une situation ...]</p>	<p>B33 ; 255-264 : « Donc, il fallait trouver</p>	<p>Situation vécue en stage : faire</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>vous pourriez me parler de cette situation et ce travail que vous aviez à faire en lien avec l'U.E. Hygiène ?</p> <p>B R33 Donc, il fallait trouver une situation où euh ... on pouvait décrire, donc par exemple, moi j'avais pris euh ... le circuit du linge ... pour montrer qu'il y avait une certaine démarche qui était effectuée avec des protocoles bien, bien précis par rapport au circuit du linge dans l'institution où j'étais : c'est à dire comment on évacuait le linge euh ... souillé et comment on ... récupérait le linge propre à travers les différents étages. C'était ... pour repérer les règles d'hygiène qui étaient mises en œuvre pour euh ... pallier à un éventuel risque pathogène qui pouvait être par rapport à l'évacuation du linge et en même temps j'intégrais, ben euh ... le lavage des mains qui était important euh ... j'intégrais tout un tas de choses qu'il m'avait été possible de voir en stage.</p>	<p>[... on pouvait décrire ...] [... le circuit du linge ...] [... effectuée avec des protocoles bien, bien précis ...] [... repérer les règles d'hygiène ...] [... mises en œuvre ...] [... en même temps j'intégrais, ben euh ... le lavage des mains ...] [... j'intégrais tout un tas de choses ...]</p>	<p>une situation où euh ... on pouvait décrire, » « donc par exemple, moi j'avais pris euh ... le circuit du linge ... pour montrer qu'il y avait une certaine démarche » « qui était effectuée avec des protocoles bien, bien précis par rapport au circuit du linge dans l'institution où j'étais ... » « C'était ... pour repérer les règles d'hygiène » « qui étaient mises en œuvre pour euh ... pallier à un éventuel risque pathogène qui pouvait être par rapport à l'évacuation du linge » « et en même temps j'intégrais, ben euh ... le lavage des mains qui était important euh ... j'intégrais tout un tas de choses qu'il m'avait été possible de voir en stage. »</p>	<p>vivre le principe d'alternance</p>
<p>B Q34 Là, c'était une situation individuelle ?</p> <p>B R34 Oui, c'était une situation individuelle mais tout le monde sur le même thème infectiologie, hygiène ... qui va également valider l' U.E. de semestre.</p>	<p>[... une situation individuelle ...]</p>	<p>B34 ; 266 : « ... c'était une situation individuelle ... »</p>	<p>Situation vécue en stage : la méthodologie : l'organisation</p>
<p>B Q35 Concernant l'analyse de pratique à inscrire dans le port folio, vous avez eu une ou des situations à rendre compte ?</p> <p>B R35 Euh ... oui, on a également une situation euh ... dans laquelle euh ... enfin quelque chose qui euh ... nous avait marqué euh ... dans ce qu'on avait pu faire dans notre premier stage. Alors, on en avait deux euh ... à la base, comme nos professeurs ont décidé de valider l'U.E. infectiologie par rapport à notre premier stage, ils nous ont demandé de faire une situation par rapport à l'hygiène et une situation par rapport à un fait qu'on a remarqué en stage, par rapport à un acte qu'on a effectué en stage.</p>	<p>[... on a également une situation ...] [... qui ... nous avait marqué ...] [... dans notre premier stage ...] [... une situation par rapport à l'hygiène ...] [... un fait qu'on a remarqué en stage ...] [... un acte qu'on a effectué en stage ...]</p>	<p>B35 ; 270-272 : « on a également une situation euh ... dans laquelle euh ... enfin quelque chose » « qui euh ... nous avait marqué euh ... dans ce qu'on avait pu faire dans notre premier stage. » « 273-275 : « ils nous ont demandé de faire une situation par rapport à l'hygiène » « et une situation par rapport à un fait qu'on a remarqué en stage, par rapport à un acte qu'on a effectué en stage. »</p>	<p>Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>B Q36 Est-ce-que vous pourriez me décrire ce qui vous a été demandé de faire, les consignes qui vous ont été données pour ce travail ?</p> <p>B R36 Euh ... euh ... c'était sur un acte technique qu'on avait pu effectuer en stage, qui nous aurait interpellé, dans notre, dans notre euh ... premier stage. Ça pouvait être une toilette euh ... un acte technique, je sais pas moi euh ... une piqure, enfin je sais pas peu importe... Moi, j'étais en psychiatrie donc j'ai décrit, avec des ateliers, j'ai eu la chance de prendre ... en charge un atelier après qu'on m'ait décrit. Donc j'ai décrit ça, la prise en charge de a à z de l'atelier dont je m'occupais avec les personnes qui intervenaient dans cet atelier. Donc euh ... voilà, j'ai dû m'organiser, faire l'organisation moi-même de cet atelier, prendre beaucoup de de ... consignes auprès du moniteur qui s'en occupait auparavant et euh ... j'ai expliqué tout ça , comment j'ai fait, auprès de qui je me suis renseigné euh ... comment j'ai procédé, euh ... euh ... dans quel lieu ça a au lieu. Voilà, j'ai décrit ... pour moi, ça a été cette situation-là.</p>	<p>[... un acte technique qu'on avait pu effectuer en stage,...] [... nous aurait interpellé ...]</p> <p>[... en psychiatrie ...] [... j'ai décrit ...] [... j'ai décrit ça, la prise en charge de a à z de l'atelier ...] [...j'ai dû m'organiser, ...] [... j'ai expliqué tout ça ...] [... comment j'ai procédé ...] [... j'ai décrit ...]</p>	<p>B36 ; 278-279 : « c'était sur un acte technique qu'on avait pu effectuer en stage, » « qui nous aurait interpellé, dans notre, dans notre euh ... premier stage. » B36 ; 281-288 : « Moi, j'étais en psychiatrie » « donc j'ai décrit, avec des ateliers, j'ai eu la chance de prendre ... en charge un atelier après qu'on m'ait décrit » « Donc j'ai décrit ça, la prise en charge de a à z de l'atelier dont je m'occupais avec les personnes qui intervenaient dans cet atelier. » « Donc euh ... voilà, j'ai dû m'organiser, faire l'organisation moi-même de cet atelier, prendre beaucoup de de ... consignes auprès du moniteur qui s'en occupait auparavant et euh ... » « j'ai expliqué tout ça , comment j'ai fait, auprès de qui je me suis renseigné euh ... comment j'ai procédé, euh ... euh ... dans quel lieu ça a au lieu. » « Voilà, j'ai décrit ... pour moi, ça a été cette situation-là. »</p>	<p>Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes</p> <p>Situation vécue en stage : apprendre à décrire</p>
<p>B Q37 D'accord, est-ce-que vous pourriez me dire comment ça a été exploité ?</p> <p>B R37 Alors ça a été exploité cette situation, lorsque j'ai eu un entretien de retour de stage, ça fait pas très longtemps en fait, avec notre professeur référent. Donc euh ... quand on a parlé de cette situation-là, elle a pris ma situation et on a lu cette euh ... situation ensemble, ça a été exploité ensemble ...</p>			
<p>B Q38 Est-ce-que vous pourriez me décrire l'exploitation de ce travail ?</p> <p>B R38 Et bien donc euh ... ça on l'exploite pas du tout devant la</p>	<p>[... on explique pourquoi on a pris cette situation ...] [... ce qu'on a pu effectuer ...]</p>	<p>B38 ; 297-298 : « On a un rendez-vous, on doit s'y présenter avec notre port folio, » « et on explique pourquoi on a pris cette</p>	<p>Situation vécue en stage : construction d'une réflexion professionnelle par le</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>classe, ben nous ça n'est pas exploité devant la classe, ça a simplement été exploité avec notre professeur référent. On a un rendez-vous, on doit s'y présenter avec notre port folio, et on explique pourquoi on a pris cette situation, ce qu'on a pu effectuer dans notre stage qui nous a interpellé. Et là, ma ... ma cadre, enfin mon professeur référent a, a ... pris en compte ma situation que j'ai pu décrire. Donc euh ... on ... a expliqué par rapport à ce qui a pu m'interpeller, pourquoi, euh ... est-ce que j'ai pu être autonome dans la situation que j'ai effectuée, est-ce-que je me sens capable de la faire en autonomie, quels renseignements j'ai eus besoin, comment j'ai fait pour euh ... avoir ces renseignements avec le patient, comment j'ai fait pour prendre contact avec le patient, euh ... enfin par rapport à ma situation, enfin comment je me suis organisée, est-ce-que j'ai vu les protocoles, est-ce-que j'ai été obligée de demander des autorisations, enfin voilà, on a exploité ça ... pendant, pendant ... à peu près une heure. Mais, bon pendant cette heure, on n'a pas exploité que cette situation en fait, on a, on a exploité tout le port folio, qu'est-ce qui a pu être validé et pas validé pendant le stage.</p>	<p>[... qui nous a interpellé ...] [... on ... a expliqué ...] [... ce qui a pu m'interpeller ...] [... pourquoi ...] [...être autonome dans la situation ...] [... capable de la faire en autonomie ...] [... quels renseignements j'ai eus besoin ...] [... on a exploité ça ...]</p>	<p>situation, » « ce qu'on a pu effectué dans notre stage qui nous a interpellé. » 300-303 : « on ... a expliqué par rapport à ce qui a pu m'interpeller, pourquoi, euh ... » « est-ce que j'ai pu être autonome dans la situation que j'ai effectuée, » « est-ce-que je me sens capable de la faire en autonomie, » « quels renseignements j'ai eus besoin, comment j'ai fait pour ... » 306 : « on a exploité ça ... pendant, pendant ... à peu près une heure »</p>	<p>questionnement et l'analyse de sa pratique</p>
<p>B Q39 Par rapport à ces deux situations dont vous me parlez, la situation d'hygiène et celle autour d'un soin ou d'une activité, pourriez-vous me décrire selon vous les apprentissages que vous avez réalisés ? B R39 Et bien ... dans mon cas, c'était de voir le fonctionnement , c'est vrai que ... j'ai pu voir ...</p>			
<p>B Q40 Par rapport à celle concernant l'hygiène par exemple ? B R40 Et bien par rapport à ma situation, les choses à faire et à ne pas faire, c'est euh ... ça permet euh ... là c'est vraiment euh ... c'est plus de la théorie, on met vraiment en pratique ce qu'on a pu apprendre ... j'ai effectué moi-même ce trajet, j'ai vu comment ça se passait, c'est formateur, j'ai pu voir la lingère, j'ai vu les produits utilisés, voilà j'ai pu ... je me suis vraiment penché par rapport aux intervenants extérieurs ... par rapport</p>	<p>[... par rapport à ma situation ...] [... les choses à faire et à ne pas faire ...] [... on met vraiment en pratique ce qu'on a pu apprendre ...] [... j'ai vu comment ça se passait ...] [... c'est formateur ...]</p>	<p>B40 ; 315-318 : « Et bien par rapport à ma situation, » « les choses à faire et à ne pas faire, c'est euh ... » « ça permet euh ... là c'est vraiment euh ... c'est plus de la théorie, on met vraiment en pratique ce qu'on a pu apprendre ... » « j'ai effectué moi-même ce trajet, j'ai vu comment ça se passait, »</p>	<p>Situation vécue en stage : faire vivre le principe d'alternance</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
l'observation. Par contre, ça évidemment on l'a vu quand même dans un ... dans la théorie. On a appris à observer, à regarder, donc si ...	[... appris à observer ...]	« Par contre, ça évidemment on l'a vu quand même dans un ... dans la théorie. » « On a appris à observer, à regarder, donc si ... »	
B Q43 Et avec les enseignement de sociologie, psychologie, anthropologie, la communication ? B R43 Oui, voilà euh ... sociologie oui, bon euh ... anthro non pas trop parce que on vient juste de commencer ... la communication si ... la communication qui est difficile avec ces personnes là, on est pas tous socialement euh ... identique ... donc oui par rapport à ça, j'ai pu voir que c'était pas évident de, de communiquer avec ces personnes qui ont euh ... ont des troubles mentaux et euh ... oui, on a pu mettre en lien par rapport à ça, maintenant que vous le dites oui, mais je l'ai pas forcément traduit comme ça quand je l'ai mis par écrit.	[... c'était pas évident de, de communiquer ...] [... avec ces personnes qui ... ont des troubles mentaux ...] [... on a pu mettre en lien ...] [... pas forcément traduit comme ça ...] [... quand je l'ai mis par écrit ...]	B43 ; 347-349 : « donc oui par rapport à ça, j'ai pu voir que c'était pas évident de, de communiquer avec ces personnes qui ont euh ... ont des troubles mentaux et euh ... » « oui, on a pu mettre en lien par rapport à ça, » 350-351 : «, mais je l'ai pas forcément traduit comme ça » « quand je l'ai mis par écrit. »	Situation vécue en stage : faire vivre le principe d'alternance Le passage à l'écriture : formalisation de ses apprentissages
B Q44 D'accord, oui, après coup vous vous dites que vous avez pu apprendre au niveau de la communication ? B R44 Oui effectivement, je me dis que j'ai pu apprendre au niveau de la communication, mais je l'ai pas forcément retraduit comme ça quand je l'ai retraduit par écrit, je l'ai fait ... sans ... comment dire ... pas sans m'en rendre compte, mais après coup, je me dis oui, ça a effectivement rapport avec tout ce qu'on peut apprendre ... mais je l'ai pas fait en me disant tiens, je vais mettre ça en relation avec ...	[... j'ai pu apprendre au niveau de la communication ...] [... je l'ai pas forcément retraduit comme ça ...] [... ça a effectivement rapport avec tout ce qu'on peut apprendre] [... mais je l'ai pas fait ...]	B44 ; 354-358 : « Oui effectivement, je me dis que j'ai pu apprendre au niveau de la communication, » « mais je l'ai pas forcément retraduit comme ça quand je l'ai retraduit par écrit, je l'ai fait ... sans ... comment dire ... pas sans m'en rendre compte, » « mais après coup, je me dis oui, ça a effectivement rapport avec tout ce qu'on peut apprendre ... » « mais je l'ai pas fait en me disant tiens, je vais mettre ça en relation avec ... »	Le passage à l'écriture : formalisation de ses apprentissages
B Q45 Quand vous l'avez écrit, vous n'y avez pas forcément pensé, c'est ça ? B R45 Non, non et on l'a pas forcément retranscrit avec ma formatrice ... quand on reparlé de cette situation.	[... on l'a pas forcément retranscrit ...] [... quand on reparlé de cette situation ...]	B45 ; 360-361 : « Non, non et on l'a pas forcément retranscrit avec ma formatrice ... quand on reparlé de cette situation. »	Le passage à l'écriture : formalisation de ses apprentissages
B Q46 Par rapport à cet U.E. est-ce que vous pourriez me décrire les apprentissages que vous avez faits ? B R46 Heu ... c'est intéressant je veux dire, on voit plus après	[... c'est intéressant ...] [... on voit plus ... l'adulte ou l'enfant de la même façon ...]	B46 ; 364-369 : « c'est intéressant je veux dire, on voit plus après euh ... que ce soit l'adulte ou l'enfant de la même façon. »	Situation vécue en stage : faire vivre le principe d'alternance

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>euh ... que ce soit l'adulte ou l'enfant de la même façon. On essaie quand même de mettre en œuvre ce qu'on a pu apprendre euh ... face à un patient en fonction de, de ... de sa pathologie, de son âge. Ça nous cible, y a ... des périodes où on comprend mieux les choses, on se dit ben oui effectivement, c'est pas possible, on nous a appris que ... dans telle tranche d'âge, c'est pas possible de demander ça à une personne ou parce que il va avoir une vie euh ... qui ... En socio ... on commence la socio, on a beaucoup fait de psycho, euh ... notamment en psycho, c'est vrai qu' on a ... beaucoup étudié l'enfant, l'adulte, la personnalité euh ... c'est intéressant, après c'est vrai qu'on essaie, on n' interprète pas mais on voit les choses différemment. On analyse un peu plus finement, on essaie du moins d'avoir une analyse un peu plus fine.</p>	<p>[... mettre en œuvre ce qu'on a pu apprendre ...] [... Ça nous cible ...] [... on comprend mieux les choses ...] [... on nous a appris ...] [... c'est pas possible de demander ça à une personne ...]</p> <p>[... c'est intéressant ...] [... on n'interprète pas ...] [... on voit les choses différemment ...] [... On analyse un peu plus finement ...] [... avoir une analyse un peu plus fine ...]</p>	<p>« On essaie quand même de mettre en œuvre ce qu'on a pu apprendre euh ... face à un patient » « en fonction de, de ... de sa pathologie, de son âge. » « Ça nous cible, » « y a ... des périodes où on comprend mieux les choses, on se dit ben oui effectivement, c'est pas possible, on nous a appris » « que ... dans telle tranche d'âge, c'est pas possible de demander ça à une personne ou parce que il va avoir une vie euh ... qui ... » B46 ; 371-374 : « c'est intéressant, après c'est vrai qu'on essaie, on n'interprète pas » « mais on voit les choses différemment. On analyse un peu plus finement, » « on essaie du moins d'avoir une analyse un peu plus fine. »</p>	<p>Situation vécue en stage : construction d'une réflexion professionnelle par le questionnement et l'analyse de sa pratique</p>
<p>B Q47 Vous avez le sentiment que ça vous a déjà servi dans votre premier stage dans les approches que vous avez eu avec les patients ?</p> <p>B R47 Oui, par rapport à ce qu'on a pu voir en socio, par rapport à l'observation, apprendre à observer quelqu'un ou ses comportements ou euh ... par rapport au questionnement qu'on peut se faire par rapport à quelqu'un, par rapport aux habitudes de vie qu'ont ces gens, on, on ... cerne mieux le patient ... si on met ça en pratique ... si on ... par rapport à ce qu'on a pu avoir en théorie ... je trouve que c'est intéressant si on peut mettre en pratique ce qu'on apprend en théorie ...</p>	<p>[... par rapport à l'observation ...] [... apprendre à observer ...] [... au questionnement qu'on peut se faire par rapport à quelqu'un ...] [... on ... cerne mieux le patient ...] [... si on met ça en pratique ...] [... par rapport à ce qu'on a pu avoir en théorie ...] [... c'est intéressant ...] [...mettre en pratique ce qu'on apprend en théorie ...]</p>	<p>B47 ; 377-382 : « Oui, par rapport à ce qu'on a pu voir en socio, par rapport à l'observation, » « apprendre à observer » « par rapport au questionnement qu'on peut se faire par rapport à quelqu'un, par rapport aux habitudes de vie qu'ont ces gens, » « on, on ... cerne mieux le patient .. » « . si on met ça en pratique ... si on ... par rapport à ce qu'on a pu avoir en théorie ... » « je trouve que c'est intéressant » « si on peut mettre en pratique ce qu'on</p>	<p>Situation vécue en stage : faire vivre le principe d'alternance</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
		apprend en théorie ... »	
<p>B Q48 J'avais donc une dernière question qui est en regard du référentiel, qui introduit la notion de praticien réflexif, qu'est-ce que pour vous être réflexif ?</p> <p>B R48 Euh ... pouvoir réfléchir euh ... se donner de la réflexion, enfin je sais pas , je le vois un peu comme ça ... maintenant euh ...</p>	<p>[... pouvoir réfléchir ...] [... se donner de la réflexion ...]</p>	<p>B48 ; 385 : « pouvoir réfléchir euh ... » « se donner de la réflexion, »</p>	<p>Posture réflexive : se poser des questions et réfléchir</p>
<p>B Q49 Quel sens ça prend dans votre formation ?</p> <p>B R49 Beaucoup de recherches, beaucoup de travail personnel, évidemment, je peux pas du tout comparer avec l'ancien référentiel puisque ... euh ... moi je trouve, ça donne beaucoup de travail, moi qui suis maman. C'est une grande démarche personnelle quand même. Je dis pas que c'est inintéressant, au contraire ... c'est très intéressant parce que on va au-delà des cours, on ... ça demande une réflexion personnelle beaucoup plus importante, une recherche toujours, une remise ... et pourquoi et parce que, et comment, et aller chercher beaucoup plus loin, beaucoup de, de questions en forme ... c'est à dire qu'on nous pose beaucoup de, de questions sous forme de questions ... c'est à dire qu'est-ce que le soin, qu'est ce que le prendre soin et ... ça demande de la réflexion, d'aller rechercher le pourquoi, le comment et ... là y a beaucoup de, de réflexion personnelle, c'est à vous d'aller chercher, d'aller, d'aller ... euh ... rechercher l'information, de questionner. C'est pas inintéressant, le, le cheminement est intéressant d'aller prendre ... mais ça demande beaucoup de travail, beaucoup, beaucoup. Et euh ... je vois même pour euh ... l'évaluation du premier semestre, ça demandait beaucoup de travail et j'en parle avec les autres, les autres élèves qui sont encore avec l'autre référentiel et euh ... la démarche est pas du tout la même, mais je pense que, nous ... ça demande beaucoup, beaucoup de travail par rapport à l'autre référentiel où ... ils étaient moins dans la réflexologie ... je ne sais pas si ça se dit comme ça, c'était plus de l'apprentissage... Je pense que nous, c'est plus intéressant dans le sens où il faut aller chercher</p>	<p>[... Beaucoup de recherches ...] [... beaucoup de travail personnel ...] [... beaucoup de travail ...]</p> <p>[... démarche personnelle ...] [... Je dis pas que c'est inintéressant ...] [... très intéressant ...] [... réflexion personnelle ...] [... pourquoi et parce que, et comment ...] [... chercher beaucoup plus loin ...] [... beaucoup de, de questions ...]</p> <p>[... ça demande de la réflexion ...] [... rechercher le pourquoi, le comment ...] [... réflexion personnelle ...] [... rechercher l'information ...] [... questionner ...] [... pas inintéressant ...]</p>	<p>B49 ; 388-390 : « Beaucoup de recherches, beaucoup de travail personnel, évidemment ... moi je trouve, ça donne beaucoup de travail, moi qui suis maman. »</p> <p>390-395 : « C'est une grande démarche personnelle quand même. » « Je dis pas que c'est inintéressant, au contraire ... c'est très intéressant » « parce que on va au-delà des cours, on ... ça demande une réflexion personnelle beaucoup plus importante, une recherche toujours, une remise ... » et pourquoi et parce que, et comment » « , et aller chercher beaucoup plus loin, beaucoup de, de questions en forme ... c'est à dire qu'on nous pose beaucoup de, de questions ... » 396-397 : « ça demande de la réflexion, d'aller rechercher le pourquoi, le comment » « et ... là y a beaucoup de, de réflexion personnelle, » 397-399 : « c'est à vous d'aller chercher, d'aller, d'aller ... euh ... rechercher l'information, » « de questionner. »</p>	<p>Posture réflexive : charge de travail</p> <p>Posture réflexive : se poser des questions et réfléchir</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
l'information, mais c'est beaucoup, beaucoup de travail. Là, on nous demande de ... vraiment apporter des informations complémentaires, vraiment de, de se creuser ... L'information vient pas forcément à nous, on a la théorie, la base ... mais à nous d'aller approfondir la chose... c'est très bien, ça éveille notre curiosité mais ... c'est prenant... C'est vrai que je pense qu'on apprend mieux quand on va chercher l'information soi-même que quand on nous l'apporte tout cuit ... là on retient mieux. Ça apporte plus ... un plus ... ça apporte un plus, pas plus, un plus ... parce qu'on a déjà une théorie qui est bien assise ... on a déjà des cours avec des intervenants ... voilà ...	<p>[... beaucoup de travail ...]</p> <p>[... plus intéressant ...]</p> <p>[... aller chercher l'information ...]</p> <p>[... beaucoup, beaucoup de travail ...]</p> <p>[... apporter des informations complémentaires ...]</p> <p>[... se creuser ...]</p> <p>[... approfondir la chose ...]</p> <p>[... ça éveille notre curiosité ...]</p> <p>[... prenant ...]</p> <p>[... on apprend mieux ...]</p> <p>[... chercher l'information soi-même ...]</p> <p>[... on retient mieux ...]</p> <p>[... ça apporte un plus]</p> <p>[... pas plus ...]</p> <p>[... un plus ...]</p> <p>[... une théorie qui est bien assise ...]</p>	<p>C'est pas inintéressant, le, le cheminement est intéressant d'aller prendre ... »</p> <p>B49 ; 399-400 : « mais ça demande beaucoup de travail, beaucoup, beaucoup ... »</p> <p>B49 ; 405-406 : « c'est plus intéressant dans le sens où il faut aller chercher l'information, »</p> <p>B49 ; 406 : « mais c'est beaucoup, beaucoup de travail. »</p> <p>B49 ; 406-409 : « Là, on nous demande de ... vraiment apporter des informations complémentaires, vraiment de, de se creuser ... »</p> <p>« L'information vient pas forcément à nous, on a la théorie, la base ... mais à nous d'aller approfondir la chose... c'est très bien, ça éveille notre curiosité »</p> <p>B49 ; 409-410 : « c'est prenant »</p> <p>B49 ; 410-413 : « C'est vrai que je pense qu'on apprend mieux »</p> <p>« quand on va chercher l'information soi-même »</p> <p>« que quand on nous l'apporte tout cuit ... »</p> <p>« là on retient mieux. Ça apporte plus ... un plus ... ça apporte un plus, pas plus, un plus ... »</p> <p>« parce qu'on a déjà une théorie qui est bien assise ... on a déjà des cours avec des intervenants ... »</p>	<p>Posture réflexive : charge de travail</p> <p>Posture réflexive : autonomie de l'étudiant</p> <p>Posture réflexive : charge de travail</p> <p>Posture réflexive : autonomie de l'étudiant</p> <p>Posture réflexive : charge de travail</p> <p>Posture réflexive : autonomie de l'étudiant</p>
Je pense que nous avons terminé ... je vous remercie beaucoup.			

Annexe - III.3. Tableau d'analyse de l'entretien C

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>C Q1 Est-ce que vous voulez bien dans un premier temps, vous présenter et puis vous me parlez de votre parcours avant d'entrer à l'I.F.S.I. de votre parcours euh ... antérieur ?</p> <p>C R1 D'accord. Donc Je m'appelle Caroline j'ai 18 ans, je sors juste du bac, j'ai fait un bac S que j'ai obtenu en juin 2009. J'ai passé le concours en même temps que la préparation du bac. un petit peu compliqué de préparer les deux en même temps mais bon on a réussi. Euh ... Voilà pour le parcours euh ... c'est pas un gros parcours ...</p>			
<p>C Q2 : D'accord, alors, je voulais savoir donc euh ... dans le cadre du nouveau référentiel donc, qui prévoit donc un apprentissage par l'étude de situations professionnelles ou situations professionnelles apprenantes, quels types de travaux vous ont été proposés dans ce cadre là, s'il vous plaît ?</p> <p>C R2 : Des situations emblématiques : ça a été des études de cas euh ... précis avec des ... quels soins on pourrait rapporter à ces personnes, repérer les besoins perturbés des personnes, savoir ce dont elles avaient besoin pour améliorer leur dé ... leur indépendance. (silence) euh ... Il y a eu les analyses de pratique pendant le stage, je sais pas si ça en fait partie ... C'était des situations qu'on faisait nous et fallait qu'on repère ce qu'on avait bien fait, quel raisonnement on avait utilisé, pourquoi.</p>	<p>[... des études de cas euh ... précis ...]</p> <p>[... quels soins on pourrait rapporter ...]</p> <p>[....repérer ...]</p> <p>[... ce dont elles avaient besoin ...]</p> <p>[...des situations qu'on faisait nous ...]</p> <p>[... ce qu'on avait bien fait ...]</p> <p>[... quel raisonnement ... pourquoi...]</p>	<p>C2 ; 12 : « Des situations emblématiques : ça a été des études de cas euh ... précis »</p> <p>C2 ; 13-14 : « quels soins on pourrait rapporter à ces personnes, »</p> <p>« repérer les besoins perturbés des personnes, »</p> <p>« savoir ce dont elles avaient besoin pour améliorer leur dé ... leur indépendance. »</p> <p>C2 ; 15-17 : « Il y a eu les analyses de pratique ... pendant le stage... »</p> <p>« C'était des situations qu'on faisait nous »</p> <p>« et fallait qu'on repère ce qu'on avait bien fait, »</p> <p>« quel raisonnement on avait utilisé, pourquoi ... »</p>	<p>Situation clé/emblématique : la définition</p> <p>Situation clé /emblématique : la méthodologie : les consignes</p> <p>Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes</p>
<p>C Q3 : D'accord. Alors justement, par rapport donc aux situations emblématiques que vous aviez à faire euh ... en classe on va dire, hein ? Est-ce que vous pourriez donc me décrire les différentes étapes et de ces travaux et d'abord me décrire la mise en route, c'est-à-dire qu'est-ce qui vous a été présenté, comment s'est déroulée la mise en route, voilà, en quoi elle a consisté ?</p>	<p>[... elles nous ont donné les sujets ...]</p> <p>[...on s'est partagé en groupe...]</p> <p>[... deux groupes de 14-15</p>	<p>C3 ; 23-26 : « Donc les.... formatrices, elles nous ont donné les sujets, »</p> <p>« on s'est partagé en groupe ... Il y avait deux groupes de 14-15 étudiants euh ... on</p>	<p>Situation clé/emblématique : la méthodologie : l'organisation</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>C Q6 : Oui mais dans une situation la mise en route c'était ça. C'est les questions ... de moins en moins de questions j'comprends bien, mais voilà, on va prendre une situation ... À partir de là qu'est-ce qu'on vous demande de faire ? Vous pourriez me décrire ? Vous êtes en groupe et vous avez donc, euh ... et bien on va dire deux, trois questions pour vous guider ?</p> <p>C R6 : Oui. Donc euh bah, souvent la première question, c'est des définitions, des termes euh qu'on comprend pas, c'qu'on a ... à plus développer. J'sais que la dernière fois on avait un cas d'un jeune homme, ou d'un enfant de 5 ans, donc fallait chercher les soins pédiatriques et ce qu'il y avait de plus particulier qu'en soin général, y avait un isolement, donc pareil chercher euh ... qu'est-ce qu'il fallait faire en isolement et ne pas faire. Donc toujours rechercher sur les éléments clés les ... c'qui peut nous aider à avancer dans la situation.</p>	<p>[... des définitions, des termes euh qu'on comprend pas,...]</p> <p>[... on a ... à plus développer ...]</p> <p>[... les éléments clés...]</p> <p>[... aider...]</p> <p>[... avancer ...]</p>	<p>C6 ; 46-51 : « Donc euh bah, souvent la première question, c'est des définitions, des termes euh qu'on comprend pas, c'qu'on a ... à plus développer. »</p> <p>« Donc toujours rechercher sur les éléments clés les ... c'qui peut nous aider à avancer dans la situation. »</p>	<p>Situation clé /emblématique : la méthodologie : les consignes</p>
<p>C Q7 : Comment vous vous y prenez pour rechercher ?</p> <p>C R7 : Bah par rapport à nos études de stage, déjà. Y en a qui ont déjà vécu ça en stage, on met en commun, on essaie euh ... de comprendre ce que lui il a fait parce qu'on a pas tous vécu, donc il nous explique déjà et après on met en forme dans notre situation. Et euh ... si on a pas assez, on cherche dans les livres euh ... du CDI et puis euh ... sur internet la plupart du temps. Après euh, après on fait souvent un tableau sur les besoins perturbés.</p>	<p>[... déjà vécu ça en stage,...]</p> <p>[... on met en commun ...]</p> <p>[...on essaie... de comprendre ...]</p> <p>[... pas tous vécu...]</p> <p>[...il nous explique ...]</p> <p>[... on met en forme...]</p> <p>[...on cherche dans les livres ...]</p> <p>[.... sur internet ...]</p>	<p>C7 ; 54-56 : « Y en a qui ont déjà vécu ça en stage, on met en commun, on essaie euh ... de comprendre ce que lui il a fait »</p> <p>« parce qu'on a pas tous vécu, »</p> <p>« donc il nous explique déjà »</p> <p>« et après on met en forme dans notre situation. »</p> <p>C7 ; 56-58 : « Et euh ... si on a pas assez, on cherche dans les livres euh ... du CDI et puis euh ... sur internet la plupart du temps. »</p>	<p>L'apprentissage en groupe : son intérêt</p> <p>Situation clé/emblématique : la méthodologie : des ressources</p>
<p>C Q8 : Donc tous ensemble ? Est-ce que vous vous...Comment vous vous organisés dans le groupe, est-ce que vous pourriez..</p> <p>C R8 : Nous on faisait toujours tout en groupe parce que euh, au déb ... le premier travail on a séparé. On s'était dispatché à chercher les définitions, quand on a voulu tout remettre en commun, certaines personnes étaient pas d'accord avec ce qu'on avait trouvé donc c'était un petit peu compliqué, y a eu un petit peu euh ... des tensions dans le groupe, donc on s'est dit que</p>	<p>[... tout en groupe...]</p> <p>[... le premier travail on a séparé...]</p> <p>[... On s'était dispatché ...]</p> <p>[... certaines personnes étaient pas d'accord ...]</p> <p>[...ce qu'on avait trouvé ...]</p>	<p>C8 ; 61-67 : « Nous on faisait toujours tout en groupe »</p> <p>« parce que euh, au déb ... le premier travail on a séparé. »</p> <p>« On s'était dispatché à chercher les définitions, »</p> <p>« quand on a voulu tout remettre en commun, certaines personnes étaient pas d'accord avec ce qu'on avait trouvé »</p>	<p>L'apprentissage en groupe : son intérêt</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
valait mieux tout faire ensemble, quitte à perdre un petit peu de temps à discuter, mais au moins on perdait moins de temps euh ... à la fin à se prendre la tête et c'était beaucoup mieux ...	[... des tensions ...] [... tout faire ensemble...] [... perdre un petit peu de temps à discuter ...] [... on perdait moins de temps euh ... à la fin à se prendre la tête ...] [... beaucoup mieux ...]	« donc c'était un petit peu compliqué, y a eu un petit peu euh ... des tensions dans le groupe, » « donc on s'est dit que valait mieux tout faire ensemble, quitte à perdre un petit peu de temps à discuter, » « mais au moins on perdait moins de temps euh ... à la fin à se prendre la tête » « et c'était beaucoup mieux ... »	
C Q9 : Tout le monde était d'accord ? C R9 : On arrivait plus à s'entendre si on cherchait tous ensemble, on ajoutait des petites choses au fur et à mesure, donc c'était mieux de travailler tous ensemble, donc on s'est plus réparti les travaux, on a tous travaillé tous ensemble sur le même ...la même trame.	[... plus à s'entendre ...] [... on cherchait tous ensemble...] [...on ajoutait ...] [...mieux de travailler tous ensemble...] [... on s'est plus réparti les travaux ...] [... travaillé tous ensemble ...]	C9 ; 69-71 : « On arrivait plus à s'entendre » « si on cherchait tous ensemble, on ajoutait des petites choses au fur et à mesure, » « donc c'était mieux de travailler tous ensemble, » « donc on s'est plus réparti les travaux, on a tous travaillé tous ensemble sur le même ...la même trame. »	L'apprentissage en groupe : son intérêt
C Q10 : D'accord. Donc tout le monde sur les livres ? Tout le monde sur internet ? C R10 : Oui. Donc après ... bah selon les mots qu'on avait repérés dans notre texte, on les prenait un par un, déjà on lisait notre texte tous ensemble pour voir c'qu'on ne comprenait pas, après selon c' qu'on comprenait pas on les prenait dans l'ordre, on définissait, on mettait ça bien ... bien au clair pour tout le monde, une fois que la situation était bien comprise, on commençait les besoins perturbés. Donc ça on mettait tout au tableau, comme ça tout le monde voyait bien ce qui avait été fait. Y en a qu'avaient des ordinateurs donc ça permettait d'avoir un support euh ... de rédiger tout de suite ... Comme ça pour la prochaine fois si il y en a qu'avaient pas écrit qu'avaient pas.. qu'avaient loupé un passage, parce que y en a ... y a eu des absents, ils pouvaient récupérer tout de suite, savoir où on en était, à quelle euh... donc ça c'était ... à quelle étape on en était.	[... les mots qu'on avait repérés ...] [... on les prenait un par un ...] [... on lisait ...] [... c'qu'on ne comprenait pas ...] [... on les prenait dans l'ordre ...] [... on définissait ...] [... on mettait ça bien ... bien au clair ...] [... on mettait tout au tableau ...] [... tout le monde voyait bien ce qui avait été fait ...] [...ordinateurs ...] [...rédiger tout de suite ...] [... si il y en a qu'avaient pas	C10 ; 73-82 : « ... bah selon les mots qu'on avait repérés dans notre texte, » « on les prenait un par un, » « déjà on lisait notre texte tous ensemble » « pour voir c'qu'on ne comprenait pas, » « après ... on les prenait dans l'ordre, on définissait, on mettait ça bien ... bien au clair pour tout le monde, » « Donc ça on mettait tout au tableau, » « comme ça tout le monde voyait bien ce qui avait été fait. » « Y en a qu'avaient des ordinateurs » « donc ça permettait d'avoir un support euh ... de rédiger tout de suite ... » « Comme ça pour la prochaine fois si il y en a qu'avaient pas écrit ... qu'avaient loupé un	Situation clé/emblématique : la méthodologie : l'organisation

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
	écrit ...] [...y a eu des absents, ils pouvaient récupérer tout de suite ...]	passage, » « parce que y en a ... y a eu des absents, ils pouvaient récupérer tout de suite, savoir où on en était, à quelle euh... donc ça c'était ... à quelle étape on en était. »	
C Q11 : Et donc euh ... ça pendant ... ça prend du temps de faire ça euh ? Y a du temps ... Comment c'est organisé, est-ce que vous pourriez me décrire ? C R11 : Sur notre feuille d'énoncé, les formatrices, elles nous marquent le temps ... le temps total qu'on aura, pour réaliser la situation et les jours euh ... et heures euh ... prévus à ce jour là qu'on aura de disponible pour travailler sur cette situation	[... le temps total qu'on aura ...] [...réaliser la situation...] [...disponible...] [...travailler sur cette situation ...]	C11 ; 85-87 : « Sur notre feuille d'énoncé, les formatrices, elles nous marquent le temps ... le temps total qu'on aura, » « pour réaliser la situation » « et les jours euh ... et heures euh ... prévus à ce jour là qu'on aura de disponible » « pour travailler sur cette situation »	Situation clé /emblématique : la méthodologie : l'organisation
C Q12 : D'accord. Donc ensuite à vous de vous organiser là- dedans ? C R12 : Voilà. Donc nous on restait ici, on est en TPG, Travail Personnel Guidé, donc on peut rentrer chez nous normalement, mais vu que c'est un travail de groupe c'est quand même plus simple de le faire tous ici. Donc on restait là, on travaillait dessus, et puis euh des fois, on se libérait une demi-heure quand on voyait qu'on avait bien avancé, qu'on ... voilà qu'on était déjà bien. Si ça finissait à 12 H30, on finissait à 12H00, quitte à repandre un jour euh ... un peu plus de temps entre midi et deux si on avait plus de temps. Après ça on voyait selon le groupe euh, comment ça se passait ... ça dépendait des ... des travaux qu'avaient déjà été faits.	[...on restait ici ...] [... c'est un travail de groupe ...] [... plus simple de le faire tous ici ...] [...on travaillait dessus ..]	C12 ; 89-96 : « Donc, nous on restait ici ... » « mais vu que c'est un travail de groupe » « c'est quand même plus simple de le faire tous ici. » « on restait là, on travaillait dessus, »	Situation clé/emblématique : la méthodologie : l'organisation
C Q13 : Vous en avez fait beaucoup de ce type de situations ? C R13 : On en a fait ... trois. Donc la première bah c'était celle qu'était vraiment détaillée, la deuxième un petit peu moins et la troisième, c'était notre situation d'évaluation. Donc la troisième c'est vrai qu'on s'est ... sur les deux premières on s'est entraîné, donc on a eu ... on a restitué tous dans la même salle, les deux groupes étaient rassemblés, donc on restituait notre question un, l'autre groupe, et on restituait notre question deux, l'autre	[...On en a fait ... trois ...] [... vraiment détaillée ...] [... un petit peu moins ...] [... situation d'évaluation ...] [... on s'est entraîné ...] [... on a restitué ...] [... deux groupes étaient	C13 ; 98-103 : « On en a fait ... trois. » « Donc la première bah c'était celle qu'était vraiment détaillée, » « la deuxième un petit peu moins » « et la troisième, c'était notre situation d'évaluation. » « sur les deux premières on s'est entraîné ... on a restitué tous dans la même salle, les deux groupes étaient rassemblés, »	Situation clé/emblématique : la méthodologie : l'organisation

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
groupe. Et les formatrices en parlaient avec nous, on discutait de ce qui allait pas, de ce qui manquait, de ce qui pouvait être rajouté et ... donc c'est vrai que ça nous a pas mal aidé pour la situation numéro trois qui était notre situation d'évaluation.	rassemblés ...] [...on restituait ...] [... les formatrices en parlaient avec nous ...] [...ce qui allait...] [... ce qui manquait ...] [... ce qui pouvait être rajouté ...] [...ça nous a pas mal aidé ...]	« donc on restituait notre question un, l'autre groupe, et on restituait notre question deux, l'autre groupe. » C13 ; 103-105 : « Et les formatrices en parlaient avec nous, » « on discutait de ce qui allait pas, de ce qui manquait, de ce qui pouvait être rajouté » « et ... donc c'est vrai que ça nous a pas mal aidé pour la situation numéro trois qui était notre situation d'évaluation. »	Situation clé/emblématique : l'accompagnement : guidance et conseil
C Q14 : Qui s'est déroulée sous la même forme ? C R14 : Sous la même forme sauf que les formatrices là n'intervenaient pas ... normal. Euh ... Elles passaient juste de temps en temps pour voir si on était là, si tout le monde était là, si on participait de la même façon, c'est quand même une situation d'évaluation donc ce serait dommage qu'il y en ait qui s'investissent plus que d'autres. Donc elles regardaient juste et elles repartaient directement.	[... les formatrices là n'intervenaient pas ...] [... passaient juste de temps en temps ...] [... si on était là ...] [... si on participait ...] [... une situation d'évaluation ...] [... qu'il y en ait qui s'investissent plus que d'autres...] [... elles regardaient ...] [...elles repartaient ...]	C14 ; 107-111 : « Sous la même forme sauf que les formatrices là n'intervenaient pas ... » « ... Elles passaient juste de temps en temps » « pour voir si on était là, si tout le monde était là, si on participait de la même façon, » « c'est quand même une situation d'évaluation » « donc ce serait dommage qu'il y en ait qui s'investissent plus que d'autres. » « Donc elles regardaient juste » « et elles repartaient directement. »	Situation clé/emblématique : la méthodologie : l'organisation
C Q15 : Alors justement sur euh justement sur les ... vous m'avez décrit donc comment vous réalisiez le travail et ensuite sur l'exploitation des travaux ? Comment ça s'est déroulé l'exploitation des travaux ? Une fois que vous avez fait vos travaux en commun voilà, comment vous ... rendez compte, comment c'est exploité ... ? C R15 : Donc on avait un jour euh ... elles nous donnaient une date où on devait restituer le travail, donc on devait le sortir en deux exemplaires pour les deux formatrices. Et la plupart du temps ... on rendait un formulaire écrit aux formatrices et après on présentait à l'oral nous, notre situation aux autres ... aux autres élèves de la promotion. Donc euh ... ça se présentait souvent sous forme de diaporama parce que c'était le plus	[... une date ...] [...restituer le travail ...] [... un formulaire écrit aux formatrices ...] [... on présentait à l'oral ...] [... aux autres ...] [... forme de diaporama ...] [... plus simple ...] [... que les autres ils comprennent bien ...]	C15 ; 116-121 : « Donc ... elles nous donnaient une date » « où on devait restituer le travail, » « Et la plupart du temps ... on rendait un formulaire écrit aux formatrices » « et après on présentait à l'oral nous, notre situation aux autres ... aux autres élèves de la promotion. » « Donc euh ... ça se présentait souvent sous forme de diaporama » « parce que c'était le plus simple » « pour que les autres ils comprennent bien c'que nous on avait fait comme travail de	Situation clé/emblématique : la méthodologie : l'organisation

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
simple pour que les autres ils comprennent bien c'que nous on avait fait comme travail de recherche.		recherche. »	
C Q16 : L'autre groupe faisait...euh.. quoi ? Il avait la même situation ou une autre ? C R16 : C'était la même situation, on avait tous la même situation, on avait pas forcément tous effectué les mêmes recherches et compris la situation de la même façon, pas tous ... on prévoyait pas tous les mêmes soins pour euh ... les personnes, pas tous le même déroulement ...	[... tous la même situation,...] [... pas forcément tous effectué les mêmes recherches ...] [... compris la situation de la même façon, ...] [... pas tous les mêmes soins ...] [... pas tous le même déroulement ... »	C16 ; 123 : « C'était la même situation, on avait tous la même situation, » C16 ; 123-126 : « on avait pas forcément tous effectué les mêmes recherches » « et compris la situation de la même façon, pas tous ... » « on prévoyait pas tous les mêmes soins pour euh ... les personnes, pas tous le même déroulement ... »	Situation clé/emblématique : la méthodologie : l'organisation L'apprentissage en groupe : son intérêt
C Q17 : Et qu'est-ce que vous en pensez de ça ? C R17 : C'est bien parce que ça apporte euh ... on se complétait en fait les deux groupes au fur et à mesure on se complétait, donc ça nous a permis pour la situation numéro trois d'être plus complet sur euh ... c'qu'on avait à dire.	[... bien ...] [... on se complétait ...] [... permis ...] [... être plus complet ...]	C17 ; 128-130 : « C'est bien » « parce que ça apporte euh ... on se complétait en fait les deux groupes au fur et à mesure on se complétait, » « donc ça nous a permis » « pour la situation numéro trois d'être plus complet sur euh ... c'qu'on avait à dire. »	L'apprentissage en groupe : son intérêt
C Q18 : D'accord. Vous aviez donc des regards euh ...? C R18 : Critiques et en même temps euh on cherchait c'que nous on avait pas mis pour pouvoir améliorer la prochaine fois. Et on cherchait c'que eux ils avaient pas mis, comparé à nous pour voir si on était sur la bonne voie, si ... c'était bien.	[... critiques ...] [... c'que nous on avait pas mis ...] [... améliorer la prochaine fois ...] [... c'que eux ils avaient pas mis ...] [... si on était sur la bonne voie, ...]	C18 ; 132-134 : « Critiques » « et en même temps euh on cherchait c'que nous on avait pas mis » « pour pouvoir améliorer la prochaine fois. » « Et on cherchait c'que eux ils avaient pas mis, comparé à nous » « pour voir si on était sur la bonne voie, si ... c'était bien. »	L'apprentissage en groupe : son intérêt
C Q19 : Et qu'est-ce que ... d'après vous qu'est-ce que vous avez repéré comme apprentissage, qu'est-ce que ça vous a appris de travailler de cette manière ? Est-ce que vous pourriez me décrire ça ? C R19 : Travail d'analyse beaucoup, on analyse beaucoup la situation pour savoir c'qu'on a à rechercher déjà. Un travail en équipe, ça apprend beaucoup le travail en équipe parce que faut	[... Travail d'analyse ...] [... on analyse beaucoup ...] [... pour savoir c'qu'on a à rechercher ...] [... le travail en équipe ...] [... savoir écouter ...] [... savoir laisser la parole ...]	C19 ; 138-139 : « Travail d'analyse beaucoup, on analyse beaucoup la situation » « pour savoir c'qu'on a à rechercher déjà. » C19 ; 139-144 : « Un travail en équipe, ça apprend beaucoup le travail en équipe » « parce que faut savoir s'écouter, faut savoir	Situation clé/emblématique : apprendre à analyser L'apprentissage en groupe : son intérêt

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
savoir s'écouter, faut savoir laisser la parole aux autres, c'est pas forcément évident pour certaines personnes qui ont déjà le ... qu'ont déjà du métier, qui étaient déjà aide-soignant donc ils ont déjà ... ils ont déjà baigné dans le milieu, tandis que nous on sort du bac donc on a pas forcément raison sur tout. Donc on essaie de se faire entendre plus ou moins comme il faut et c'est vrai que sur les première situations c'était pas du tout ça.	[... pas évident ...] [... certaines personnes ...] [... déjà aide-soignant ...] [... ont déjà baigné dans le milieu ...] [... on sort du bac ...] [... pas forcément raison ...] [... on essaie de se faire entendre ...] [... pas du tout ça ...]	laisser la parole aux autres, » « c'est pas forcément évident » « pour certaines personnes qui ont déjà le ... qu'ont déjà du métier, qui étaient déjà aide-soignant » « donc ils ont déjà ... ils ont déjà baigné dans le milieu, » « tandis que nous on sort du bac » « donc on a pas forcément raison sur tout. » « Donc on essaie de se faire entendre plus ou moins comme il faut » « et c'est vrai que sur les première situations c'était pas du tout ça. »	
C Q20 : Donc vous avez fait un gros travail sur l'apprentissage ... de groupe ? C R20 : Sur l'écoute. On s'est beaucoup plus écouté sur les deux et troisième situations que sur la première. La première on l'avait pas finie, on a été obligé de prendre du temps entre midi et deux, de prendre du temps euh ... chez nous pour finir le diaporama, pour finaliser euh ... tout bien pour que ce soit prêt pour le jour de l'oral, sinon on n'aurait jamais été prêt. Et les deux autres situations on a pris du temps euh ... sur nos temps de travail et tout s'est bien passé, donc euh ...	[... l'écoute ...] [... plus écouté ...] [... on a été obligé de prendre du temps ...] [... chez nous ...] [... pour finir ...] [... que ce soit prêt ...] [... on n'aurait jamais été prêt ...] [... on a pris du temps ...] [... sur nos temps de travail ...] [... tout s'est bien passé,...]	C20 ; 146-151 : « Sur l'écoute. On s'est beaucoup plus écouté sur les deux et troisième situations que sur la première. » « La première on l'avait pas finie, on a été obligé de prendre du temps entre midi et deux, de prendre du temps euh ... chez nous » « pour finir le diaporama, pour finaliser euh ... tout bien pour que ce soit prêt pour le jour de l'oral, » « sinon on n'aurait jamais été prêt. » « Et les deux autres situations on a pris du temps euh ... sur nos temps de travail » « et tout s'est bien passé, donc euh ... »	L'apprentissage en groupe : son intérêt
C Q21 : D'accord. Donc vous avez fait des apprentissages vous dites en terme d'écoute et puis en terme de gestion du temps ? C R21 : Aussi, parce que euh le travail tous ensemble ça a permis de mieux gérer notre temps. Parce que sinon si on se divisait c'était un petit peu ... on savait pas où les autres ils en étaient, donc nous on savait pas où on devait en être par rapport à eux, donc on savait pas si on était en avance ou en retard, si les questions avaient été traitées toutes, si...Et pour la première	[... le travail tous ensemble ...] [... mieux gérer notre temps...] [... sinon si on se divisait ...] [... on savait pas ...] [... où les autres ils en étaient...] [... on savait pas ...] [... où on devait en être par rapport à eux,...]	C21 ; 154-161 : « Aussi, parce que euh le travail tous ensemble » « ça a permis de mieux gérer notre temps. » « Parce que sinon si on se divisait c'était un petit peu ... » « on savait pas où les autres ils en étaient, » « donc nous on savait pas où on devait en être par rapport à eux, » « donc on savait pas »	L'apprentissage en groupe : son intérêt

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
situation on s'était divisé les questions, donc nous on traitait la première question et les autres la deuxième question. Et puis ils pouvaient pas traiter la deuxième sans avoir les définitions de la première, donc c'était parti dans tous les sens, c'était pas la bonne méthode de travail.	[... on savait pas ...] [... si on était en avance ...] [... si les questions avaient été traitées toutes ...] [... on s'était divisé les questions...] [... c'était parti dans tous les sens ...] [... pas la bonne méthode ...]	« si on était en avance ou en retard, » « si les questions avaient été traitées toutes, si... » « Et pour la première situation on s'était divisé les questions, » « donc nous on traitait la première question et les autres la deuxième question. » « Et puis ils pouvaient pas traiter la deuxième sans avoir les définitions de la première, » « donc c'était parti dans tous les sens, » « c'était pas la bonne méthode de travail. »	
C Q22 : D'accord. Et sur euh sur la situation elle-même, qu'est-ce que ce type de travail par situation ... euh quels apprentissages vous en tirez pour vous ? C R22 : Euh ... Beaucoup d'analyse, euh ... des recherches, euh ... beaucoup de recherches sur des thème posés, sur la pédiatrie on a appris beaucoup de choses, parce qu'on savait pas forcément tout et c'est vrai que ... on apprend pas mal en recherchant sur les différents cas. On a eu une personne âgée en première situation, donc on a été obligé de chercher les soins pour la personne âgée. Un enfant de 5 ans en deuxième situation, donc pareil, les soins pédiatriques. Là c'était un jeune homme sur la dernière, de 18 ans je crois, donc là c'était plus euh des soins ordinaires entre guillemets.	[... Beaucoup d'analyse ...] [... beaucoup de recherches ...] [... on a appris ...] [... on savait pas forcément tout ...] [... on apprend ...] [... en recherchant ...]	C22 ; 164-167 : « Euh ... Beaucoup d'analyse, » « euh ... des recherches, euh ... beaucoup de recherches sur des thème posés, sur la pédiatrie » « on a appris beaucoup de choses, » « parce qu'on savait pas forcément tout » « et c'est vrai que ... on apprend pas mal en recherchant sur les différents cas. »	Situation clé/emblématique : apprendre à apprendre
C Q23 : Donc vous..ça vous a enrichi de ... ? C R23 : De pas mal de ... de savoirs professionnels, ça apporte beaucoup de ... théorie sur la pratique professionnelle ...	[... savoirs professionnels,...] [... ça apporte beaucoup ...]	C23 ; 172-173 : « pas mal de ... de savoirs professionnels, ça apporte beaucoup de ... théorie sur la pratique professionnelle ... »	Situation-clé/ emblématique : faire vivre le principe d'alternance
C Q24 : Et pour euh donc le ... travail euh d'évaluation, vous aviez les mêmes modalités pour rendre compte de vos apprentissages que sur les deux premières ? C R24 : Non. Non on l'a pas présenté à l'oral. On n'a pas eu de présentation à l'oral, on a juste rendu des supports euh ... aux deux formatrices.			

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
C Q25 : Donc euh des supports, c'est-à-dire ? C R25 : Euh nos réponses aux questions...et nos propres euh ...			
C Q26 : Ouais. Et c'était un par groupe ou un par étudiant ? C R26 : C'était un par groupe. On rendait notre support de groupe, en deux exemplaires pour chacune des formatrices, pour qu'elles puissent comparer euh ... leur point de vue. Et puis euh ... non il y a pas eu de mise en commun des deux groupes par contre, donc on sait pas ce que l'autre groupe a réalisé comme travail. On en a parlé entre nous après mais on sait pas exactement ce qu'ils ont fait.	[... par groupe ...] [... support de groupe, en deux exemplaires ...] [... comparer euh ... leur point de vue ...] [... pas eu de mise en commun ...]	C26 ; 181-183 : « C'était un par groupe. » « On rendait notre support de groupe, en deux exemplaires pour chacune des formatrices, » « pour qu'elles puissent comparer euh ... leur point de vue. » « Et puis euh ... non il y a pas eu de mise en commun des deux groupes par contre, »	Situation clé/emblématique : la méthodologie : l'organisation
C Q27 : Alors, à côté des situations emblématiques que vous aviez étudiées en classe, vous me parliez de situations que vous aviez à travailler en stage ? Alors est-ce que vous pourriez me parler de ça, me préciser ? Quelle était la commande, déjà ? C R27 : Alors on devait pendant le premier stage, analyser euh ... ce que faisaient les les infirmières ou aides-soignantes selon avec qui on était pendant notre stage, par qui on était encadré. Donc euh on devait analyser ce qu'elles faisaient et décrire euh ... étape par étape ce qu'elles avaient fait, si c'était un soin ou si c'était une désinfection. Donc on devait décrire ça euh ...	[... on devait ... analyser ...] [... ce que faisaient les les infirmières ou aides-soignantes ...] [... on devait analyser ...] [...décrire ... ce qu'elles avaient fait ...] [...décrire ...]	C27 ; 189-193 : « Alors on devait pendant le premier stage, analyser » « euh ... ce que faisaient les les infirmières ou aides-soignantes selon avec qui on était pendant notre stage, par qui on était encadré. » « Donc euh on devait analyser ce qu'elles faisaient » « et décrire euh ... étape par étape ce qu'elles avaient fait, si c'était un soin ou si c'était une désinfection. » « Donc on devait décrire ça euh ... »	Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes
C Q28 : Donc décrire euh ... décrire tout le temps du stage ou décrire euh ? C R28 : Une situation précise pendant le stage. Qu'on choisissait euh ... selon notre envie, selon ... selon ce qu'on avait trouvé de mieux à décrire et ... ce qu'on pratiquait le plus. C'est vrai que c'était plus facile de décrire quelque chose qu'on avait fait le plus souvent que quelque chose qu'on avait vu qu'une fois. Donc euh ...	[... Une situation précise ...] [... Qu'on choisissait ...] [... on avait trouvé de mieux à décrire ...] [... qu'on pratiquait le plus ...] [... plus facile de décrire ...] [... quelque chose qu'on avait fait le plus souvent ...] [... quelque chose qu'on avait vu qu'une fois ...]	C28 ; 195-198 : « Une situation précise pendant le stage. Qu'on choisissait euh ... selon notre envie, selon ... selon ce qu'on avait trouvé de mieux à décrire » « et ... ce qu'on pratiquait le plus. » « C'est vrai que c'était plus facile de décrire quelque chose qu'on avait fait le plus souvent » « que quelque chose qu'on avait vu qu'une fois. Donc euh ... »	Situation vécue en stage : apprendre à décrire
C Q29 : Est-ce que vous pourriez me décrire les consignes que vous aviez pour décrire ?	[... On devait décrire ...]	C29 ; 201 : « On devait décrire ce qu'on avait fait, dans quel ordre, ... »	Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
C Q32 : Qu'est-ce qu'est pas évident ? C R32 : De bien détailler tout ce qu'on a fait étape par étape ... de pas oublier des choses. Vous savez, quand on fait des choses par habitude, quand on se lave les mains avant d'entrer dans une chambre de patient on pense pas forcément à le remettre sur la feuille, donc on a tendance après à l'oublier quand on rédige. Ça oblige à bien se remémorer tout ce qu'on fait, à se repasser le film dans la tête.	[... bien détailler ...] [... pas oublier ...] [...quand on fait des choses par habitude ...] [... on pense pas forcément à le remettre sur la feuille ...] [... oublier ...] [... on rédige ...] [... oblige à bien se remémorer ...]	C32 ; 223-227 : « De bien détailler tout ce qu'on a fait étape par étape ... » « de pas oublier des choses. » « Vous savez, quand on fait des choses par habitude, » « on pense pas forcément à le remettre sur la feuille, » « donc on a tendance après à l'oublier quand on rédige. » « Ça oblige à bien se remémorer tout ce qu'on fait, à se repasser le film dans la tête. »	Le passage à l'écriture : exercice difficile
C Q33 Est-ce que vous avez appris autre chose ? Vous dites à bien décrire ... C R33 Et à savoir mettre des mots sur des gestes, parce que euh ... c'est pas forcément évident de qualifier tout ce qu'on réalise avec le patient ...	[... mettre des mots sur des gestes ...] [... pas forcément évident de qualifier ...] [... tout ce qu'on réalise ...]	C33 ; 229-230 : « Et à savoir mettre des mots sur des gestes, » « parce que euh ... c'est pas forcément évident de qualifier ... » « tout ce qu'on réalise avec le patient ... »	Le passage à l'écriture : exercice difficile
C Q34 Par exemple ? C R34 En psychiatrie, y a beaucoup de communication avec le patient ... mais c'est de la communication plus ou moins verbale. Ça dépend des personnes, ça dépend des pathologies, donc c'est vrai qu'avec ce monsieur, quand il avait pas du tout envie de parler, on ne pouvait pas parler mais on essayait quand même de savoir ce qu'il ressentait, comment il était, comment ... il allait le jour même, mais c'était assez compliqué ... de savoir ça ...	[... y a beaucoup de communication ...] [... la communication plus ou moins verbale...] [...quand il avait pas ... envie de parler ...] [... on ne pouvait pas parler ...] [... on essayait quand même de savoir ce qu'il ressentait ...] [... c'était assez compliqué ...]	C34 ; 232-237 : « En psychiatrie, y a beaucoup de communication avec le patient » « ... mais c'est de la communication plus ou moins verbale. Ça dépend des personnes, ça dépend des pathologies, » « donc c'est vrai qu'avec ce monsieur, quand il avait pas du tout envie de parler, » « on ne pouvait pas parler » « mais on essayait quand même de savoir ce qu'il ressentait, comment il était, comment ... il allait le jour même, » « mais c'était assez compliqué ... de savoir ça ... »	Situation vécue en stage : construction d'une réflexion professionnelle par le questionnement et l'analyse de sa pratique
C Q35 Il fallait décrire ça aussi ? C R35 Non ... ça fallait pas le décrire mais euh ... on l'analyse nous-mêmes, parce que on veut savoir. C'est un patient qu'on a à prendre en charge pendant toute la durée du stage. On a un patient qu'on nous confie, donc euh ... on a envie de savoir	[... fallait pas le décrire ...] [... on l'analyse nous-mêmes ...] [... on veut savoir ...] [... on a envie de savoir ...] [... et savoir s'il va bien ...]	C35 ; 239-244 : « Non ... ça fallait pas le décrire » « mais euh ... on l'analyse nous-mêmes, » « parce que on veut savoir. C'est un patient qu'on a à prendre en charge pendant toute la	Situation vécue en stage : construction d'une réflexion professionnelle par le questionnement et l'analyse de sa pratique

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>les apports que vous avez eus dans le semestre, il y a des éléments qui ont pu vous aider ?</p> <p>C R37 Oui, on avait eu des cours sur l'observation. Donc, c'est vrai qu'en psychiatrie on fait pas mal d'observations ... ça, ça aide. Euh ... il y a eu quelques cours sur les toilettes, sur l'hygiène, donc l'hygiène euh ... ça sert beaucoup ... (long silence) euh ... des cours sur les entretiens avec les patients. On avait eu les entretiens d'accueil mais euh ... la prof s'était un peu plus étalée sur les autres entretiens médicaux, infirmiers, donc ça nous avait permis ... Moi, j'avais assisté à deux, trois entretiens infirmiers, ça nous avait permis de euh ... comprendre si c'était un entretien directif, semi-directif ... C'est vrai, on analyse pas mal, on regarde beaucoup, on cherche à comprendre pourquoi on fait ça, à quel moment on le fait, pourquoi à ce moment là et pas un autre ... beaucoup d'observations au premier stage ...</p>	<p>[... on fait pas mal d'observations ...] [... ça aide ...] [... ça sert beaucoup ...] [... des cours sur les entretiens ...]</p> <p>[... on analyse pas mal ...]</p> <p>[... on cherche à comprendre ...] [... pourquoi on fait ça ...] [... pourquoi à ce moment là ...] [... beaucoup d'observations ...]</p>	<p>« Donc, c'est vrai qu'en psychiatrie on fait pas mal d'observations » « ... ça, ça aide. » « Euh ... il y a eu quelques cours sur les toilettes, sur l'hygiène, donc l'hygiène euh ... ça sert beaucoup ... » « des cours sur les entretiens avec les patients. » C37 ; 268-271 : « C'est vrai, on analyse pas mal, on regarde beaucoup, » « on cherche à comprendre » « pourquoi on fait ça, à quel moment on le fait, » « pourquoi à ce moment là et pas un autre » « ... beaucoup d'observations au premier stage ... »</p>	<p>vivre le principe d'alternance</p> <p>Situation vécue en stage : construction d'une réflexion professionnelle par le questionnement et l'analyse de sa pratique</p>
<p>C Q38 Ce travail là, euh ... comment a-t-il été exploité ?</p> <p>C R38 On était réuni une journée pendant notre stage, à l'école pour euh ... pour que les profs nous aident à bien finir de rédiger notre situation, regarder euh ... Elles s'étaient réparties deux groupes ... on était divisé en deux groupes, comme ça elles avaient plus le temps de s'occuper individuellement. D'abord, on avait pris le temps le matin ... elles nous avaient laissé le temps pour rédiger, pour relire, pour rédiger, pour rajouter des choses qui nous manquaient si on jugeait qu'il nous en manquait et l'après-midi, on avait pris du temps pour euh ... certains, on n'avait pas tout mis en commun, on n'avait pas eu le temps. On avait mis certaines situations en commun et on avait commenté euh ... le déroulement, si on aurait fait de la même façon ... on a vu pas mal de soins différents, on avait vu une douche, un capiluve, un pédiluve ...</p>	<p>[... On était réuni ...] [... les profs nous aident ...] [... finir de rédiger ...] [... divisé en deux groupes ...]</p> <p>[... plus le temps ...] [... pris le temps ...] [... laissé le temps ...] [... pour rédiger ...] [... rajouter des choses ...]</p> <p>[... pris du temps ...] [... mis ... en commun ...]</p>	<p>C38 ; 273 : « On était réuni une journée pendant notre stage, à l'école » C38 ; 273-274 : « pour euh ... pour que les profs nous aident » « à bien finir de rédiger notre situation, regarder euh ... » C38 ; 274-278 : « Elles s'étaient réparties deux groupes ... on était divisé en deux groupes, » « comme ça elles avaient plus le temps de s'occuper individuellement. » « D'abord, on avait pris le temps le matin ... elles nous avaient laissé le temps » « pour rédiger, pour relire, pour rédiger, » « pour rajouter des choses qui nous manquaient si on jugeait qu'il nous en manquait » C38 ; 278-282 : « et l'après-midi, on avait pris du temps ... »</p>	<p>Situation vécue en stage : la méthodologie : l'organisation</p> <p>Situation vécue en stage : l'accompagnement méthodologique</p> <p>Situation vécue en stage : la méthodologie : l'organisation</p> <p>L'apprentissage en groupe : son intérêt</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
	[... commenté ...]	« On avait mis certaines situations en commun » « et on avait commenté euh ... le déroulement, si on aurait fait de la même façon ... on a vu pas mal de soins différents, on avait vu une douche, un capiluve, un pédiluve ... »	
C Q39 Vous avez mis vos situations en commun ? C R39 Oui, une personne présentait sa situation, Mme G. retenait les éléments importants, donc nous ça nous permettait de voir comment se déroulait le soin si on n'en avait jamais fait et puis de comparer si c'était le même soin que nous euh ... selon les services où ils étaient effectués de voir euh ... les différences entre les différents services. Après on les a rendues à Mme G. ... par la suite. Ils ont été exploités après pour euh ... la notation du stage et les attributions des E.C.T.S.. Au rendez-vous pédagogique la formatrice référente les a repris, en individuel. Elle relisait pour se les remettre en tête, et elle me posait certaines questions sur la situation. Savoir qu'est-ce qu'on avait du mal à faire et quels étaient nos points forts et nos points faibles.	[... une personne présentait sa situation ...] [... Mme G. retenait les éléments importants ...] [... permettait de voir ...] [... comment se déroulait le soin ...] [... de comparer ...] [... voir ... les différences ...] [... la formatrice référente les a repris ...] [... individuel ...] [... posait certaines questions ...] [... nos points forts et nos points faibles ...]	C39 ; 284 : « Oui, une personne présentait sa situation, Mme G. retenait les éléments importants, » C39 ; 285-287 : « donc nous ça nous permettait de voir » « comment se déroulait le soin si on n'en avait jamais fait » « et puis de comparer si c'était le même soin que nous euh ... selon les services où ils étaient effectués » « de voir euh ... les différences entre les différents services. » C39 ; 287-288 : « Après on les a rendues à Mme G. ... par la suite. » C39 ; 289-292 : « Au rendez-vous pédagogique la formatrice référente les a repris, » « en individuel. Elle relisait pour se les remettre en tête » « , et elle me posait certaines questions sur la situation. Savoir qu'est-ce qu'on avait du mal à faire » « et quels étaient nos points forts et nos points faibles. »	Situation vécue en stage : la méthodologie : l'organisation L'apprentissage en groupe : son intérêt Situation vécue en stage : la méthodologie : l'organisation Situation vécue en stage : l'accompagnement : guidance et conseil
C Q40 Et selon vous, quels apprentissages, ça vous a permis de réaliser ce type de travail ? C R40 Euh ... de l'analyse toujours, de l'observation ... après	[... analyse ...] [...observation...] [...écoute ...]	C40 ; 295-296 : « de l'analyse toujours, de l'observation ... après euh ... de l'écoute aussi »	Situation vécue en stage : apprendre à analyser

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
euh ... de l'écoute aussi et (long silence) après euh ...			
C Q41 Est-ce que ce sont les apprentissages qu'il vous semble que vous avez réalisés quand vous relisez la situation que vous avez écrite ? C R41 J'ai ... acquis quelques soins techniques aussi mais euh ... en théorie, c'est l'observation, l'écoute et ... l'analyse qui dominant ...	[... acquis quelques soins techniques ...] [... l'observation, l'écoute et ... l'analyse ...]	C41 ; 299-300 : « J'ai ... acquis quelques soins techniques aussi » « mais euh ... en théorie, c'est l'observation, l'écoute et ... l'analyse qui dominant ... »	Situation vécue en stage : apprendre à analyser
C Q42 Et est-ce que ... vous me disiez tout à l'heure que vous aviez une autre situation à repérer et à rédiger pendant votre stage ? C R42 Oui, c'était une situation d'hygiène. Là, c'était pas nous qui la réalisions. C'était nous qui l'observions seulement et on relevait les grandes règles d'hygiène qui avaient été utilisées. Et si elles n'avaient pas été utilisées, on le faisait remarquer aussi et on disait pourquoi elles n'avaient pas été utilisées et ... celles qui avaient été utilisées, on disait pourquoi aussi, à quels moments, pourquoi à ce moment là et pas un autre ...	[... pas nous qui la réalisions...] [... nous qui l'observions ...] [... on relevait les grandes règles d'hygiène ...] [... pourquoi elles n'avaient pas été utilisées ...] [... celles qui avaient été utilisées, on disait pourquoi ...]	C42 ; 303-307 : « Oui, c'était une situation d'hygiène. Là, c'était pas nous qui la réalisions. » « C'était nous qui l'observions seulement » « et on relevait les grandes règles d'hygiène qui avaient été utilisées. Et si elles n'avaient pas été utilisées, on le faisait remarquer aussi » « et on disait pourquoi elles n'avaient pas été utilisées » « et ... celles qui avaient été utilisées, on disait pourquoi aussi, à quels moments, pourquoi à ce moment là et pas un autre ... »	Situation vécue en stage : alternance et démarche réflexive en construction
C Q43 De quelle manière il fallait en rendre compte ? C'était un oral, un écrit ? C R43 C'était un écrit, on l'a rédigé et on l'a rendu à Mme G qui a ... Elles les a lu toutes, elles nous les a rendues en faisant des commentaires, sur ce qu'on avait fait de bien et de mal. Après, on a eu à retravailler dessus, en faisant le descriptif de la situation toute entière et après seulement ... comparer avec les règles d'hygiène et mettre ... les règles d'hygiène en parallèle avec la situation.	[... on l'a rédigé ...] [... on l'a rendu ...] [... Elles les a lu ...] [... des commentaires, sur ce qu'on avait fait de bien et de mal ...] [... retravailler dessus ...] [... en faisant le descriptif ...] [... comparer ...] [... mettre ... en parallèle ...]	C43 ; 309-311 : « C'était un écrit, on l'a rédigé » « et on l'a rendu à Mme G qui a ... Elles les a lu toutes, elles nous les a rendues en faisant des commentaires, sur ce qu'on avait fait de bien et de mal. » C43 ; 311-312 : « Après, on a eu à retravailler dessus, » « en faisant le descriptif de la situation toute entière » C43 ; 312-313 : « et après seulement ... comparer avec les règles d'hygiène et mettre ... les règles d'hygiène en parallèle avec la situation. »	Situation vécue en stage : la méthodologie : l'organisation Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes Situation vécue en stage : alternance et démarche réflexive en construction

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
C Q44 Et ... ça servait à évaluer ... ? C R44 Ça servait à l'évaluation de l'U.E. Hygiène.			
C Q45 Et est-ce-que ... vous avez le sentiment d'avoir réalisé des apprentissages en faisant ce type de travaux et lesquels ? C R45 Ben ... ça permet euh ... déjà de s'améliorer sur les règles d'hygiène parce que on les connaît pas toutes forcément ... d'emblée. Donc là ça permet en reprenant les cours, en comparant avec ce qu'elles ont fait, ce qu'elles auraient dû faire, de ... de bien être au point sur les règles d'hygiène ... Et puis sinon, pareil, apprendre à rédiger et à analyser bien la situation.	[... s'améliorer ...] [... en reprenant les cours ...] [... en comparant ...] [... bien être au point ...] [... apprendre à rédiger ...] [... à analyser ...]	C45 ; 318-321 : « Ben ... ça permet euh ... déjà de s'améliorer sur les règles d'hygiène » « parce que on les connaît pas toutes forcément ... d'emblée. Donc là ça permet en reprenant les cours, » « en comparant avec ce qu'elles ont fait, ce qu'elles auraient dû faire, » « de ... de bien être au point sur les règles d'hygiène ... » C45 ; 321-322 : « Et puis sinon, pareil, apprendre à rédiger » C45 ; 321-322 : « et à analyser bien la situation. »	Situation vécue en stage : faire vivre le principe d'alternance Le passage à l'écriture : exercice difficile Situation vécue en stage : apprendre à analyser
C Q46 Vous, vous diriez, au travers de ce type de travaux, si vous deviez décrire les apprentissages que ça vous a permis de réaliser, qu'est-ce-que vous diriez ? C R46 C'est les capacités d'analyse qui dominant. Tout le temps, il faut analyser ce qu'on fait, pourquoi on le fait, dans quelle condition et l'observation. Parce que même dans les situations emblématiques, on n'a pas la personne en face de nous, mais on essaie de l'imaginer, imaginer de quoi elle aurait besoin et ... je crois ... c'est les deux notions qui dominant.	[... les capacités d'analyse ...] [...il faut analyser ce qu'on fait...] [... l'observation ...] [... dans les situations emblématiques, on n'a pas la personne en face de nous ...] [... on essaie de l'imaginer ...]	C46 ; 325-329 : « C'est les capacités d'analyse qui dominant. » « Tout le temps, il faut analyser ce qu'on fait, pourquoi on le fait, dans quelle condition » « et l'observation. » « Parce que même dans les situations emblématiques, on n'a pas la personne en face de nous, » « mais on essaie de l'imaginer, imaginer de quoi elle aurait besoin et ... je crois ... c'est les deux notions qui dominant. »	Situation clé/emblématique : apprendre à analyser
C Q47 D'accord euh ... j'avais encore une question à vous poser. En regard du référentiel qui introduit la notion de praticien réflexif, qu'est-ce que veut dire pour vous être réflexif ? C R47 Moi, je trouve qu'on sera plus dans la théorie que les infirmières du précédent référentiel.			

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
C Q48 Est-ce que vous pourriez préciser ? C R48 Euh ... on n'a plus de M.S.P. ⁴⁰³ , plus d'évaluation de fin de stage. Donc, euh ... les analyses de pratique, ça permet ... oui, d'être plus dans la réflexion, dans le travail personnel, beaucoup de travail personnel, dans la recherche pour comprendre la situation. On est plus ... on est plus maintenant dans la théorie que dans la pratique, je trouve ...	[... les analyses de pratique, ça permet ...] [... dans la réflexion ...] [... travail personnel ...] [... dans la recherche ...] [... pour comprendre]	C48 ; 336-337 : « Donc, euh ... les analyses de pratique, ça permet ... oui, d'être » « plus dans la réflexion, » C48 ; 337-338 : « dans le travail personnel, beaucoup de travail personnel, » C48 ; 338 : « dans la recherche » « pour comprendre la situation. »	Posture réflexive : se poser des questions et réfléchir Posture réflexive : charge de travail Posture réflexive : se poser des questions et réfléchir
C Q49 Alors, est-ce que vous pourriez préciser ça ? Vous dites en même temps que vous êtes plus dans la réflexion. C R49 On a besoin d'analyser toutes les situations, de comprendre avant d'agir, de ... plus développer tout ce qu'on fait. Là, les situations d'hygiène et d'analyse de pratique, c'est vrai que ça a été compliqué de les rédiger, parce que ce qu'on fait on n'a pas forcément des mots à mettre dessus donc ... euh ... ça oblige à ... réfléchir (rires), à prendre du temps, à analyser tout ce qu'on fait, à ... bien développer tous les actes qu'on a fait et à bien ... s'auto-analyser, savoir ce qu'on fait exactement.	[... 'analyser toutes les situations...] [... comprendre avant d'agir ...] [... plus développer ...] [... compliqué de les rédiger ...] [... on n'a pas forcément des mots ...] [... réfléchir ...] [... prendre du temps ...] [... analyser ...] [... s'auto-analyser ...]	C49 ; 342-343 : « On a besoin d'analyser toutes les situations, » « de comprendre avant d'agir, de ... plus développer tout ce qu'on fait. » C49 ; 343-345 : « Là, les situations d'hygiène et d'analyse de pratique, c'est vrai que ça a été compliqué de les rédiger, » « parce que ce qu'on fait on n'a pas forcément des mots à mettre dessus ... » C49 ; 345-347 : « ... ça oblige à ... réfléchir, à prendre du temps, » à analyser tout ce qu'on fait, à ... bien développer tous les actes qu'on a fait » « et à bien ... s'auto-analyser, savoir ce qu'on fait exactement. »	Posture réflexive : se poser des questions et réfléchir Le passage à l'écriture : exercice difficile Le passage à l'écriture : construction de sa réflexion
C Q50 Est-ce que vous pourriez me décrire comment vous faites pour vous analyser ? C R50 Ben en stage, on demande aux autres infirmiers de ... savoir si on a bien fait, qu'est-ce qu'on n'a pas fait au moment où il aurait fallu le faire et pourquoi, et puis après, on essaie de voir avec l'équipe avec laquelle on travaille. Et quand on est euh ... sur les situations emblématiques, on voit avec tout le groupe ...	[... en stage, on demande ...] [... si on a bien fait...] [... qu'est-ce qu'on n'a pas fait...] [...pourquoi ...] [... on essaie de voir avec l'équipe ...] [... on voit avec tout le groupe ...]	C50 ; 349-352 : « Ben en stage, on demande aux autres infirmiers de ... savoir si on a bien fait, » « qu'est-ce qu'on n'a pas fait au moment où il aurait fallu le faire » « et pourquoi, » « et puis après, on essaie de voir avec l'équipe avec laquelle on travaille. » « Et quand on est euh ... sur les situations emblématiques, on voit avec tout le groupe »	Posture réflexive : se poser des questions et réfléchir
C Q51 Oui, est-ce que vous pouvez préciser ...	[... se remettre en question ...]	C51 ; 354 : « Ça oblige à se remettre en	Posture réflexive : se poser des

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
C R51 Ça oblige à se remettre en question beaucoup, à beaucoup questionner ...	[... questionner ...]	question beaucoup, à beaucoup questionner ... »	questions et réfléchir
C Q52 Vous disiez tout à l'heure, que vous aviez l'impression d'être plus dans la théorie que les années précédentes ... Vous pouvez préciser ? C R52 Pour l'instant, on n'a pas de recul, mais euh ... je pense qu'on sera plus penché sur nos livres, que ... d'analyser des soins euh ... il faudra toujours qu'on consulte avant de ...			
C Q53 Ah oui ? C R53 Ah, je pense ... après ça sera un automatisme dans nos services ...			
C Q54 C'est-à-dire ? C R54 Je pense que quand on n'aura pas ... quand on saura pas pas quoi faire, on se penchera plus vers nos livres, vers l'équipe, à se questionner ensemble ... qu'aller nous-même voir ce qu'on peut faire ... et je pense que c'est positif ... ça peut être positif si l'équipe, elle travaille bien ensemble ... si il y a les bons questionnements, les bons raisonnements ...	[... quand on saura pas pas ...] [... se questionner ensemble ...] [... c'est positif ...] [... elle travaille bien ensemble...] [... bons questionnements ...] [... bons raisonnements ...]	C54 ; 362-366 : « Je pense que quand on n'aura pas ... quand on saura pas pas quoi faire, » on se penchera plus vers nos livres, » « vers l'équipe, à se questionner ensemble ... » qu'aller nous-même voir ce qu'on peut faire » « et je pense que c'est positif ... ça peut être positif » « si l'équipe, elle travaille bien ensemble, » « si il y a les bons questionnements, les bons raisonnements ... »	Posture réflexive : se poser des questions et réfléchir
C Q55 Qu'est-ce qui serait positif, est-ce que vous pourriez me préciser ? C R55 Il y aura peut-être plus de questionnement en équipe avant d'agir, peut-être moins d'erreurs commises ... je sais pas mais moi, c'est comme ça que je le vois pour l'instant ... c'est beaucoup de travail ... personnel et de réflexion mais ... à la fin, je pense que ça aboutira à quelque chose de bien.	[... plus de questionnement ...] [... moins d'erreurs ...] [... travail ... personnel ...] [...réflexion ...]	C55 ; 368-369 : « Il y aura peut-être plus de questionnement en équipe avant d'agir, » « peut-être moins d'erreurs commises ... » C55 ; 370 : « c'est beaucoup de travail ... personnel » « et de réflexion »	Posture réflexive : se poser des questions et réfléchir Posture réflexive : charge de travail
C Q56 Est-ce le sentiment que vous avez là, au bout de quelques mois ? C R56 Oui, qu'on peut être efficace ... je dis pas que les autres	[...efficace ...] [... en se questionnant ...] [... bons points ...]	C56 ; 373-377 : « Oui, qu'on peut être efficace ... » « en se questionnant sur les bons points, »	Posture réflexive : se poser des questions et réfléchir

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
infirmières le font pas ... (rires), en se questionnant sur les bons points, en parlant avec l'équipe ... surtout en posant beaucoup de questions, parce que c'est comme ça qu'on apprend. Pendant nos stages, il faut beaucoup questionner, on apprend beaucoup et ... ça peut nous aider ... à être dans le questionnement et la remise en question ...	[... en parlant ...] [... en posant beaucoup de questions ...] [... c'est comme ça qu'on apprend ...] [... beaucoup questionner ...] [... on apprend beaucoup ...] [... être dans le questionnement ...] [... remise en question ...]	« en parlant avec l'équipe ... » « surtout en posant beaucoup de questions, » « parce que c'est comme ça qu'on apprend. » « Pendant nos stages, il faut beaucoup questionner, » « on apprend beaucoup » « et ... ça peut nous aider ... à être dans le questionnement et la remise en question ... »	
Et bien, je pense que l'entretien est terminé, je vous remercie beaucoup.			

Annexe - III.4. Tableau d'analyse de l'entretien D

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>D Q1 Dans un premier temps, je souhaiterais que vous vous présentiez et que vous me parliez de votre parcours s'il vous plaît ?</p> <p>D R1 D'accord, donc euh ... moi je suis formatrice d'I.F.S.I. depuis 1994. Au départ ... j'ai été infirmière ... auparavant euh ... ensuite j'ai fait l'école des cadres et puis après, je suis entrée à l'I.F.S.I en 94, je ne trouvais pas pas de poste ... c'était un peu difficile ... de cadre dans une structure de soins parce que travaillant dans du privé, je n'avais pas trouvé euh ... de poste au CHU. Donc, je suis restée trois, quatre ans sans trouver de poste et finalement, j'ai trouvé un poste de formatrice ici ... J'aimais bien ce qui était de l'ordre d'une petite structure. Donc je suis arrivée qu'en 94 et je me suis occupée des 3^{ème} années. Il y avait pas le choix, parce qu'il y avait une formatrice qui ... partait et j'ai eu une journée de transmission avec la personne en question. Donc ce qui était un peu difficile, et pendant les premières années, je ne savais pas si j'allais rester. Je trouvais que c'était trop difficile et il n'y avait pas d'accompagnement ... pour la fonction pédagogique. Donc, j'ai été responsable des 3^{ème} années pendant ... pendant ... de 1994 à ... à ... 2003. Après, j'ai eu des problèmes de santé et ensuite quand je suis revenue, en fait j'étais plus sur des missions transversales euh ... effectuant des ... enseignements auprès de toutes les années infirmières et aide-soignantes. Et aussi, j'ai été nommée responsable du centre de documentation. Et puis depuis ... l'an passé, je suis en co-responsabilité sur la 1^{ère} année, et je garde toujours des enseignements auprès des 3^{èmes} années concernant la relation soignant-soigné ,le travail de fin d'études, des enseignements auprès des 2^{èmes} années par rapport au constat et pour les préparer au travail de fin d'études, chez les aides-soignants aussi, et puis je suis toujours responsable du centre de documentation.</p>			

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>D Q2 D'accord, alors en ce qui concerne le nouveau référentiel, de votre point de vue, quelles sont les transformations qu'apporte ce nouveau texte ?</p> <p>D R2 Quelles sont les transformations essentielles (rires) euh ... (long silence) alors, il y a l'analyse de pratique par exemple, qui est nouveau, peut-être que ce n'était pas formalisé jusque là, mais là je pense que c'est plus formalisé, euh ... y a peut-être plus de questionnement, y a aussi beaucoup de travail sur les concepts, beaucoup de recherche sur les concepts euh ... euh ... oui, beaucoup de conceptualisation, euh ... l'analyse de pratique, devenir un praticien ... réflexif euh ... enfin ... et euh ... le fait de transférer ... savoir transférer dans d'autres situations puisque auparavant je pense qu'on étudiait plus de pathologies que ça euh ... toutes ces notions-là, après euh ... peut-être plus de questionnement, je sais pas ... peut-être, disons que c'est différent. Je pense que c'est différent, euh ... y a peut-être plus de cadrage par rapport aux unités d'enseignement, y a des objectifs qui sont euh ... peut-être plus ciblés, y a ...</p>	<p>[...l'analyse de pratique...]</p> <p>[...nouveau...]</p> <p>[...plus formalisé...]</p> <p>[...plus de questionnement...]</p> <p>[...beaucoup de concepts...]</p> <p>[...beaucoup de conceptualisation...]</p> <p>[...praticien...réflexif...]</p> <p>[...transférer...]</p> <p>[...plus de questionnement...]</p> <p>[...différent...]</p>	<p>D2 ; 26-33 : « alors, il y a l'analyse de pratique par exemple, »</p> <p>« qui est nouveau, »</p> <p>« peut-être que ce n'était pas formalisé jusque là, mais là je pense que c'est plus formalisé, »</p> <p>« euh ... y a peut-être plus de questionnement, »</p> <p>« y a aussi beaucoup de travail sur les concepts, beaucoup de recherche sur les concepts euh ... euh ... oui, beaucoup de conceptualisation, euh ... l'analyse de pratique, »</p> <p>« devenir un praticien ... réflexif »</p> <p>« le fait de transférer ... savoir transférer dans d'autres situations »</p> <p>« après euh ... peut-être plus de questionnement, »</p> <p>« Je pense que c'est différent »</p>	<p>Le nouveau référentiel : la connaissance</p>
<p>D Q3 Quand vous dites c'est différent, ce serait différent en quoi ... par rapport à l'ancien programme ?</p> <p>D R3 Hum ... disons, avant on parlait de modules, maintenant on parle de processus, euh ... et puis ... ce qui est différent, c'est toutes les unités d'enseignement qui ont été délimitées euh ... le fait aussi que c'est quand même très ... euh (long silence), on met les étudiants dans un processus universitaire et en même temps je trouve que parfois on demande plus que dans un processus universitaire, parce que en université peut-être qu'on va parler d'unité d'enseignement mais pour autant on va pas leur demander d'acquérir des compétences en même temps. Donc, je trouve, qu'il y a aussi ça en plus ... donc y a les unités d'enseignement, les compétences à acquérir, les actes et activités, techniques de soins, enfin je trouve que ça fait beaucoup qui sont peut-être nécessaires ... mais euh ...en même</p>	<p>[...avant, on parlait module...]</p> <p>[...on parle processus...]</p> <p>[...différent...]</p> <p>[...processus universitaire...]</p> <p>[...ça en plus ...]</p> <p>[...ça fait beaucoup...]</p> <p>[...disproportionné...]</p> <p>[...on leur en demande pas autant ...]</p>	<p>D3 ; 38-46 : « disons, avant on parlait de modules, maintenant on parle de processus, euh ... »</p> <p>« et puis ... ce qui est différent, c'est toutes les unités d'enseignement qui ont été délimitées »</p> <p>« on met les étudiants dans un processus universitaire »</p> <p>« Donc, je trouve qu'il y a ça en plus ... donc y a les unités d'enseignement, les compétences à acquérir, les actes et activités, techniques de soins, »</p> <p>D3 ; 46-52 : « enfin je trouve que ça fait beaucoup qui sont peut-être nécessaires ... »</p> <p>« mais euh ...en même temps, parfois je trouve que c'est un peu disproportionné »</p> <p>« par rapport à certains qui suivent des cursus universitaires où je pense qu'on leur en demande pas</p>	<p>Le nouveau référentiel : la connaissance</p> <p>Le nouveau référentiel : ses limites</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>temps, parfois je trouve que c'est un peu disproportionné par rapport à certains qui suivent des cursus universitaires où je pense qu'on leur en demande pas autant ... surtout par rapport aux cours, à la somme de cours ... qu'ils ont. Euh ... ils sont astreints à 35 heures de cours par semaine, même si ils ont parfois des temps de ... travail personnalisé, mais je trouve que oui, c'est quand même une contrainte et on leur demande beaucoup de choses. Il y a aussi un processus d'évaluation qui est énorme, énorme, justement par rapport à ceux qui sont à l'université, là je trouve par exemple, douze évaluations au premier semestre et douze au second semestre, je trouve que c'est énorme. Alors, avant on disait euh ... vous comprenez les étudiants, les modules, on saucissonne euh ... et puis ensuite on fait un module et puis on évalue. Mais je trouve que là finalement c'est la même chose. On fait une unité, on l'évalue, je ne vois pas en quoi ça change, on leur demande de, de ... restituer des connaissances, je ne vois pas en quoi ça change euh ... parce que finalement on leur laisse pas tant de temps que ça pour intégrer les choses et ... là c'est pire parce que ils ont 12 unités donc 12 évaluations, et je me dis c'est trop énorme. Pour un première année c'est énorme. On devrait peut-être plus répartir les unités d'enseignement sur les trois ans. En première année, je trouve que c'est énorme, par rapport à des personnes parfois qui n'ont jamais mis les pieds dans un hôpital, qui n'ont pas encore une seule capacité euh ... de réflexion, d'analyse, qui ont parfois aussi un parcours... où ils viennent juste de sortir du lycée, je trouve euh ... c'est beaucoup, c'est beaucoup. Et puis y a cette notion aussi de concept où pour certains, c'est vraiment difficile... Et, puis il y a aussi le fait honnêtement j'ai peur d'une certaine lassitude. C'est à dire que quand je vois différentes unités d'enseignement où en semestre 1, 2, 3, 4, il faut repérer les concepts, mobiliser les concepts ... repérer les concepts et leurs attributs, euh ... il faut euh ... pour les soins relationnels repérer les concepts ... enfin, alors que ce serait plus des choses</p>	<p>[...la somme de cours ...]</p> <p>[...temps de ... travail personnalisé,...]</p> <p>[...on demande beaucoup]</p> <p>[...processus d'évaluation...énorme...]</p> <p>[...avant ... on saucissonne...]</p> <p>[...là ...même chose...]</p> <p>[...en quoi ça change ...]</p> <p>[...en quoi ça change...]</p> <p>[...pas de temps ...]</p> <p>[...énorme...]</p> <p>[...plus répartir ...]</p> <p>[...énorme...]</p> <p>[... jamais mis les pieds dans un hôpital,...]</p>	<p>autant ... »</p> <p>« surtout par rapport aux cours, à la somme de cours ... qu'ils ont. Euh ... ils sont astreints à 35 heures de cours par semaine, »</p> <p>« même si ils ont parfois des temps de ... travail personnalisé, mais je trouve que oui, »</p> <p>« c'est quand même une contrainte et on leur demande beaucoup de choses. »</p> <p>52-61 : « Il y a aussi un processus d'évaluation qui est énorme, énorme, ... douze évaluations au premier semestre et douze au second semestre, je trouve que c'est énorme. »</p> <p>« Alors, avant on disait euh ... vous comprenez les étudiants, les modules, on saucissonne euh ... et puis ensuite on fait un module et puis on évalue. »</p> <p>« Mais je trouve que là finalement c'est la même chose. »</p> <p>« On fait une unité, on l'évalue, je ne vois pas en quoi ça change, »</p> <p>« on leur demande de, de ... restituer des connaissances, je ne vois pas en quoi ça change euh ... »</p> <p>« parce que finalement on leur laisse pas tant de temps que ça pour intégrer les choses »</p> <p>« et ... là c'est pire parce que ils ont 12 unités donc 12 évaluations, et je me dis c'est trop énorme. Pour un première année c'est énorme. »</p> <p>61-62 : « On devrait peut-être plus répartir les unités d'enseignement sur les trois ans. »</p> <p>62-65 : « En première année, je trouve que c'est énorme, »</p> <p>« par rapport à des personnes parfois qui n'ont jamais mis les pieds dans un hôpital, »</p>	<p>Le nouveau référentiel : ses limites</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>de l'ordre du ... pratico-pratique et pas forcément ... je trouve qu'on ... en fait une profession qui est ... vraiment beaucoup dans la conceptualisation. Il y a des choses intéressantes. Je vois en ... regardant et en ... pratiquant, y a des choses intéressantes. Mais déjà, il aurait fallu un peu de temps pour construire ce référentiel et puis je pense aussi qu'il faudrait une progression, parce que dès la première année aborder les concepts, je pense que ... c'est parfois un peu difficile pour eux, et enfin qu'il y ait pas des concepts pour tout. Je ne suis pas sûre qu'un étudiant qui sache conceptualiser, soit un bon soignant. Je ne suis pas certaine ... aux pieds du patient. Moi, il y a quelque chose qui me gêne, c'est par exemple euh ... on développe les capacités euh ... Pour moi un professionnel, il faut qu'il ait les capacités cliniques, les capacités techniques, les capacités relationnelles ... les capacités conceptuelles à ce moment-là aussi, mais euh ... les capacités cliniques, je trouve qu'on les développe très peu ... très très peu, et là vous voyez, je trouve que les concepts prennent trop de place par rapport à des capacités cliniques. Par exemple euh ... quand je vois les étudiants de 3^{ème} année, quand je leur demandais qui, qui vous a fait travailler l'observation clinique ... aux pieds du lit du patient, j'avais trois, trois étudiants qui me répondaient oui sur trente. Je me dis c'est pas normal. C'est qu'après, on trouve ça aussi dans les transmissions. Chez les infirmières, on a très peu de données cliniques. Donc en fait, je trouve que les infirmiers ne sont pas des bons cliniciens. Ce sont des techniciens, parfois ce ne sont pas des bons ... des bons soignants euh ... relationnels et en fait on axe vraiment là, je trouve sur les concepts ... et je me dis, bon c'est pas que ça, ça prend une trop grande place par rapport à tout ce qui est technique et ce qui est relationnel. Parce que même dans l'unité de soins relationnels, il faut aussi recoller les concepts. Donc, je me dis ça prend trop de place, trop de place et euh ... au détriment de la clinique ou de la relation.</p>	<p>[...pas de capacité ...réflexion, analyse...] [...sortir du lycée...]</p> <p>[...concept...] [...difficile...]</p> <p>[...peur d'une ...lassitude...]</p> <p>[...repérer...mobiliser les concepts...]</p> <p>[...soins relationnels ...] [...de l'ordre du pratico-pratique...]</p> <p>[...dans la conceptualisation...] [...aborder les concepts...]</p> <p>[...difficile...] [...pas des concepts pour tout...] [...un étudiant qui sache conceptualiser, soit un bon soignant...] [...un professionnel, il faut qu'il ait les capacités...]</p> <p>[...capacités cliniques, ... on les développe peu...]</p>	<p>« qui n'ont pas encore une seule capacité euh ... de réflexion, d'analyse, » qui ont parfois aussi un parcours... où ils viennent juste de sortir du lycée, je trouve euh ... c'est beaucoup, c'est beaucoup. »</p> <p>65-73 : « Et puis y a cette notion aussi de concept » « où pour certains, c'est vraiment difficile... » « Et, puis il y a aussi le fait honnêtement j'ai peur d'une certaine lassitude. » « C'est à dire que quand je vois différentes unités d'enseignement où en semestre 1, 2, 3, 4, il faut repérer les concepts, mobiliser les concepts ... repérer les concepts et leurs attributs, euh ... » « il faut euh ... pour les soins relationnels repérer les concepts ... » « enfin, alors que ce serait plus des choses de l'ordre du ... pratico-pratique » « et pas forcément ... je trouve qu'on ... en fait une profession qui est ... vraiment beaucoup dans la conceptualisation. » 75-76 : « parce que dès la première année aborder les concepts, » « je pense que ... c'est parfois un peu difficile pour eux, » et enfin qu'il y ait pas des concepts pour tout. »</p> <p>76-93 : « Je ne suis pas sûre qu'un étudiant qui sache conceptualiser, soit un bon soignant. Je ne suis pas certaine ... aux pieds du patient. » « Pour moi un professionnel, il faut qu'il ait les capacités cliniques, les capacités techniques, les capacités relationnelles ... les capacités conceptuelles à ce moment-là aussi, » « mais euh ... les capacités cliniques, je trouve qu'on</p>	

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
	<p>[...les concepts prennent trop de place...] [...on axe...sur les concepts...]</p> <p>[...trop grande place...]</p> <p>[...les concepts...ça prend trop de place...]</p>	<p>les développe très peu ... très très peu, » « et là vous voyez, je trouve que les concepts prennent trop de place par rapport à des capacités cliniques. » « en fait on axe vraiment là, je trouve sur les concepts ... » « et je me dis, bon c'est pas que ça, ça prend une trop grande place par rapport à tout ce qui est technique et ce qui est relationnel. » « Parce que même dans l'unité de soins relationnels, il faut aussi recoller les concepts. Donc, je me dis ça prend trop de place, trop de place et euh ... au détriment de la clinique ou de la relation. »</p>	
<p>D Q4 D'accord, c'est le sentiment que vous avez ? D R4 Moi je trouve, oui ... et je pense que ça peut être assez rébarbatif pour les étudiants euh ... de se dire, moi je suis pas venu là pour ça, pour travailler sur les concepts, même si il y a des choses intéressantes. Je dis pas que c'est pas intéressant mais je dis qu'il faudrait une certaine harmonisation, une répartition plus homogène euh ... par rapport à ce que l'on veut euh ... d'un soignant. Alors après, c'est ce que nous disait euh ... la directrice, ... c'est que ce que l'on veut, c'est avoir des étudiants qui puissent après faire de la recherche et cetera ... mais tous vont pas être là-dedans. Et je pense même que ça va peut-être un peu les dégoûter, vous voyez ... et après ils ne rentreront peut-être plus forcément en étude d'infirmière ... enfin je sais pas ...</p>	<p>[...rébarbatif...]</p> <p>[... les concepts ...]</p> <p>[...une harmonisation plus homogène...]</p> <p>[...faire de la recherche...]</p> <p>[...tous ne vont pas être là-dedans.]</p> <p>[...ça va ...les dégoûter...]</p>	<p>D4 ; 95-96 : « ... et je pense que ça peut être assez rébarbatif pour les étudiants euh ... de se dire, moi je suis pas venu là pour ça » « , pour travailler sur les concepts, » D4 ; 96-99 : « même si il y a des choses intéressantes. Je dis pas que c'est pas intéressant » « mais je dis qu'il faudrait une certaine harmonisation, une répartition plus homogène euh ... par rapport à ce que l'on veut euh ... d'un soignant. » D4 ; 99-103 : « ... ce que l'on veut, c'est avoir des étudiants qui puissent après faire de la recherche et cetera ... » « mais tous vont pas être là-dedans. » « Et je pense même que ça va peut-être un peu les dégoûter, vous voyez ... » « et après ils ne rentreront peut-être plus forcément en étude d'infirmière ... enfin je sais pas ... »</p>	<p>Le nouveau référentiel : ses limites</p> <p>Le nouveau référentiel : des propositions</p> <p>Le nouveau référentiel : ses limites</p>
<p>D Q5 C'est tout au moins pour le moment les réflexions que vous menez ... Je voulais aborder l'idée avec vous ... il est noté dans le référentiel que l'entraînement réflexif est une exigence de la formation et euh ... j'aurais souhaité savoir ce</p>	<p>[...entraînement réflexif...]</p> <p>[...analyse de pratique...]</p>	<p>D5 ; 108-110 : « Après tout dépend de ce qu'on entend par entraînement réflexif, » « parce que euh ... en fait nous, on est plus dans l'analyse de la pratique, »</p>	<p>Le nouveau référentiel : un questionnaire sur l'entraînement réflexif</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>que vous, ici, vous avez mis en place pour répondre à cette exigence ?</p> <p>D R5 Après tout dépend de ce qu'on entend par entraînement réflexif, parce que euh ... en fait nous, on est plus dans l'analyse de la pratique, alors peut-être qu'effectivement c'est de l'ordre de l'entraînement réflexif, en même temps parfois quand on parle de démarche réflexive c'est plus euh ... quand je vois les étudiants cadres qui font des mémoires, qui sont plus dans une démarche réflexive, c'est plus euh ... une analyse par rapport à comment ... moi, je me situe dans ma pratique, je réfléchis sur comment je procède, pourquoi j'ai procédé de cette façon-là et cetera mais c'est pas forcément euh ... comme l'analyse de pratique qu'on fait faire aux étudiants en 1^{ère} année où ils vont plus analyser une action, euh ... les différentes étapes d'un soin et cetera ... ils vont pas être forcément dans une démarche réflexive. Donc, je trouve qu'on est plus dans de l'analyse de pratique que dans une démarche réflexive. Après ... l'entraînement réflexif effectivement, c'est les entraîner à la réflexion, à réfléchir sur leurs actes euh ... ça peut être aussi à s'auto-évaluer, euh ... mais démarche réflexive comme on peut l'entendre parfois, je ne suis pas sûre qu'ils en soient là, enfin ... je pense pas que nous, on soit dans une démarche réflexive. Parce que ce qu'on entend parfois au niveau de l'école des cadres, vous voyez, c'est euh ... je réfléchis sur comment moi je suis, mais comment je me comporte dans la situation, pourquoi j'ai agi ainsi, qu'est-ce qui fait que j'ai agi ainsi euh ... on n'a pas forcément été là-dedans quand ils sont revenus, quand on les fait revenir de stage pour faire de l'analyse de pratique, on n'est pas là-dedans, on suit la méthodologie du port folio. Et si on regarde la méthodologie du port folio, c'est vraiment décortiquer sa pratique, c'est pas décortiquer comment euh ... ce que j'ai ressenti, ce que j'ai euh ... voyez, c'est moins dans l'ordre des affects, je trouve.</p>	<p>[...entraînement réflexif...]</p> <p>[...démarche réflexive...]</p> <p>[...étudiants cadres ...dans une démarche réflexive...]</p> <p>[...analyse...]</p> <p>[...je me situe dans ma pratique...]</p> <p>[...comment...]</p> <p>[...pourquoi...]</p> <p>[...c'est pas ... comme l'analyse de pratique ...]</p> <p>[...analyser une action...]</p> <p>[...pas ... forcément dans une démarche réflexive.]</p> <p>[...on est plus dans l'analyse de pratique...]</p> <p>[...entraîner à la réflexion...]</p> <p>[...réfléchir sur leurs actes...]</p> <p>[...s'auto-évaluer...]</p> <p>[...pas sûre qu'ils en soient là, ...]</p> <p>[...dans une démarche réflexive...]</p> <p>[...au niveau de l'école des cadres,...]</p> <p>[... comment ...je suis...]</p> <p>[... comment je me comporte</p>	<p>« alors peut-être qu'effectivement c'est de l'ordre de l'entraînement réflexif, »</p> <p>110-114 : « « en même temps parfois quand on parle de démarche réflexive c'est plus euh »</p> <p>« ... quand je vois les étudiants cadres qui font des mémoires, qui sont plus dans une démarche réflexive, »</p> <p>« c'est plus euh ... une analyse par rapport »</p> <p>« à comment ... moi, je me situe dans ma pratique, »</p> <p>« je réfléchis sur comment je procède, »</p> <p>« pourquoi j'ai procédé de cette façon-là »</p> <p>« mais c'est pas forcément euh ... comme l'analyse de pratique qu'on fait faire aux étudiants en 1^{ère} année »</p> <p>« où ils vont plus analyser une action, euh ... les différentes étapes d'un soin et cetera ... »</p> <p>« ils vont pas être forcément dans une démarche réflexive. »</p> <p>« Donc, je trouve qu'on est plus dans de l'analyse de pratique que dans une démarche réflexive. »</p> <p>« Après ... l'entraînement réflexif effectivement, c'est les entraîner à la réflexion, »</p> <p>« à réfléchir sur leurs actes euh ... »</p> <p>« ça peut être aussi à s'auto-évaluer, euh ... »</p> <p>« mais démarche réflexive comme on peut l'entendre parfois, je ne suis pas sûre qu'ils en soient là, »</p> <p>« enfin ... je pense pas que nous, on soit dans une démarche réflexive. »</p> <p>« Parce que ce qu'on entend parfois au niveau de l'école des cadres, vous voyez, »</p> <p>« c'est euh ... je réfléchis sur comment moi je suis, »</p> <p>« mais comment je me comporte dans la situation, »</p> <p>« pourquoi j'ai agi ainsi, »</p>	

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
	<p>...</p> <p>[...pourquoi...]</p> <p>[...j'ai agi ainsi ...]</p> <p>[... pas forcément été là-dedans ...]</p> <p>[... revenir de stage ...]</p> <p>[... faire de l'analyse de pratique, ...]</p> <p>[... méthodologie du port folio...]</p> <p>[...décortiquer sa pratique,...]</p> <p>[...c'est pas ...ce que j'ai ressenti,...]</p> <p>[...c'est moins dans l'ordre des affects, ...]</p>	<p>« qu'est-ce qui fait que j'ai agi ainsi euh ... »</p> <p>« on n'a pas forcément été là-dedans quand ils sont revenus, »</p> <p>« quand on les fait revenir de stage »</p> <p>« pour faire de l'analyse de pratique, »</p> <p>« on n'est pas là-dedans, on suit la méthodologie du port folio. »</p> <p>« Et si on regarde la méthodologie du port folio, c'est vraiment décortiquer sa pratique, »</p> <p>« c'est pas décortiquer comment euh ... ce que j'ai ressenti, »</p> <p>« ce que j'ai euh ... voyez, c'est moins dans l'ordre des affects, je trouve. »</p>	
<p>D Q6 Donc, est-ce-que vous diriez ... ne pensez vous pas que l'analyse de pratique peut contribuer à ... ?</p> <p>D R6 Oui, ça peut contribuer, mais après, vous voyez tout dépend de ce que vous mettez sous les mots et que effectivement c'est important de ... voir ce qu'on met ...</p>			
<p>D Q7 Vous, qu'avez-vous mis en place ?</p> <p>D R7 En fait, on a mis euh ... par rapport à tout ce qui est entraînement au questionnement, à la réflexion ... euh il y a les travaux dirigés qui peuvent être dans les unités d'enseignement, donc, là effectivement ça va obliger les étudiants à être dans le questionnement. Donc là, les travaux dirigés peuvent servir à ça. Euh ... y a tout ce qui est ... situations emblématiques, qu'on appelle, où en fait euh ... pour chaque semestre on leur fait travailler des situations. Mais nous je pense qu'on s'était un petit peu trompé. D'après la formation qu'on avait eue, le formateur lui euh ... parlait de ces situations comme de prémices et à partir de ces situations là, on ... allait effectuer nos enseignements. Moi, ça me paraissait surprenant et je me</p>	<p>[...questionnement, ... réflexion...]</p> <p>[...travaux dirigés...]</p> <p>[...être dans le questionnement...]</p> <p>[... les travaux dirigés peuvent servir ...]</p> <p>[...situations emblématiques, ...]</p> <p>[...travailler des situations...]</p> <p>[...situations emblématiques</p>	<p>D7 ; 135-138 : « ... par rapport à tout ce qui est entraînement au questionnement, à la réflexion »</p> <p>« ... euh il y a les travaux dirigés qui peuvent être dans les unités d'enseignement, »</p> <p>« donc, là effectivement ça va obliger les étudiants à être dans le questionnement. »</p> <p>« Donc là, les travaux dirigés peuvent servir à ça. »</p> <p>D7 ; 138-140 : « y a tout ce qui est ... situations emblématiques, qu'on appelle, »</p> <p>« où en fait euh ... pour chaque semestre on leur fait travailler des situations. »</p> <p>146-147 : « moi, je me retrouve plus dans les</p>	<p>Le nouveau référentiel : son intérêt</p> <p>Situation clé/ emblématique : méthodologie de construction</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>forme, il demandait que les étudiants tiennent un cahier par rapport à leur organisation, leur recherche et cetera, donc peut-être quelque chose qu'on pourra après ... demander par la suite. On s'est plus axé sur euh ... des recherches qu'ils auraient besoin d'effectuer par rapport à la situation et puis euh ... la première situation c'était une dame âgée euh ... qui avait une fracture de Pouteau-Colles, la deuxième euh ... c'était un enfant qui avait une méningite euh ... et la troisième personne, c'était une personne amputée. Et en fait, pour la méningite, on s'est dit que finalement on avait fait un peu fausse route parce que c'était l'enseignement qui aurait lieu plus tard, et si on regarde bien, dans les unités d'intégration, c'est un enseignement antérieur ou intégré au semestre et non pas postérieur au semestre. Et même si ils ont fait des choses, nous on trouvait que c'était quand-même complexe ... Donc, on présente une situation, pour chaque situation on pose des questions sans pour autant être très précis. Je trouve qu'on est très global dans nos questions. Euh ... après c'est quelque chose sur lequel on pourra revenir, par exemple, vous voyez la dernière situation, on a simplement demandé quelles recherches allez-vous effectuer pour une meilleure compréhension de la situation et ensuite comment allez-vous procéder pour accompagner M. X. dans la réalisation de ses soins ? Voyez, c'est tout, on donne pas plus d'éléments. On donne les éléments euh ... les critères d'évaluation de l'unité qui sont euh ... euh ... mobilisation des concepts, repérer les besoins perturbés et cetera ... mais on leur donne pas d'éléments précis ...</p>	<p>[...recherches...par rapport à la situation...]</p> <p>[... la première situation ...une dame âgée...]</p> <p>[... la deuxième ...un enfant ...]</p> <p>[... la troisième ... une personne amputée...]</p> <p>[...méningite ... fausse route ...]</p> <p>[...enseignement ... plus tard ...]</p> <p>[...complexe...]</p> <p>[...on pose des questions...]</p> <p>[...sans être ...précis...]</p> <p>[...très global...]</p> <p>[...on pourra revenir...]</p> <p>[...quelles recherches ...]</p> <p>[... pour une meilleure compréhension...]</p> <p>[... comment allez-vous procéder ...]</p> <p>[...les éléments ...]</p> <p>[... les critères</p>	<p>D9 ; 168-172 : « On s'est plus axé sur euh ... des recherches qu'ils auraient besoin d'effectuer par rapport à la situation »</p> <p>« et puis euh ... la première situation c'était une dame âgée euh ... qui avait une fracture de Pouteau-Colles, »</p> <p>« la deuxième euh ... c'était un enfant qui avait une méningite euh ... »</p> <p>« et la troisième personne, c'était une personne amputée. »</p> <p>D9 ; 172-176 : « Et en fait, pour la méningite, on s'est dit que finalement on avait fait un peu fausse route »</p> <p>« parce que c'était l'enseignement qui aurait lieu plus tard, »</p> <p>« Et même si ils ont fait des choses, nous on trouvait que c'était quand-même complexe ... »</p> <p>D9 ; 176-177 : « Donc, on présente une situation, pour chaque situation on pose des questions »</p> <p>« sans pour autant être très précis. »</p> <p>D9 ; 177-184 : « Je trouve qu'on est très global dans nos questions »</p> <p>« Euh ... après c'est quelque chose sur lequel on pourra revenir, »</p> <p>« par exemple, vous voyez la dernière situation, on a simplement demandé quelles recherches allez-vous effectuer »</p> <p>pour une meilleure compréhension de la situation »</p> <p>« et ensuite comment allez-vous procéder pour accompagner M. X. dans la réalisation de ses soins ? Voyez, c'est tout, on donne pas plus d'éléments. »</p> <p>« On donne les éléments »</p> <p>« euh ... les critères d'évaluation de l'unité qui sont euh</p>	<p>Situation clé/ emblématique : méthodologie de construction</p> <p>Situation clé/ emblématique : les difficultés rencontrées</p> <p>Situation clé/ emblématique : les consignes</p> <p>Situation clé/ emblématique : les difficultés rencontrées</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>D Q10 D'accord, alors après, comment vous procédez, pouvez-vous me décrire cela, à partir de la mise en route de la séance jusqu'à son exploitation ?</p> <p>D R10 En général on leur donne la situation ... la première situation, on leur a donné la situation, les consignes avec les questions et puis euh ... on est venu les guider euh ... on a divisé la promotion en deux groupes parce que c'était difficile pour nous de faire plus de deux groupes. Donc, on a divisé en deux groupes et puis après euh ... parfois on les guidait, on venait par intermittence, on les guidait ou on répondait à leurs questions et puis après on laissait faire. Euh ... on venait de façon ... ponctuelle pour les guider et en même temps, on les laissait faire parce que on trouvait que c'était important aussi. On leur a laissé le choix, on leur a demandé une restitution écrite, tapée euh ... un écrit sur support informatique, mais euh ... après ils avaient le choix. Après il y avait euh ... une présentation orale, ils avaient un certain nombre d'heures, environ une dizaine d'heures pré-déterminées et après il y avait un temps de restitution ... de chaque groupe. Donc généralement, on faisait premier groupe, première question, deuxième groupe, première question, on reprenait l'autre groupe pour la deuxième question et cetera, et cetera ... Voilà, après nous, on les laissait présenter et on faisait un feed-back par rapport à ce qu'on avait pu euh ... et après on lisait leurs écrits et on leur renvoyait aussi euh ... on leur faisait nos remarques par rapport à ce qu'ils avaient présenté dans leurs écrits.</p>	<p>[... on leur donne la situation ...] [... les consignes ...] [...les questions ...]</p> <p>[...guider ...]</p> <p>[... divisé en deux groupes ...]</p> <p>[... on les guidait ...] [... on répondait à leurs questions ...] [... on laissait faire ...] [... les guider ...] [...les laisser faire ...]</p> <p>[... laisser le choix ...] [... on leur a demandé ...] [... support informatique ...] [... avaient le choix ...] [...présentation orale ...] [... un certain nombre d'heures ...] [... temps de restitution ...]</p> <p>[... on les laissait présenter ...] [...un feed-back ...] [... on lisait leurs écrits ...] [... on leur faisait nos</p>	<p>D10 ; 187-188 : « En général on leur donne la situation ... la première situation, » « on leur a donné la situation, les consignes avec les questions »</p> <p>D10 ; 188 : « et puis euh ... on est venu les guider ... »</p> <p>D10 ; 188-190 : « on a divisé la promotion en deux groupes parce que c'était difficile pour nous de faire plus de deux groupes. Donc, on a divisé en deux groupes » D10 ; 190-193 : « parfois on les guidait, on venait par intermittence, on les guidait ou on répondait à leurs questions » « et puis après on laissait faire. Euh ... on venait de façon ... ponctuelle pour les guider » « et en même temps, on les laissait faire parce que on trouvait que c'était important aussi. » D10 ; 193-199 : « On leur a laissé le choix, » « on leur a demandé une restitution écrite, tapée euh ... un écrit sur support informatique, » « mais euh ... après ils avaient le choix. » Après il y avait euh ... une présentation orale, » « ils avaient un certain nombre d'heures, environ une dizaine d'heures pré-déterminées » « et après il y avait un temps de restitution ... de chaque groupe... »</p> <p>D10 ; 200-202 : « après nous, on les laissait présenter » « et on faisait un feed-back par rapport à ce qu'on avait pu » « et après on lisait leurs écrits »</p>	<p>Situation clé/ emblématique : méthodologie : les consignes</p> <p>Situation clé/ emblématique : l'accompagnement humain : guidance Situation clé/ emblématique : méthodologie : l'organisation Situation clé/ emblématique : l'accompagnement humain : guidance</p> <p>Situation clé/ emblématique : méthodologie : l'organisation</p> <p>Situation clé/ emblématique : l'accompagnement : guidance et conseil</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
	remarques ...]	« et on leur renvoyait aussi euh ... on leur faisait nos remarques par rapport à ce qu'ils avaient présenté dans leurs écrits. »	
<p>D Q11 Avez-vous vu un intérêt et lequel de présenter ce type de travail aux étudiants en terme d'apprentissage ?</p> <p>D R11 Ce qui est intéressant, c'est qu'ils soient dans le questionnaire, ça c'est bien, qu'ils soient dans la recherche... euh ... après nous on trouve qu'il y a quelque chose qui ne va pas, c'est que l'unité d'intégration, c'est par rapport à « l'accompagnement de la personne dans la réalisation de ses soins » et euh ... et en fait euh ... ils ont encore pas vu les projets de soins. Donc, vous voyez, on trouve que c'est un peu prématuré ou il faudrait qu'on change nos intitulés de questions ou on dit qu'il y a quelque chose qui va pas, puisque tout ce qui est projet de soins c'est au semestre deux, or dans la situation 1, on leur demande comment accompagner la personne dans la réalisation de ses soins. Il y a quelque chose qui est pas adapté, mal adapté ...</p>	<p>[... dans le questionnaire...] [...dans la recherche ...]</p> <p>[... quelque chose qui ne va pas ...] [... pas vu les projets de soins ...]</p> <p>[...prématuré ...]</p> <p>[... qu'on change nos intitulés de questions ...] [... quelque chose qui va pas ...] [... pas adapté ...] [... mal adapté ...]</p>	<p>D11 ; 205-206 : « Ce qui est intéressant, c'est qu'ils soient dans le questionnaire, » « ça s'est bien, qu'ils soient dans la recherche... »</p> <p>D11 ; 206-213 : « après nous on trouve qu'il y a quelque chose qui ne va pas, » « c'est que l'unité d'intégration, c'est par rapport à « l'accompagnement de la personne dans la réalisation de ses soins » ... ils ont encore pas vu les projets de soins. » « Donc, vous voyez, on trouve que c'est un peu prématuré » « ou il faudrait qu'on change nos intitulés de questions » « ou on dit qu'il y a quelque chose qui va pas, puisque tout ce qui est projet de soins c'est au semestre deux, » « or dans la situation 1, on leur demande comment accompagner la personne dans la réalisation de ses soins. Il y a quelque chose qui est pas adapté, mal adapté ... »</p>	<p>Situation clé/ emblématique : un entraînement au questionnaire, à la réflexion pour apprendre à transférer</p> <p>Situation clé/ emblématique : faire vivre le principe d'alternance</p>
<p>D Q12 Et, malgré tout ?</p> <p>D R12 Malgré tout, ils font des choses euh ... c'est sûr qu'on les a guidés euh ... et puis ils ont aussi mis en lien des éléments qui étaient intervenus dans le raisonnement clinique. Par exemple, on avait travaillé dans le raisonnement clinique, sur les besoins, les manifestations de dépendance, d'indépendance, source de difficulté, évaluation des besoins, donc ils se sont servis de ça, des recueils de données aussi, donc ils ont aussi représenté des recueils de données, ils ont fait des liens ...</p>	<p>[... ils font des choses ...] [... ont aussi mis en lien ...] [... on avait travaillé ...]</p> <p>[... ils se sont servis de ça ...] [... ils ont fait des liens ...]</p>	<p>D12 ; 215 : 220 : « Malgré tout, ils font des choses ... et puis ils ont aussi mis en lien des éléments qui étaient intervenus dans le raisonnement clinique. » « Par exemple, on avait travaillé dans le raisonnement clinique, sur les besoins, les manifestations de dépendance, d'indépendance, source de difficulté, évaluation des besoins, » « donc ils se sont servis de ça, des recueils de données aussi, donc ils ont aussi représenté des recueils de</p>	<p>Situation clé/ emblématique : faire vivre le principe d'alternance</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
		données, » « ils ont fait des liens ... »	
D Q13 Qu'est-ce que vous ont renvoyé les étudiants par rapport à ce type de travaux ? D R13 Pour l'instant, on fait le bilan à la fin de la semaine là, euh ... il y a eu des difficultés à travailler en groupe, euh ... parce que certains ne voyaient pas l'intérêt d'un travail comme ça au départ et ... puis de faire des recherches, comment on s'organise. C'étaient toujours les mêmes personnes qui faisaient les recherches, il y a eu des remises en question, des conflits, ça a été parfois difficile ...	[... difficultés à travailler en groupe ...] [... ne voyaient pas l'intérêt ...] [... remises en question ...] [... des conflits ...] [... difficile ...]	D13 ; 223-227 : « ... il y a eu des difficultés à travailler en groupe ... » « certains ne voyaient pas l'intérêt d'un travail comme ça au départ » « et ... puis de faire des recherches » « comment on s'organise » « toujours les mêmes personnes qui faisaient les recherches, » « il y a eu des remises en question, des conflits, » « ça a été parfois difficile ... »	L'apprentissage en groupe : ses limites
D Q14 Malgré tout, vous avez le sentiment qu'il y a eu des apprentissages ? D R14 Oui, en terme de questionnaire euh ... en terme aussi d'évaluation. Par exemple, par rapport à ce qu'on leur renvoyait, après, ils ont pu réajuster. Je ne sais pas s'ils se sont bien évalués la première fois, mais après peut-être un peu plus la deuxième fois, ce qui leur a permis de réajuster et de se comporter un peu différemment, de s'organiser différemment euh ... mais par exemple euh ... la première situation, ils avaient fait des recherches que sur internet pratiquement, pas de recherche dans les ouvrages, très très peu. Ils n'avaient pas vérifié la véracité de leurs informations ce qui fait qu'il y avait parfois des ... définitions qui n'étaient pas très appropriées et justes. On leur a fait prendre conscience de ça et quand même, après ils sont allés chercher d'autres éléments et puis ... moi ce que j'ai noté aussi euh ... euh ... parce que M. Pierre nous en avait parlé, ils étaient allés chercher à l'extérieur des ressources, questionner des professionnels, et ça c'est quelque chose ... ça semble un peu difficile. Par exemple, pour la troisième situation, ce qui est surprenant, pour un patient amputé, ils sont allés pour certains consulter des kinésithérapeutes, mais pas les infirmiers qui	[...questionnement ...] [...évaluation ...] [...ce qu'on leur renvoyait ...] [... ils ont pu réajuster...] [... s'ils se sont bien évalués ...] [... réajuster ...] [... s'organiser différemment ...] [...internet...] [...pas de recherche dans les ouvrages ...] [... pas vérifié la véracité de leurs informations ...] [... pas très appropriées et justes ...] [... prendre conscience ...] [... sont allés chercher	D14 ; 229 : « Oui, en terme de questionnaire euh ... en terme aussi d'évaluation. » D14 ; 229-237 : « Par exemple, par rapport à ce qu'on leur renvoyait, » « après, ils ont pu réajuster. » « Je ne sais pas s'ils se sont bien évalués la première fois, mais après peut-être un peu plus la deuxième fois, » « ce qui leur a permis de réajuster et de se comporter un peu différemment, de s'organiser différemment » « la première situation, ils avaient fait des recherches que sur internet pratiquement, » « pas de recherche dans les ouvrages, très très peu. Ils n'avaient pas vérifié la véracité de leurs informations » « ce qui fait qu'il y avait parfois des ... définitions qui n'étaient pas très appropriées et justes. » « On leur a fait prendre conscience de ça »	Situation clé/ emblématique : un entraînement au questionnaire, à la réflexion pour apprendre à transférer Situation clé/ emblématique : l'accompagnement : guidance et conseil

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>prenaient en charge les amputés. Donc, je trouvais que c'était un peu dommage, parce que ... Et puis par exemple, pour la troisième situation, ce qu'on a observé c'est que le patient qui avait des besoins perturbés, il était prostré, en refus de soins, refus de s'alimenter, il souffrait, ils ne l'ont pratiquement pas ... évoqué dans « comment accompagner la personne ». C'est resté très évasif, alors concrètement on fait quoi avec un patient qui refuse des soins. Vous voyez là-dedans, on est dans le projet de soins, or c'est quelque chose qu'on n'a pas travaillé le projet de soins. Moi je me dis que c'est pas toujours évident, ni de commencer à travailler là-dessus. Parfois c'est pas toujours facile, c'est peut-être intéressant, on est dans le questionnaire, euh ... après, moi ce qui m'interpelle, c'est qu' on fait travailler des gens sur des situations, mais en même temps ils ont pas toujours eu tous les soins infirmiers qu'on faisait avant et ... c'est pas toujours facile, parce qu'ils ne peuvent pas raccrocher à une situation qu'ils ont vue en stage (arrêt de 30 secondes environ lié à l'entrée de 2 personnes dans la pièce) et euh ... parfois ce qui me gêne, c'est qu'avant j'avais l'impression qu'on travaillait sur plus de pathologies quand on conduisait un module et puis euh ... je faisais des soins infirmiers en lien avec ça, j'essayais de montrer des films, je parlais des démarches de soins effectuées par les étudiants en stage avec des vraies situations et là ce qui me gêne, c'est ... qu'en fait on prend des situations mais pas forcément dans leur ensemble et parfois je me dis ... j'ai l'impression qu'on demande beaucoup aux étudiants parce qu'il faut, qu'ils transfèrent et cetera, c'est un terme important et à la mode, en même temps, c'est complexe quand on n'a jamais été en centre de rééducation, quand on n'a jamais vu une patiente avec une fracture, comment on fait pour transférer, ça peut être complexe quand même ...</p>	<p>d'autres éléments ...] [... questionner des professionnels ...] [... des kinésithérapeutes ...] [... pas les infirmiers ...] [...c'était un peu dommage ...] [...dans le projet de soins ...) [... n'a pas travaillé le projet de soins...] [... c'est pas toujours évident...] [... c'est pas toujours facile ...] [... intéressant, on est dans le questionnaire ...] [... ce qui m'interpelle ...] [... ils ont pas toujours eu les soins infirmiers qu'on faisait avant ...] [... ils ne peuvent pas raccrocher à une situation ...] [...ce qui me gêne ...] [...avant ... on travaillait sur plus de pathologies ...] [... avec des vraies situations ...] [... ce qui me gêne ...] [... on prend des situations ...] [... pas forcément dans leur ensemble ...] [... on demande beaucoup</p>	<p>D14 ; 237-239 : « et quand même, après ils sont allés chercher d'autres éléments » « ils étaient allés chercher à l'extérieur des ressources, questionner des professionnels, » D14 ; 241-243 : « pour un patient amputé, ils sont allés pour certains consulter des kinésithérapeutes, » « mais pas les infirmiers qui prenaient en charge les amputés. » « Donc, je trouvais que c'était un peu dommage, » D14 ; 247-250 : « Vous voyez là-dedans, on est dans le projet de soins, » « or c'est quelque chose qu'on n'a pas travaillé le projet de soins. » « Moi je me dis que c'est pas toujours évident, ni de commencer à travailler là-dessus. » Parfois c'est pas toujours facile, c'est peut-être intéressant, on est dans le questionnaire » D14 ; 250-253 : « ... après, moi ce qui m'interpelle, c'est qu' on fait travailler des gens sur des situations, » « mais en même temps, ils ont pas toujours eu les soins infirmiers qu'on faisait avant » « et ... c'est pas toujours facile, parce qu'ils ne peuvent pas raccrocher à une situation qu'ils ont vue en stage » D14 ; 254-263 : «« et... parfois ce qui me gêne, » « c'est qu'avant j'avais l'impression qu'on travaillait sur plus de pathologies quand on conduisait un module ... » « je parlais des démarches de soins effectuées par les étudiants en stage avec des vraies situations » « et là ce qui me gêne, c'est ... qu'en fait on prend des situations »</p>	<p>Situation clé/ emblématique : faire vivre le principe d'alternance</p> <p>Situation clé/ emblématique : faire vivre le principe d'alternance</p> <p>Situation clé// emblématique : faire vivre le principe d'alternance</p> <p>Situation clé/ emblématique : les difficultés rencontrées</p> <p>Situation clé/ emblématique : les difficultés rencontrées</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
		lien avec les compétences. »	
D Q18 Vous me disiez qu'il y a des situations emblématiques que vous avez choisies de travailler, trois par trimestre, euh ... vous m'avez décrit les modalités pour qu'ils rendent compte des apprentissages autour de ces situations, des écrits ... D R18 Des écrits et une présentation orale, chaque groupe présente à l'autre	[... Des écrits ...] [... une présentation orale ...]	D18 ; 289 : « Des écrits » « et une présentation orale, chaque groupe présente à l'autre »	Situation clé/ emblématique : méthodologie : l'organisation
D Q19 Et ça, qu'en avez-vous retiré de ces présentations en réponse les uns aux autres ? D R19 Ça c'est bien, ça permet aux autres de voir comment l'autre groupe a procédé, euh ... et puis ils se rendent compte aussi. Ils se disent, tient, ça s'est intéressant, on n'a pas vu ça de cette façon-là, euh ... oui, c'est intéressant.	[... c'est bien ...] [... comment l'autre groupe a procédé ...] [... ils se rendent compte ...] [... Ils se disent ...] [... c'est intéressant ...]	D19 ; 292-294 : « Ça c'est bien, » « ça permet aux autres de voir comment l'autre groupe a procédé, » « ... et puis ils se rendent compte aussi. » « Ils se disent, tient, ça s'est intéressant, on n'a pas vu ça de cette façon-là, euh ... » « oui, c'est intéressant. »	Situation clé/ emblématique : le travail en groupe : son intérêt
D Q20 Intéressant de quel point de vue ? D R20 Ça leur permet de, de ... réfléchir à leur organisation, à leur recherches, d'avoir un regard critique sur eux, sur les autres euh ...	[... réfléchir ...] [... regard critique ...]	D20 ; 296-297 : « Ça leur permet de, de ... réfléchir à leur organisation, à leur recherches, d'avoir un regard critique sur eux, sur les autres euh ... »	Situation clé/ emblématique : le travail en groupe : son intérêt
D Q21 Vous parliez des analyses de pratique qui avaient été demandées en stage, est-ce que vous pourriez me décrire ce qui avait été demandé aux étudiants, et ... les modalités envisagées pour que les étudiants rendent compte de leurs apprentissages ? D R21 Alors, en fait on est parti des analyses de pratique qui sont demandées dans le port folio pour chaque stage, euh ... pour le premier stage, on leur a demandé deux analyses, une analyse ... en lien avec la méthodologie du port folio et une autre analyse plus en lien avec une situation d'hygiène pour que ça nous serve pour l'évaluation de ... l'U.E. hygiène, infectieux. Donc là, la méthodologie était différente. Et euh ... on les a, on leur a laissé le choix et on les a euh ... laissé simplement avec la	[...on est parti des analyses de pratique ...] [... demandées dans le port folio ...] [... deux analyses ...] [...revenus une journée, à l'I.F.S.I ...]	D21 ; 301-304 : « Alors, en fait on est parti des analyses de pratique » « qui sont demandées dans le port folio pour chaque stage, » « pour le premier stage, on leur a demandé deux analyses, une analyse ... en lien avec la méthodologie du port folio et une autre analyse plus en lien avec une situation d'hygiène ... » D21 ; 307 : « Et après, sur leur temps de stage, ils sont revenus une journée, à l'I.F.S.I. »	Situation vécue en stage : la méthodologie : l'organisation Situation vécue en stage : l'accompagnement méthodologique

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
	tableau ...]	« Donc en fait moi, ce que j'ai fait, ce que je faisais l'après-midi, je mettais tout au tableau ... »	
<p>D Q24 Comment ça se passait, comment ça s'est déroulé l'après-midi ?</p> <p>D R24 L'après-midi, je demandais à une étudiante de présenter sa situation en lien avec euh ... une famille de stage. Donc euh ... moi en fonction des items, je remettais tout sur le grand tableau, celui que vous voyez là, le lieu, la situation et cetera les informations ... pour qu'on ait une vision globale de la situation euh ... qu'après les autres étudiants voient ce qui allait, ce qui leur semblait euh ... incomplet, incompris et cetera et moi après, j'ai surtout repris des éléments ... dans l'organisation du soin parce que ils se sont surtout axés sur le déroulement du soin en lui-même. Je leur ai dit que ce qui me semblait important, qu'ils pouvaient garder cet élément-là, mais qu'il fallait s'inscrire dans l'organisation du soin et apprendre à qualifier les étapes d'un soin et pas être seulement dans la réalisation du soin parce que sinon, ça allait pas vraiment leur rester après. On ne va pas seulement décrire le soin mais qu'est-ce-qu'il y a eu en amont euh ... après il peut y avoir la préparation du matériel, l'information au patient, la réalisation du soin, la désinfection du matériel, le rangement, les transmissions et cetera ... Je euh ... qualifie et j'organise les étapes de mon soin. Après effectivement, je peux garder un moment où je vais donner comment j'ai réalisé mon soin et ça, ça leur semble important parce qu'ils se disent qu'ils ne vont peut-être pas forcément le retrouver dans chaque stage, donc c'est un élément de traçabilité de retrouver les détails d'un soin ... Donc, on leur demande deux situations, mais, nous, notre port folio n'a pas assez pour mettre les deux situations. Dans certains port folio comme Berger Levrault, on peut mettre les deux situations, mais nous on peut pas, donc en fait on leur propose d'écrire sur une page les éléments de synthèse et derrière ils mettent leur analyse détaillée.</p>	<p>[... présenter sa situation ...] [... je remettais ... les informations ...] [... vision globale de la situation ...] [... l'organisation du soin ce qui allait ...] [... ce qui semblait incomplet ...] [... l'organisation du soin...] [... le déroulement du soin ...] [... ils pouvaient garder cet élément-là ... » [... s'inscrire dans l'organisation du soin ... » [... qualifier les étapes ...] [... pas être seulement dans la réalisation ...] [... pas seulement décrire ...] [... Je ... qualifie et j'organise ...] [...Après effectivement ...] [... comment j'ai réalisé ...] [... retrouver les détails ...]</p>	<p>D24 ; 330-340 : « L'après-midi, je demandais à une étudiante de présenter sa situation ... » « moi en fonction des items, je remettais tout sur le grand tableau ... les informations ... pour qu'on ait une vision globale de la situation » « ... qu'après les autres étudiants voient ce qui allait, ce qui leur semblait ... incomplet, incompris » « et moi après, j'ai surtout repris des éléments ... dans l'organisation du soin » « parce que ils se sont surtout axés sur le déroulement du soin en lui-même. » « Je leur ai dit que ce qui me semblait important, qu'il pouvait garder cet élément-là, » « mais qu'il fallait s'inscrire dans l'organisation du soin » « et apprendre à qualifier les étapes d'un soin » « et pas être seulement dans la réalisation du soin » « parce que sinon, ça allait pas vraiment leur rester après. » « On ne va pas seulement décrire le soin » D24 ; 342-346 : « ... Je ... qualifie et j'organise les étapes de mon soin. » Après effectivement, je peux garder un moment où je vais donner comment j'ai réalisé mon soin et ça, ça leur semble important » « parce qu'ils se disent qu'ils ne vont peut-être pas forcément le retrouver dans chaque stage, donc c'est un élément de traçabilité de retrouver les détails d'un soin ... »</p>	<p>Situation vécue en stage : l'accompagnement méthodologique</p> <p>Situation vécue en stage : l'accompagnement méthodologique</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>D Q25 Donc, vous avez ... quatre situations ont été présentées...</p> <p>D R25 Oui, et après on a essayé de voir, moi ça me paraissait prématuré, de travailler sur des concepts qu'ils dégageaient de chaque situation. Mais ça me paraissait prématuré car on n'avait pas abordé la notion de concept.</p>	<p>[... paraissait prématuré ...] [... travailler sur des concepts ...] [...ils dégageaient de chaque situation ...] [... paraissait prématuré ...] [... pas abordé la notion de concept ...]</p>	<p>D25 ; 352-354 : « Oui, et après on a essayé de voir, moi ça me paraissait prématuré, de travailler sur des concepts » « qu'ils dégageaient de chaque situation. » « Mais ça me paraissait prématuré » « car on n'avait pas abordé la notion de concept. »</p>	<p>Situation vécue en stage : conceptualiser : une difficulté</p>
<p>D Q26 De concept en général ?</p> <p>D R26 Oui, oui ... donc, je trouvais que c'était ... un peu prématuré, parce que en plus je me dis, ce qu'on leur demande là, on leur demande pas de parler de concept ... mais bon, c'était une consigne qui nous avait été donnée qu'il fallait les faire travailler sur les concepts. Mais c'est pas ce qui est demandé dans l'analyse de pratique au niveau du port folio. Je trouve que voilà ... ça me paraissait prématuré et que euh ... il faut donner du temps. Déjà ... c'est pas forcément facile de reprendre tous les éléments pour analyser sa pratique, si en plus après on leur parle de concept par rapport à la situation, je trouve ... c'est trop et ... en plus, c'est pas demandé.</p>	<p>[... prématuré ...] [... on leur demande pas de parler de concept ...] [... c'était une consigne ...] [... faire travailler sur les concepts ...] [... c'est pas ce qui est demandé ...] [... prématuré ...] [... donner du temps ...] [... pas forcément facile ...] [... reprendre tous les éléments ...] [... analyser sa pratique ...] [... en plus après on leur parle de concept ...] [... c'est trop ...] [... c'est pas demandé ...]</p>	<p>D26 ; 356-359 : « Oui, oui ... donc, je trouvais que c'était ... un peu prématuré, » « ... ce qu'on leur demande là, on leur demande pas de parler de concept » « ... mais bon, c'était une consigne qui nous avait été donnée qu'il fallait les faire travailler sur les concepts. » D26 ; 359-363 : « Mais c'est pas ce qui est demandé dans l'analyse de pratique au niveau du port folio. » « Je trouve que voilà ... ça me paraissait prématuré » « et que euh ... il faut donner du temps. » « Déjà ... c'est pas forcément facile de reprendre tous les éléments » « pour analyser sa pratique, » « si en plus après on leur parle de concept par rapport à la situation, » « je trouve ... c'est trop » « et ... en plus, c'est pas demandé. »</p>	<p>Situation vécue en stage : conceptualiser : une difficulté</p> <p>Situation vécue en stage : conceptualiser : une difficulté</p>
<p>D Q27 Ces situations ou activités rencontrées ... vous, vous leur aviez proposé quelque chose ?</p> <p>D R27 On leur a pas ... c'est eux avec leur tuteur qui ont rendu compte plutôt d'une situation ou d'une activité. C'était beaucoup, comme c'est en lien avec la compétence 3, c'était beaucoup des</p>			

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
soins de nursing.			
<p>D Q28 Ils sont revenus de stage, vous avez eu ces travaux de groupe, est-ce qu'ensuite il y a eu autre chose ?</p> <p>D R28 Non, non. Il y a eu la situation d'hygiène qui a été ... reprise ensuite par ma collègue en fonction de l'évaluation de l'U.E. hygiène. Les étudiants avaient à rédiger un document sur le thème de l'hygiène décrivant une situation rencontrée lors du premier stage. Concernant la méthodologie, ils devaient choisir une situation en lien avec les règles d'hygiène, puis la relater sous forme d'un écrit précisant le contexte euh ... la description des faits observés. Et après, en fait, elle a demandé euh ... ils ont ramené les situations, elle les a toutes regardées pour voir si elles étaient bien en lien avec ce qu'elle avait demandé et ensuite elle a posé deux questions en lien avec les modalités d'évaluation de cette unité là.</p>	<p>[... rédiger un document ...] [... une situation ...] [... en lien avec les règles d'hygiène ...] [... relater sous forme d'un écrit ...] [... la description des faits observés ...] [... ont ramené les situations ...] [... si elles étaient bien en lien ...]</p>	<p>D28 ; 372-378 : « Les étudiants avaient à rédiger un document sur le thème de l'hygiène décrivant une situation rencontrée lors du premier stage. » « Concernant la méthodologie, ils devaient choisir une situation en lien avec les règles d'hygiène, » « puis la relater sous forme d'un écrit précisant le contexte euh ... » « la description des faits observés. » « Et après, en fait, elle a demandé ... ils ont ramené les situations, » « elle les a toutes regardées pour voir si elles étaient bien en lien avec ce qu'elle avait demandé » « et ensuite elle a posé deux questions en lien avec les modalités d'évaluation de cette unité là. »</p>	<p>Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes</p>
<p>D Q29 Par rapport aux situations, ou activités dont les étudiants ont rendu compte dans leur port folio ... ont-elles été reprises en individuel ?</p> <p>D R29 Non, non. Ça a été repris en individuel, mais simplement regardé lors du suivi pédagogique euh ... pour valider le stage, puisque dans la validation de stage, on valide d'après le temps de présence en stage, d'après les fiches d'analyse de pratique, si les analyses de pratique ont été effectuées, les éléments de compétences qui ont été développés, les actes et activités qui ont été effectués, ça ça rentre aussi dans la validation du stage. Donc on a regardé, chacune par rapport à son groupe de suivi pédagogique si c'était pertinent ... si ils avaient respecté la méthodologie. Mais on n'a pas tout repris en détail, sinon c'est impossible. C'est vrai que ça pourrait être important, mais il faut beaucoup de temps pour faire tout ça ...</p>	<p>[... repris en individuel ...] [... simplement regardé ...] [... pour valider le stage ...] [... si les analyses de pratique ont été effectuées ...] [... si c'était pertinent ...] [... respecté la méthodologie ...] [... pas tout repris en détail ...] [... impossible ...] (... beaucoup de temps ...]</p>	<p>D29 ; 381-389 : « Ça a été repris en individuel, » « mais simplement regardé lors du suivi pédagogique euh ... » « pour valider le stage, puisque dans la validation de stage, on valide d'après ... si les analyses de pratique ont été effectuées, Donc on a regardé, chacune par rapport à son groupe de suivi pédagogique si c'était pertinent ... si ils avaient respecté la méthodologie. Mais on n'a pas tout repris en détail, » « sinon c'est impossible. C'est vrai que ça pourrait être important, mais il faut beaucoup de temps pour faire tout ça ... »</p>	<p>Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes</p>
<p>D Q30 Qu'est-ce que vous diriez de ces premiers euh ... travaux ?</p> <p>D R30 C'est-à-dire que j'avais demandé aux étudiants leur</p>	<p>[... demandé aux étudiants leur avis ...] [... intéressant ...]</p>	<p>D30 ; 391-399 : « C'est-à-dire que j'avais demandé aux étudiants leur avis ... » « et le bilan des étudiants, ils disaient que c'était</p>	<p>L'apprentissage en groupe : son intérêt</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>avis ... et le bilan des étudiants, ils disaient que c'était intéressant, utile, un moment utile pour comprendre la méthodologie, le fait qu'ils soient revenus travailler à l'I.F.S.I. une journée, ... en fait certains n'avaient pas tout compris euh ... il y avait des détails utiles car ils pouvaient être confrontés à ce soin ultérieurement, donc ça faisait une traçabilité, c'était un temps pour approfondir des connaissances, un temps d'enrichissement, de partage, d'échange, de questionnement, une démarche intellectuelle, donner du sens au soin. Ils ont trouvé en faisant ce travail d'analyse en groupe une remise en question. Temps hors cadre, hors service qui permet de prendre du recul, une meilleure compréhension. Des difficultés, parfois difficultés à écrire euh ... être dans la précision ou au contraire dans la globalité ... globalement, ils ont trouvé que c'était intéressant ... Et puis euh ... moi je trouvais que c'était euh ... très enrichissant ... Pour moi, j'ai trouvé que c'était très intéressant de, de ... faire ce travail avec eux, pour euh ... revoir avec eux la méthodologie et puis revoir avec eux leurs difficultés, parce que parfois, certains items n'étaient pas bien compris, il y avait amalgame euh ...</p>	<p>[... utile ...] [... comprendre la méthodologie ...] [... certains n'avaient pas tout compris ...] [... une traçabilité ...] [... un temps pour approfondir ...] [... un temps d'enrichissement] [... partage ...] [... échange ...] [... questionnement ...] [... démarche ...] [... donner du sens ...] [... analyse en groupe ...] [... remise en question ...] [... prendre du recul ...] [... meilleure compréhension ...] [... difficultés à écrire ...] [... être dans la précision ...] [... dans la globalité ...] [... intéressant ...] [... enrichissant ...] [...intéressant ...] [... revoir avec eux la méthodologie ...] [... revoir avec eux leurs difficultés ...] [... certains items n'étaient pas bien compris ...]</p>	<p>intéressant, utile, un moment utile » « pour comprendre la méthodologie, le fait qu'ils soient revenus travailler à l'I.F.S.I. une journée, » « ... en fait certains n'avaient pas tout compris euh ... il y avait des détails utiles » « car ils pouvaient être confrontés à ce soin ultérieurement, donc ça faisait une traçabilité, » « c'était un temps pour approfondir des connaissances, un temps d'enrichissement, de partage, d'échange, de questionnement, une démarche intellectuelle, donner du sens au soin. » « Ils ont trouvé en faisant ce travail d'analyse en groupe une remise en question. » « Temps hors cadre, hors service qui permet de prendre du recul, une meilleure compréhension. » D30 ; 399-400 : « Des difficultés, parfois difficultés à écrire » « euh ... être dans la précision » « ou au contraire dans la globalité ... » D30 ; 400-404 : « globalement, ils ont trouvé que c'était intéressant ... » « Et puis euh ... moi je trouvais que c'était euh ... très enrichissant ... » « Pour moi, j'ai trouvé que c'était très intéressant de, de ... faire ce travail avec eux, » « pour euh ... revoir avec eux la méthodologie » « et puis revoir avec eux leurs difficultés, parce que parfois, certains items n'étaient pas bien compris, il y avait amalgame euh ... »</p>	<p>Le passage à l'écriture : exercice difficile</p> <p>Situation vécue en stage : l'accompagnement : guidance et conseil</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
D Q31 Est-ce que vous avez repéré ce qui était plus difficile à réaliser pour eux ? D R31 Euh ... les modalités de réalisation, c'étaient quelque chose pour eux de très détaillé euh ... les connaissances et habiletés, habiletés ... ils ne comprenaient pas toujours euh ... les observations et étonnements. Parfois, ils parlaient de la personne, alors qu'en fait, c'est plus par rapport à eux, ce qu'ils ont pu faire ... comme observation, étonnement ... par rapport à eux au niveau de cette analyse de pratique.	[... les modalités de réalisation ...] [... ils ne comprenaient pas ...] [... ils parlaient de la personne ...] [... en fait, c'est plus par rapport à eux ...]	D31 ; 407-411 : « Euh ... les modalités de réalisation, c'étaient quelque chose pour eux de très détaillé euh ... les connaissances et habiletés, habiletés ... » « ils ne comprenaient pas toujours euh ... les observations et étonnements. » « Parfois, ils parlaient de la personne, » « alors qu'en fait, c'est plus par rapport à eux, ce qu'ils ont pu faire ... comme observation, étonnement ... par rapport à eux au niveau de cette analyse de pratique. »	Situation vécue en stage : l'accompagnement : guidance et conseil
D Q32 Donc ça a été important le regroupement ? D R32 Oui, le regroupement a été important donc on le garde ainsi pour les prochains stages.	[...le regroupement a été important ...] [... on le garde ...]	D32 ; 413-414 : « Oui, le regroupement a été important » « donc on le garde ainsi pour les prochains stages. »	L'apprentissage en groupe : son intérêt
D Q33 J'avais une autre question : en quoi les divers travaux menés que ce soit situation emblématique ou analyse de pratique euh ... de votre point de vue participe à la construction d'une posture réflexive ? D R33 Euh ... alors (long silence) c'est à dire que ce soit les situations emblématiques, les analyses de pratique euh ... ce sont des situations qui obligent les étudiants à être dans un questionnement. Donc euh ... je pense que le questionnement dit posture réflexive ... je suppose, et puis euh ... c'est aussi euh ... ça amène aussi à une évaluation ... après effectivement, peut-être qu'on s'inscrira plus dans ...	[... ce sont des situations ...] [... qui obligent les étudiants ...] [...être dans un questionnement. ...] [...je pense ...] [... le questionnement ...] [... dit posture réflexive ...] [... je suppose ...] [... une évaluation ...]	D33 ; 418-421 : « c'est à dire que ce soit les situations emblématiques, les analyses de pratique euh ... ce sont des situations » « qui obligent les étudiants à être dans un questionnement. » « Donc euh ... je pense que le questionnement dit posture réflexive ... je suppose, » « et puis euh ... c'est aussi euh ... ça amène aussi à une évaluation ... »	Situation clé/emblématique : un entraînement au questionnement, à la réflexion pour apprendre à transférer
D Q34 Une évaluation de la part de celui qui, de ... l'étudiant ? D R34 De la part de l'étudiant oui ... Si vous voulez quand on leur restitue les choses, nous on évalue des choses mais eux aussi, ils évaluent. Euh ... on leur demande de s'auto-évaluer euh ... que ce soit par rapport à l'analyse de groupe, par rapport à leurs travaux, il y a toujours cette notion d'évaluation, de même là euh ... il y a spécialement cette notion d'évaluation, mais néanmoins ils se rendent compte quand on fait euh ... ce travail en groupe, ils se disent, et bien là j'avais pas compris de	[... nous on évalue ...] [... eux aussi, ils évaluent ...] [... on leur demande de s'auto-évaluer ...] [... notion d'évaluation ...] [... ils se rendent compte ...] [... ils se disent ...] [... j'avais pas compris ...] [... avec les apports de la	D34 ; 424-432 : « Si vous voulez quand on leur restitue les choses, nous on évalue des choses » « mais eux aussi, ils évaluent » « . Euh ... on leur demande de s'auto-évaluer euh ... que ce soit par rapport à l'analyse de groupe, par rapport à leurs travaux, » « il y a toujours cette notion d'évaluation, de même là euh ... il y a spécialement cette notion d'évaluation, » « mais néanmoins ils se rendent compte quand on fait euh ... ce travail en groupe, ils se disent, »	Situation clé/emblématique : un entraînement au questionnement, à la réflexion pour apprendre à transférer

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
cette façon là, donc là avec les apports de la formatrice, des uns et des autres ... donc j'évalue aussi ... ma compréhension, mes capacités euh ... ma capacité d'analyse. Donc à chaque fois, il y a du questionnement, de l'évaluation ... questionnement, analyse, évaluation ... après par rapport à la transférabilité euh ... je sais pas trop. Parce que comprendre, agir, transférer, ... transférer peut-être, peut-être ... après, il faudrait aussi que euh ... les tuteurs puissent aussi les amener à cette transférabilité. Mais si voulez parfois, les étudiants étaient plus à accompagner les tuteurs que les tuteurs n'accompagnaient les étudiants parce que certains ... ne connaissaient pas le port folio ...	formatrice ...] [... des uns et des autres ...] [... j'évalue ... ma compréhension ...] [... ma capacité d'analyse ...] [... il y a ...] [... questionnement, analyse, évaluation ...] [... la transférabilité ...] [... [... je sais pas ...] [... transférer peut-être ...] [... les tuteurs puissent aussi les amener à cette transférabilité ...] [... les étudiants étaient plus à accompagner les tuteurs ...] [... certains ... ne connaissaient pas le port folio ...]	« et bien là j'avais pas compris de cette façon là, » « donc là avec les apports de la formatrice, des uns et des autres ... » « donc j'évalue aussi ... ma compréhension, mes capacités euh ... ma capacité d'analyse. » « Donc à chaque fois, il y a du questionnement, de l'évaluation ... questionnement, analyse, évaluation ... » D34 ; 432-434 : « après par rapport à la transférabilité euh ... je sais pas trop. » « Parce que comprendre, agir, transférer, ... transférer peut-être, peut-être ... » D34 ; 434: 437 : « après, il faudrait aussi que euh ... les tuteurs puissent aussi les amener à cette transférabilité. » « Mais si voulez parfois, les étudiants étaient plus à accompagner les tuteurs » « que les tuteurs n'accompagnaient les étudiants » « parce que certains ... ne connaissaient pas le port folio ... »	Situation clé/emblématique : un entraînement au questionnement, à la réflexion pour apprendre à transférer Le nouveau référentiel : la place du tuteur
D Q35 D'accord et bien écoutez, je crois que nous avons terminé, je vous remercie beaucoup de votre collaboration. D R35 Après ce qui ... j'aimerais bien ajouter autre chose. Bon, je ne sais pas comment vous dire ... avant j'aimais bien aller en encadrement en stage. Peut-être que c'était pas ... forcément euh ... la manière de procéder, on était souvent seule avec les étudiants sans un soignant. C'était pas forcément la formule la plus adaptée, mais vous voyez, là par exemple, quand on a les temps de régulation en stage ... moi parfois ... je m'y sens pas bien dans ce temps de régulation, parce que je viens un peu comme quelqu'un extérieur qui vient faire un bilan, un temps de régulation. Mais à la limite, le tuteur connaît beaucoup mieux le ... par rapport à ce qu'il a vécu. Moi, je m'appuie sur rien, enfin ... moi je suis une visuelle euh ... quand j'avais pu voir	[... avant j'aimais bien aller en encadrement en stage ...] [... souvent seule avec les étudiants ...] [... les temps de régulation en stage ...] [... je m'y sens pas bien ...] [... quelqu'un extérieur ...] [... le tuteur connaît beaucoup mieux...] [... je m'appuie sur rien ...]	D35 ; 440-441 : « je ne sais pas comment vous dire ... avant j'aimais bien aller en encadrement en stage. » 442-443 : « on était souvent seule avec les étudiants sans un soignant. C'était pas forcément la formule la plus adaptée, » D35 ; 443-447 : « mais vous voyez, là par exemple, quand on a les temps de régulation en stage ... moi parfois ... je m'y sens pas bien dans ce temps de régulation, » « parce que je viens un peu comme quelqu'un extérieur qui vient faire un bilan, un temps de régulation. Mais à la limite, le tuteur connaît beaucoup mieux le ... par rapport à ce qu'il a vécu. Moi, je	L'ancien référentiel : la place du formateur Le nouveau référentiel : la place du formateur sur le terrain ?

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
l'étudiant effectuer un soin ou comment il se comportait avec un patient, après ça me donnait des supports pour voir avec l'étudiant un axe de progression. Là, en fait ... on vient pour un temps de régulation, mais on est hors circuit un peu. C'est pas évident. Là, je me disais ça peut être une idée ... il y a des filles de l'I.F.S.I. voisin qui vont profiter de ces temps de régulation pour travailler des recueils de données ou des démarches cliniques ... Vous voyez ça peut être un lien, ça peut permettre un lien, parce que honnêtement j'ai trouvé ça frustrant et puis euh ... je me disais, il y a le tuteur et l'étudiant qui sont là, ils ont fonctionné pendant trois semaines, et moi j'arrive, je connais pas l'avant, le pendant euh ... je m'inscris dans quelque chose qui ne m'appartient pas trop. Vous voyez ? Alors que en fait ... dans l'analyse de pratique, quand ils sont revenus, là, les étudiants parlaient de choses concrètes ... Quand on fait les temps de régulation, on demande ce qui va, on fait le point par rapport au port folio, mais ça reste assez théorique, je trouve ... Et puis, l'étudiant peut me dire ce qu'il veut euh ... Il y a cet élément d'insatisfaction ... mais c'est aussi un temps d'analyse ...	<p>[... quand j'avais pu voir l'étudiant ...]</p> <p>[... comment il se comportait ...]</p> <p>[... ça me donnait des supports ...]</p> <p>[... pour voir avec l'étudiant un axe de progression ...]</p> <p>[... on est hors circuit ...]</p> <p>[...C'est pas évident...]</p> <p>[... frustrant ...]</p> <p>[...ils ont fonctionné pendant trois semaines, ...]</p> <p>[... et moi j'arrive, je connais pas ...]</p> <p>[... je m'inscris dans quelque chose qui ne m'appartient pas trop ...]</p> <p>[... dans l'analyse de pratique...]</p> <p>[... les étudiants parlaient de choses concrètes ...]</p> <p>[... Quand on fait les temps de régulation ...]</p> <p>[... ça reste assez théorique...]</p> <p>[... l'étudiant peut me dire ce qu'il veut ...]</p> <p>[... insatisfaction ...]</p>	<p>m'appuie sur rien »</p> <p>D35 ; 448-450 : « quand j'avais pu voir l'étudiant effectuer un soin ou comment il se comportait avec un patient, après ça me donnait des supports pour voir avec l'étudiant un axe de progression. «</p> <p>450-451 : «Là, en fait ... on vient pour un temps de régulation, mais on est hors circuit un peu. C'est pas évident. »</p> <p>D35 ; 454-461 : « parce que honnêtement j'ai trouvé ça frustrant et puis euh ... je me disais, il y a le tuteur et l'étudiant qui sont là, ils ont fonctionné pendant trois semaines, »</p> <p>« et moi j'arrive, je connais pas l'avant, le pendant euh ... je m'inscris dans quelque chose qui ne m'appartient pas trop. Vous voyez ? »</p> <p>« Alors que en fait ... dans l'analyse de pratique, quand ils sont revenus, là, les étudiants parlaient de choses concrètes ... »</p> <p>« Quand on fait les temps de régulation, on demande ce qui va, on fait le point par rapport au port folio, mais ça reste assez théorique, je trouve ... »</p> <p>« Et puis, l'étudiant peut me dire ce qu'il veut euh ... Il y a cet élément d'insatisfaction ... mais c'est aussi un temps d'analyse »</p>	<p>Le nouveau référentiel : la place du formateur sur le terrain ?</p> <p>Le nouveau référentiel : la place du formateur sur le terrain ?</p>
Merci encore ...			

Annexe - III.5. Tableau d'analyse de l'entretien E

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>D Q1 Dans un premier temps, je souhaiterais que vous vous présentiez et que vous me parliez de votre parcours s'il vous plaît ?</p> <p>D R1 D'accord, donc euh ... moi je suis formatrice d'I.F.S.I. depuis 1994. Au départ ... j'ai été infirmière ... auparavant euh ... ensuite j'ai fait l'école des cadres et puis après, je suis entrée à l'I.F.S.I en 94, je ne trouvais pas pas de poste ... c'était un peu difficile ... de cadre dans une structure de soins parce que travaillant dans du privé, je n'avais pas trouvé euh ... de poste au CHU. Donc, je suis restée trois, quatre ans sans trouver de poste et finalement, j'ai trouvé un poste de formatrice ici ... J'aimais bien ce qui était de l'ordre d'une petite structure. Donc je suis arrivée qu'en 94 et je me suis occupée des 3^{èmes} années. Il y avait pas le choix, parce qu'il y avait une formatrice qui ... partait et j'ai eu une journée de transmission avec la personne en question. Donc ce qui était un peu difficile, et pendant les premières années, je ne savais pas si j'allais rester. Je trouvais que c'était trop difficile et il n'y avait pas d'accompagnement ... pour la fonction pédagogique. Donc, j'ai été responsable des 3^{èmes} années pendant ... pendant ... de 1994 à ... à ... 2003. Après, j'ai eu des problèmes de santé et ensuite quand je suis revenue, en fait j'étais plus sur des missions transversales euh ... effectuant des ... enseignements auprès de toutes les années infirmières et aide-soignantes. Et aussi, j'ai été nommée responsable du centre de documentation. Et puis depuis ... l'an passé, je suis en co-responsabilité sur la 1^{ère} année, et je garde toujours des enseignements auprès des 3^{èmes} années concernant la relation soignant-soigné ,le travail de fin d'études, des enseignements auprès des 2^{èmes} années par rapport au constat et pour les préparer au travail de fin d'études, chez les aides-soignants aussi, et puis je suis toujours responsable du centre de documentation.</p>			
<p>E Q2 Alors, peux -tu me parler du nouveau référentiel de formation et euh ... de ton point de vue les transformations</p>	<p>[... une réflexion dans l'action ...]</p>	<p>E2 ; 18-19 : « c'est d'abord, une réflexion dans l'action, c'est ce qu'on nous demande, c'est ce qu</p>	<p>Le nouveau référentiel : son intérêt</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>essentielles qu'apporte ce nouveau texte ?</p> <p>E R2 Alors, je vais d'abord commencer par ce qu'il apporte. Si tu veux, c'est d'abord, une réflexion dans l'action, c'est ce qu'on nous demande, c'est ce qu'on demande aux étudiants, et ... si tu veux, je pense que c'est ... quelque chose qui les remet euh ... profondément, qui nous remet même, profondément en cause, on est obligé de réfléchir avant, pendant et après l'action et ça, autant pour les formateurs que pour les apprenants. Ça mobilise si tu veux énormément de ressources et pas seulement tout ce qui est savoir euh ... scientifique ou ... savant. Tu as toutes tes propres ressources, euh... les concepts qu'on abordait mais qu'on n'utilisait pas en fait précédemment, et puis tout ce qui est vécu personnel, ton expérience ... expérience de vie ...</p>	<p>[... quelque chose qui les remet ... qui nous remet... profondément en cause ...]</p> <p>[... réfléchir avant, pendant et après l'action ...]</p> <p>[Ça mobilise ... des ressources ...]</p> <p>[... savoir scientifique ou ... savant]</p> <p>[Tu as tes propres ressources, ... les concepts ...]</p> <p>[... vécu personnel ...]</p>	<p>'on demande aux étudiants, »</p> <p>E2 ; 20-26 : « je pense que c'est ... quelque chose qui les remet euh ... profondément, qui nous remet même, profondément en cause »</p> <p>« on est obligé de réfléchir avant, pendant et après l'action et ça, autant pour les formateurs que pour les apprenants. »</p> <p>« Ça mobilise si tu veux énormément de ressources et pas seulement tout ce qui est savoir euh ... scientifique ou ... savant. »</p> <p>« Tu as toutes tes propres ressources, euh... les concepts qu'on abordait mais qu'on n'utilisait pas en fait précédemment, »</p> <p>« et puis tout ce qui est vécu personnel, ton expérience ... expérience de vie ... »</p>	<p>Le nouveau référentiel : son intérêt</p>
<p>E Q3 Tu dis que ça remet, ça nous remet en cause profondément, est-ce que tu pourrais préciser ?</p> <p>E R3 Oui, parce qu'on a l'habitude de dispenser des savoirs et les étudiants attendent des savoirs pour euh ... si tu veux ... pour agir immédiatement sans se donner la peine de réfléchir pourquoi, le pourquoi des choses ...</p>	<p>[... l'habitude de dispenser des savoirs ...]</p> <p>[et les étudiants attendent des savoirs ... pour agir]</p> <p>[sans se donner la peine de réfléchir...]</p>	<p>E3 ; 29-31 : « Oui, parce qu'on a l'habitude de dispenser des savoirs »</p> <p>« et les étudiants attendent des savoirs pour euh ... si tu veux ... pour agir immédiatement »</p> <p>« sans se donner la peine de réfléchir pourquoi, le pourquoi des choses ... »</p>	<p>Le modèle transmissif : un étudiant passif</p>
<p>E Q4 D'accord ... donc, je te comprends bien, tu as l'impression que le nouveau référentiel permet davantage de faire une place à tous les savoirs autres que ceux que tu nommes scientifiques ?</p> <p>E R4 Oui, et en plus, moi je pense, si tu veux quand on travaillait par objectifs et puis par euh ... et qu'on enseignait des choses qu'on devait mémoriser, ça ne t'apportait rien, parce que c'était pas dans des situations vécues, c'était pas dans la réalité en fait. Tandis que là, t'es obligé de te plonger dans la réalité, et puis, c'est sûr que hein, ça te remet en cause ... ça remet plein de choses en cause ... Je dis pas que c'est facile hein ... mais il faut</p>	<p>[... quand on travaillait par objectifs ...]</p> <p>[qu'on enseignait des choses qu'on devait mémoriser ...]</p> <p>[... ça ne t'apportait rien...]</p> <p>[... pas dans des situations vécues ...]</p> <p>[... plonger dans la réalité ...]</p> <p>[... ça te remet en cause...]</p>	<p>E4 ; 35-37 : « Oui, et en plus, moi je pense, si tu veux quand on travaillait par objectifs »</p> <p>« et puis par euh ... et qu'on enseignait des choses qu'on devait mémoriser, ça ne t'apportait rien, »</p> <p>« parce que c'était pas dans des situations vécues, c'était pas dans la réalité en fait. »</p> <p>E4 ; 37-40 : « Tandis que là, t'es obligé de te plonger dans la réalité, »</p> <p>« et puis, c'est sûr que hein, ça te remet en cause ... ça remet plein de choses en cause ... Je</p>	<p>Le modèle transmissif : un formateur qui enseigne</p> <p>Le nouveau référentiel : son intérêt</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
déjà avoir une certaine posture et puis vouloir parce que ... si tu le veux pas ...	[... il faut déjà avoir une certaine posture ...]	dis pas que c'est facile hein ... » « mais il faut déjà avoir une certaine posture et puis vouloir parce que ... si tu le veux pas ... »	
<p>E Q5 En tant que ... tu parles en tant que ... ?</p> <p>E R5 En tant que formateur ... parce que les apprenants ... ils sont un peu ... ils font ce qu'on leur propose ... parce que quelquefois, ça leur convient, ça leur demande pas d'efforts. Ils sont pas obligés de réfléchir à ... ce qu'ils vont apprendre. On leur apporte des choses, mais ils pensent pas à les exploiter, à réfléchir. Pour eux, c'est de la mémorisation qui leur permet, normalement, enfin ils le pensent, d'agir tout de suite. Mais en fait, non, parce que ... la théorie qu'on leur apporte, si on fait pas les liens et si on réfléchit pas à ... ce qu'on va faire, c'est de la mémorisation, point, ça sert à rien ... On le voit bien dans les évaluations de toute façon. De la mémorisation quelquefois, on a l'impression que les étudiants ne comprennent pas ce qu'ils écrivent. Si ils n'ont pas un minimum réfléchi, ça ne leur apporte pas grand chose. En plus, ils n'ont pas l'expérience, ils n'ont pas le terrain ... donc ça reste à l'état de pure théorie ... Mais on a notre part de responsabilité en tant que formateur. Quelque part ça nous conforte euh ... On sait des choses ... on aime bien les transmettre, mais c'est plus sécurisant que de devoir réfléchir au moment ... de l'action, pendant, sur ...</p>	<p>[ce qu'on leur propose ...]</p> <p>[... ça leur demande pas d'efforts ...]</p> <p>[ils sont pas obligé de réfléchir]</p> <p>[on leur apporte des choses ...]</p> <p>[... ils pensent pas à les exploiter, à réfléchir]</p> <p>[c'est de la mémorisation ...]</p> <p>[... agir tout de suite ...]</p> <p>[... si on fait pas des liens ...]</p> <p>[... si on réfléchit pas à ...]</p> <p>[de la mémorisation ... les étudiants ne comprennent pas ce qu'ils écrivent]</p> <p>[ils n'ont pas ... réfléchi, ça ne leur apporte pas grand chose]</p> <p>[ils n'ont pas l'expérience ...]</p> <p>[donc ça reste à l'état de pure théorie...]</p> <p>[... part de responsabilité ...]</p> <p>[... ça nous conforte ...]</p> <p>[on sait...]</p> <p>[on aime bien ... transmettre]</p> <p>[plus sécurisant ...]</p>	<p>E5 ; 42-52 : « En tant que formateur ... parce que les apprenants ... ils sont un peu ... ils font ce qu'on leur propose ... »</p> <p>« parce que quelquefois, ça leur convient, ça leur demande pas d'efforts. Ils sont pas obligés de réfléchir à ... ce qu'ils vont apprendre. On leur apporte des choses, mais ils pensent pas à les exploiter, à réfléchir. Pour eux, c'est de la mémorisation qui leur permet, normalement, enfin ils le pensent, d'agir tout de suite. »</p> <p>« Mais en fait, non, parce que ... la théorie qu'on leur apporte, si on fait pas les liens et si on réfléchit pas à ... ce qu'on va faire, c'est de la mémorisation, point, ça sert à rien ... »</p> <p>« De la mémorisation quelquefois, on a l'impression que les étudiants ne comprennent pas ce qu'ils écrivent. Si ils n'ont pas un minimum réfléchi, ça ne leur apporte pas grand chose. »</p> <p>« En plus, ils n'ont pas l'expérience, ils n'ont pas le terrain ... donc ça reste à l'état de pure théorie ... »</p> <p>E5 ; 52-55 : « Mais on a notre part de responsabilité en tant que formateur. Quelque part ça nous conforte euh ... On sait des choses ... on aime bien les transmettre, mais c'est plus sécurisant que de devoir réfléchir au moment ... de l'action, pendant, sur ... »</p>	<p>Le modèle transmissif : un étudiant passif</p> <p>Le modèle transmissif : un formateur qui enseigne</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
E Q6 C'est plus sécurisant pour qui ? E R6 Et bien, pour nous ... formateurs. Bien oui, c'est plus sécurisant, automatiquement, tu apportes un savoir, tu le maîtrises en principe ... c'est un peu valorisant. Tandis que ... quand tu es obligé de réfléchir par exemple, sur des situations tu es obligé de faire des liens, mettre en œuvre tout ce que tu as comme euh ... expérience, comme acquis. Bien sûr que tu as besoin de tes savoirs, mais tu n'as pas besoin que de ça ... C'est là que c'est plus insécurisant car on ne sait pas ce que ça va déclencher comme réponse ou comme questionnement.	[plus sécurisant ...] [tu apportes un savoir ...] [valorisant] [obligé de réfléchir ...] [mettre en œuvre... expérience ... acquis] [... besoin de tes savoirs ...] [... pas besoin que de ça ...] [insécurisant ...] ce que ça va déclencher ...] [... réponse ...] [... questionnement ...)]	E 6 ; 57-58 : « Et bien, pour nous ... formateurs. Bien oui, c'est plus sécurisant, automatiquement, tu apportes un savoir, tu le maîtrises en principe ... c'est un peu valorisant. » E6 ; 58-63 : « Tandis que ... quand tu es obligé de réfléchir par exemple, sur des situations tu es obligé de faire des liens, mettre en œuvre tout ce que tu as comme euh ... expérience, comme acquis. Bien sûr que tu as besoin de tes savoirs, mais tu n'as pas besoin que de ça ... » « C'est là que c'est plus insécurisant car on ne sait pas ce que ça va déclencher comme réponse ou comme questionnement. »	Le modèle transmissif : un formateur qui enseigne Situation vécue en stage : la reconnaissance de différents savoirs, de l'expérience
E Q7 Alors, peux-tu me parler des travaux qui ont été menés jusqu'au printemps 2009 auprès des étudiants de première année dans le cadre du module de sciences humaines. Ces travaux concernaient donc, l'apprentissage à la posture réflexive. Est-ce-que tu pourrais me préciser en quoi consistaient ces travaux ? E R7 A partir d'une situation de stage, il fallait analyser cette situation et puis euh ... donner un sens à partir de tout ce qu'ils avaient analysé et puis euh ... et puis à partir de là, ils devaient faire émerger certains concepts, travailler et faire le lien avec leur situation pour pouvoir enrichir justement leur situation et faire évoluer leur réflexion.	[analyser une situation ...] [donner un sens ...] [faire émerger certains concepts ...] [faire le lien ...] [faire évoluer leur réflexion.]	E7 ; 68-71 : « A partir d'une situation de stage, il fallait analyser cette situation et puis euh ... » « puis euh ... donner un sens à partir de tout ce qu'ils avaient analysé et puis euh ... et puis à partir de là, ils devaient faire émerger certains concepts, travailler » « faire le lien avec leur situations pour pouvoir enrichir justement leur situation et faire évoluer leur réflexion. »	Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes
E Q8 Il y avait donc plusieurs séances de travail pour les amener à la rédaction de ce travail écrit. Est-ce-que tu pourrais me décrire le déroulement d'une séance ? E R8 La première séance, c'était euh ... expliciter sa situation, ...	[expliciter la situation ...]	E8 ; 74 : « La première séance, c'était euh ... expliciter sa situation, ... »	Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes
E Q9 C'est-à-dire, peux-tu me préciser comment ça se déroulait ? E R9 C'est-à-dire à partir ... d'une situation qu'ils devaient relever en stage, dans un premier temps ils devaient relater par	[situation ... relever en stage] [... relater par écrit ...] [... qui les avait interpellés ...]	E9 ; 76-80 : « C'est-à-dire à partir ... d'une situation qu'ils devaient relever en stage, dans un premier temps ils devaient relater par écrit une situation qui les avait interpellés euh ... de façon	Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
écrit une situation qui les avait interpellés euh ... de façon euh ... (long silence) comme ça leur vient en fait, en sachant qu'il faut un contexte, des acteurs, des faits, des ressentis, des opinions ... ils devaient rédiger la situation en y incluant tous ces éléments et puis euh ... faire émerger les mots clés. La première séance se déroulait en groupe. La deuxième séance se déroulait en individuel avec l'intervenant de sciences humaines euh ... A ce moment-là, il y avait le tableau d'analyse qu'ils devaient expliquer et à partir des mots-clés faire émerger des concepts et à partir des concepts, on les conseillait sur des lectures et ... euh ... ces concepts et ces lectures servaient à enrichir leurs réflexions et euh ...	[comme ça leur vient ...] [... un contexte, des acteurs, des faits, des ressentis, des opinions ...] [... émerger les mots clés ...] [... en groupe ...] ...[individuel ...] [tableau d'analyse ...] [...faire émerger les concepts ...] [... conseillait sur des lectures ...] [... enrichir leurs réflexions ...]	euh ... (long silence) comme ça leur vient en fait, en sachant qu'il faut un contexte, des acteurs, des faits, des ressentis, des opinions ... ils devaient rédiger la situation en y incluant tous ces éléments » « et puis euh ... faire émerger les mots clés. » E9 ; 80-82 : « La première séance se déroulait en groupe. » « La deuxième séance se déroulait en individuel avec l'intervenant de sciences humaines euh ... » E9 ; 82-85 : « A ce moment-là, il y avait le tableau d'analyse qu'ils devaient expliquer » « et à partir des mots-clés faire émerger des concepts » « et à partir des concepts, on les conseillait sur des lectures » « et ... euh ... ces concepts et ces lectures servaient à enrichir leurs réflexions et euh ... »	Situation vécue en stage : la méthodologie : l'organisation Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes
E Q10 Justement, de ton point de vue, en quoi l'accompagnement à ces travaux a pu enrichir ta pratique et comment ? E R10 (long silence) Si tu veux, euh ... enrichir ma pratique dans le sens que toutes ces situations que l'on ne soupçonnait pas, qui sont quelquefois bien... prégnantes, euh ... ça m'a permis de découvrir un autre aspect des étudiants, euh... de voir toutes les ressources et toutes les richesses qu'ils avaient en eux, parce que c'est vrai qu'on soupçonne pas toujours et puis euh ... si tu veux, ça a enrichi ma propre réflexion et puis si tu veux, les certitudes j'en ai pas, mais ... ça m'a conforté de ne pas en avoir et qu'on évoluait à tout âge et à toutes les périodes de la vie.	[...enrichir ma pratique...] [... situations ... prégnantes, ...] [... autre aspect des étudiants ...] [... ressources et richesses qu'ils avaient en eux ...] [... enrichi ma propre réflexion ...] [... les certitudes, j'en ai pas ...]	E10 ; 88-92 : « Si tu veux, euh ... enrichir ma pratique dans le sens que toutes ces situations que l'on ne soupçonnait pas, qui sont quelquefois bien... prégnantes, euh ... » « ça m'a permis de découvrir un autre aspect des étudiants, euh... de voir toutes les ressources et toutes les richesses qu'ils avaient en eux, » « parce que c'est vrai qu'on soupçonne pas toujours » « et puis euh ... si tu veux, ça a enrichi ma propre réflexion » « et puis si tu veux, les certitudes j'en ai pas, mais ... ça m'a conforté de ne pas en avoir »	Situation vécue en stage : considérer l'étudiant responsable et autonome
E Q11 Tu réponds un peu à ma question suivante qui était : au travers de ces travaux, peux-tu me décrire ta manière de voir les étudiants : du coup quelle place donnes-tu au savoir de l'étudiant ?	[...l'étudiant, c'est une personne] [personne à part entière ...]	E11 ; 98-100 : « Si tu veux, moi je considère que l'étudiant, c'est une personne avec des valeurs, une histoire, ... » « et qu'on doit le considérer comme une	Situation vécue en stage : considérer l'étudiant responsable et autonome

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
E R11 Si tu veux, moi je considère que l'étudiant, c'est une personne avec des valeurs, une histoire, enfin tout ce que tu veux et qu'on doit le considérer comme une personne à part entière et non comme un ... élève comme on disait avant, l'élève on lui apporte des savoirs et point final ... on s'occupe pas de sa personne, tu vois ce que je veux dire ?	[...l'élève on lui apporte des savoirs...] [...on s'occupe pas de la personne...]	personne à part entière » E11 ; 100-« et non comme un ... élève comme on disait avant, l'élève on lui apporte des savoirs et point final ... on s'occupe pas de sa personne, tu vois ce que je veux dire ? »	Le modèle transmissif : un formateur qui enseigne
E Q12 Hum ... E R12 On s'occupe euh ...pas si il a un passé, s'il a un vécu ... voilà ... On le prend pas avec toutes ses ressources, et toute ...son histoire de vie ... Alors, euh ... un étudiant ... pour moi si tu veux ... je l'accompagne, mais ... je veux surtout pas lui apporter des choses toutes faites et lui dire, c'est la vérité.		E12 ; 103-104 : « On s'occupe euh ...pas si il a un passé, s'il a un vécu ... voilà ... On le prend pas avec toutes ses ressources, et toute ...son histoire de vie ... » E12 ; 104-106 : « Alors, euh ... un étudiant ... pour moi si tu veux ... je l'accompagne, mais ... je veux surtout pas lui apporter des choses toutes faites » « et lui dire, c'est la vérité. »	Le modèle transmissif : un étudiant sans histoire personnelle Situation vécue en stage : considérer l'étudiant responsable et autonome
E Q13 Ce type de travaux donc pour toi, ça permet ... ? E R13 Ça permet de faire ressortir des ressources, des ... étudiants et leur potentiel en fait, de faire ressortir, d'autres savoirs que les savoirs « académiques », les savoirs-être, les savoirs-faire et puis des savoirs ... tous les savoirs qu'ils mobilisent euh ... pas seulement les savoirs euh ... scientifiques ou tous les savoirs qu'on peut leur apprendre ... à mémoriser ...	[...faire ressortir des ressources ...des étudiants...] [...d'autres savoirs...] [...pas seulement les savoirs scientifiques...] [...les savoirs qu'on peut leur apprendre à mémoriser...]	E 13 ; 108-112 : « Ça permet de faire ressortir des ressources, des ... étudiants et leur potentiel en fait, de faire ressortir, d'autres savoirs que les savoirs « académiques », les savoirs-être, les savoirs-faire » « et puis des savoirs ... tous les savoirs qu'ils mobilisent euh ... pas seulement les savoirs euh ... scientifiques » « ou tous les savoirs qu'on peut leur apprendre ... à mémoriser ... »	Situation vécue en stage : la reconnaissance de différents savoirs, de l'expérience
E Q14 Alors je vais rentrer plus spécifiquement dans le nouveau référentiel. « L'entraînement réflexif » est une exigence de la formation. Euh ... peux-tu m'expliquer ce qui a été mis en place pour répondre à cette exigence, ici ? E R14 Ben, pour répondre justement euh ... les travaux de réflexion ... sur les concepts sur les différentes chartes aussi ... euh, tout ce qui est évaluation aussi, tu vas me dire que c'est une obligation ... mais travailler aussi beaucoup à partir de	[...les travaux de réflexion...] [...travailler ... à partir de situations...]	E14 ; 116-118 : « Ben, pour répondre justement euh ... les travaux de réflexion ... sur les concepts sur les différentes chartes aussi » « mais travailler aussi beaucoup à partir de situations ... »	Situation vécue en stage : faire vivre le principe d'alternance

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
situations ...			
<p>E Q15 A ce propos, pourrais-tu m'expliquer ce qui a été proposé précisément pour travailler « cet entraînement réflexif » ?</p> <p>E R15 Ce qui a été proposé ... je vais pas parler d'évaluation ... donc relever une situation de stage, dès le premier stage qui leur a ... posé problème ou pas, et puis ... essayer de l'analyser, d'abord reprendre la situation, mettre les faits euh ... leurs ressentis, et puis la ... contextualiser parce que autrement, et puis l'analyser et puis essayer de faire émerger des notions, des concepts et les mettre en lien avec des lectures qu'on leur a ... conseillées et euh ... un travail de psycho-sociologie à partir de cette situation.</p>	<p>[...relever une situation de stage ...] [...qui leur a ... posé problème ou pas ...] [...essayer de l'analyser ...]</p> <p>[...l'analyser...]</p> <p>[...mettre en lien...]</p> <p>un travail de psycho-socio...]</p>	<p>E15 ; 121-124 : « Ce qui a été proposé ... donc relever une situation de stage, dès le premier stage qui leur a ... posé problème ou pas, » « et puis ... essayer de l'analyser, d'abord reprendre la situation, mettre les faits euh ... leurs ressentis, » « et puis la ... contextualiser parce que autrement, » « et puis l'analyser » E15 ; 124-125 : « et puis essayer de faire émerger des notions, des concepts et les mettre en lien avec des lectures qu'on leur a ... conseillées »</p> <p>E15 ; 126 : « et euh ... un travail de psycho-sociologie à partir de cette situation. »</p>	<p>Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes</p> <p>Situation vécue en stage : faire vivre le principe d'alternance</p>
<p>E Q16 Donc, ce travail de repérage d'une situation en stage permet aussi de réaliser un travail de psycho-socio ?</p> <p>E R16 Oui, et ce travail réalisé permet de valider l'unité d'enseignement.</p>			
<p>E Q17 Quel intérêt tu trouves à ça ?</p> <p>E R17 Moi, je trouve de l'intérêt, c'est que, tu vois si les étudiants sont aptes à réfléchir sur leurs propres actions et euh ... ce qu'ils peuvent mettre en œuvre, si tu veux ... tout ce qu'ils ont comme expérience. C'est vrai que au niveau euh ... savoir scientifique, ils n'en ont pas beaucoup quand ils arrivent, donc, c'est toute la richesse de leur expérience euh ... tout ce qu'ils ont comme acquis dans leur vie professionnelle ou personnelle et ... je trouve que c'est quand même un bon exercice ...</p>	<p>[...intérêt...] [...réfléchir sur leurs propres actions...] [...mettre en œuvre...]</p> <p>[...expérience...] [...richesse de leur expérience...] [...acquis...]</p> <p>[...bon exercice...]</p>	<p>E17 ; 131-133 : « Moi, je trouve de l'intérêt, » « c'est que, tu vois si les étudiants sont aptes à réfléchir sur leurs propres actions » « et euh ... ce qu'ils peuvent mettre en œuvre, si tu veux ... » E17 ; 134-136 : « ...tout ce qu'ils ont comme expérience.... donc, c'est toute la richesse de leur expérience euh ... tout ce qu'ils ont comme acquis dans leur vie professionnelle ou personnelle » « et ... je trouve que c'est quand même un bon exercice ... »</p>	<p>Situation vécue en stage : une réflexion dans et sur l'action</p> <p>Situation vécue en stage : la reconnaissance de différents savoirs, de l'expérience</p>
E Q18 Euh ... est-ce que tu pourrais développer quand tu	[...impliqués dans la	E18 ; 139 : « Ils se trouvent impliqués dans la	Situation vécue en stage : une

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
<p>dis « réfléchir à ses propres actions » ? E R18 Ils se trouvent impliqués dans la situation qu'ils décrivent et ... ça les conduit à réfléchir sur leurs propres actions c'est-à-dire à ce qu'ils ont mis en place pour euh ... répondre aux besoins de la personne ... ou faire émerger déjà tous les besoins parce que ... c'est pas évident surtout un premier stage et puis quand même se pencher sur leurs réactions à eux, réactions propres et tout ce qu'ils doivent mettre euh ... en œuvre pour s'impliquer, s'impliquer émotionnellement, et ... dans toutes les dimensions.</p>	<p>situation...] [...réfléchir sur leurs propres actions...]</p> <p>[Pas évident...un premier stage... » [...se pencher sur leurs réactions à eux...] [...s'impliquer émotionnellement...]</p>	<p>situation qu'ils décrivent » E18 ; 139-143 : « et ... ça les conduit à réfléchir sur leurs propres actions c'est-à-dire à ce qu'ils ont mis en place pour euh ... répondre aux besoins de la personne ... ou faire émerger déjà tous les besoins » « parce que ... c'est pas évident surtout un premier stage » « et puis quand même se pencher sur leurs réactions à eux, réactions propres » E 18 ; 143-144 : « et tout ce qu'ils doivent mettre euh ... en œuvre pour s'impliquer, s'impliquer émotionnellement, et ... dans toutes les dimensions. »</p>	<p>implication de l'étudiant</p> <p>Situation vécue en stage : une réflexion dans et sur l'action</p> <p>Situation vécue en stage : une implication de l'étudiant</p>
<p>E Q19 Et le lien dont tu parlais ? E R19 Justement, de faire le lien entre les concepts et euh ... les unités d'enseignement ... et la pratique ... Si tu veux en partant de situations vraies, ils rentrent tout de suite dans le vif du sujet, ça les habitue euh ... pas à faire face, parce que ils ne font pas encore face, mais à voir comment une situation ... euh ... une situation de tous les jours, comment elle se vit et pas seulement par eux, par euh ... les malades et puis ... par l'équipe, comment ça peut interpeller, questionner ...</p>	<p>[...faire le lien...]</p> <p>[...situations vraies...]</p> <p>[...faire face...]</p> <p>[...comment une situation ... se vit...]</p>	<p>E19 ; 146-151 : « Justement, de faire le lien entre les concepts et euh ... les unités d'enseignement ... et la pratique ... » « Si tu veux en partant de situations vraies, ils rentrent tout de suite dans le vif du sujet, ça les habitue euh ... » « pas à faire face, parce que ils ne font pas encore face, » « mais à voir comment une situation ... euh ... une situation de tous les jours, comment elle se vit et pas seulement par eux, par euh ... les malades et puis ... par l'équipe, comment ça peut interpeller, questionner ... »</p>	<p>Situation vécue en stage : faire vivre le principe d'alternance</p>
<p>E Q20 Donc, il y a eu des travaux à réaliser pendant le stage ... j'imagine qu'il y a une exploitation de ces situations vécues en stage, peux-tu me décrire le déroulement d'une séance d'exploitation ou de plusieurs s'il y en a eu plusieurs ? E R20 Il y a eu une première exploitation, au ... mois de novembre, c'est-à-dire à mi-stage, où ils ont euh ... ils ont présenté leur situation, ils ont ...</p>	<p>[...première exploitation...]</p> <p>[...mi-stage...] [...ils ont présenté leur situation...]</p>	<p>E20 ; 155-156 : « Il y a eu une première exploitation, au ... mois de novembre, » « c'est-à-dire à mi-stage, où ils ont euh ... ils ont présenté leur situation, ils ... »</p>	<p>Situation vécue en stage : la méthodologie : l'organisation</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
relater une situation sans ressentis ... sans rien. Sinon, n'importe qui ... ça aurait pu être un reportage. Mais, là, les ressentis y étaient et je pense qu'ils y ont pris du plaisir, tu vois. Au retour du stage, ils avaient pris du plaisir à relater leur situation.	<p>[pas facile d'écrire...] [...ce que l'on pense...] [...ce que l'on ressent...] [...ce que l'on vit...]</p> <p>[...deuxième exploitation ... en groupe...]</p> <p>[...les ressentis, tout y était...]</p> <p>[...pas de commentaires...] [...mettre leurs ressentis...]</p> <p>[...donnait du sens ...] [...pas de sens... sans ressentis...]</p> <p>[...ressentis y étaient...]</p> <p>[...plaisir...à relater...]</p>	<p>E22 ; 174-176 : « et je trouve que c'est pas très facile d'écrire tout ça » « quand on n'a pas l'habitude d'écrire ce que l'on pense, ce que l'on ressent, ce que l'on vit ... »</p> <p>E22 ; 176-177 : « Ensuite, on a eu une deuxième euh ... exploitation, au retour du stage, où ils ont représenté leur situation, toujours en groupe et ben euh ... »</p> <p>E22 ; 177-181 : « si tu veux là, les ressentis, tout y était. On n'avait ... pas de commentaires à faire. C'était vraiment ... intéressant, » « parce que je pense qu'ils avaient pris conscience que de mettre leurs ressentis, ça ... donnait du sens à leur situation, » « parce que sinon, ça n'a pas de sens de relater une situation sans ressentis ... sans rien. Sinon, n'importe qui ... ça aurait pu être un reportage. »</p> <p>E22 ; 182-183 : « Mais, là, les ressentis y étaient » « et je pense qu'ils y ont pris du plaisir, tu vois. Au retour du stage, ils avaient pris du plaisir à relater leur situation. »</p>	<p>Le passage à l'écriture : exercice difficile</p> <p>Situation vécue en stage : la méthodologie : l'organisation</p> <p>Situation vécue en stage : implication de l'étudiant</p> <p>Situation vécue en stage : implication de l'étudiant</p>
E Q23 Tu as dit c'est pas facile d'écrire sur ces ressentis. Pourrais-tu préciser en quoi c'est pas facile ? E R23 C'est pas facile parce que ça fait partie quand même de l'intime et que ... c'est vrai que de dévoiler ses sentiments, ses pensées à ... quelqu'un d'autre, c'est pas évident, même si c'est dans un but professionnel.	<p>[...pas facile...]</p> <p>[...l'intime ...] [...dévoiler ses sentiments...]</p> <p>[...pas évident...] [...but professionnel...]</p>	<p>E23; 186-188 : « C'est pas facile » « parce que ça fait partie quand même de l'intime » « et que ... c'est vrai que de dévoiler ses sentiments, ses pensées à ... quelqu'un d'autre, c'est pas évident, » « même si c'est dans un but professionnel. »</p>	<p>Situation vécue en stage : implication de l'étudiant</p>
E Q24 Tu y vois quand même un intérêt en tant que futur professionnel ? E R24 Oui, parce que si tu t'autorises à mettre tes ressentis et tes pensées, ça te mène plus loin dans la compréhension des autres.	<p>[...mettre tes ressentis et tes pensées...] [...compréhension des autres...]</p>	<p>E24 ; 190-193 : « ... parce que si tu t'autorises à mettre tes ressentis et tes pensées, » « ça te mène plus loin dans la compréhension des autres. Moi, je pense que ça te mène loin ... »</p>	<p>Situation vécue en stage : implication de l'étudiant</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
Moi, je pense que ça te mène loin ... en te comprenant toi, tu essaies de comprendre les autres. Tu arrives quelquefois à comprendre les autres.	[...en te comprenant toi...] [...comprendre les autres...]	« en te comprenant toi, tu essaies de comprendre les autres. Tu arrives quelquefois à comprendre les autres. »	
E Q25 Oui... peux-tu me préciser comment s'est déroulé la deuxième exploitation au retour du stage ? E R25 Donc à ce moment-là on leur a proposé une grille d'analyse pour les aider...	[...grille d'analyse...]	E25 ; 196 : « Donc à ce moment-là on leur a proposé une grille d'analyse pour les aider... »	Situation vécue en stage : l'accompagnement méthodologique
E Q26 Peux-tu préciser en quoi ça consiste ? E R26 Donc, c'est un outil d'analyse qui se présente sous la forme d'un tableau avec le déroulement de la situation et ... une colonne avec les faits, une colonne avec les ressentis, une avec les opinions et ... une avec les acteurs aussi. Les acteurs sont même au départ d'ailleurs... le contexte aussi. Et la dernière colonne, ce sont les mots clés qui euh ...émergent de leur situation... Donc, à partir de ces mots clés, cette grille d'analyse ... ils l'ont présentée ... aux intervenants de l'UE psycho-socio-anthropologie. Ils ont eu un entretien individuel où les intervenants les ont aidé à ... trouver des concepts en fait, à transformer les mots clés en concepts et ... à les guider sur des lectures.	[...outil d'analyse...] [...tableau...] [...faits...ressentis...] [...opinions.....acteurs...] [...contexte...] [...mots clés ...] [...grille d'analyse...présentée...] [...entretien individuel...] [...concepts...] [...guider...]	E26 ; 198-202 : « Donc, c'est un outil d'analyse qui se présente sous la forme d'un tableau avec le déroulement de la situation » « et ... une colonne avec les faits, une colonne avec les ressentis, une avec les opinions et ... une avec les acteurs aussi. Les acteurs sont même au départ d'ailleurs... le contexte aussi. » « Et la dernière colonne, ce sont les mots clés qui euh ...émergent de leur situation... » E26 ; 202-205 : « ...cette grille d'analyse ... ils l'ont présentée... aux intervenants de l'UE psycho-socio-anthropologie. » « Ils ont eu un entretien individuel où les intervenants les ont aidé » « à ... trouver des concepts en fait, à transformer les mots clés en concepts » « et ... à les guider sur des lectures. »	Situation vécue en stage : l'accompagnement méthodologique Situation vécue en stage : l'accompagnement : guidance et conseil
E Q27 Et euh ... avez-vous envisagé en équipe, d'autres façons d'aborder l'apprentissage par l'étude de situations professionnelles ? E R27 Heu ... C'est à dire que ... nous avons discuté pour savoir si euh ... on allait chercher des situations sur les terrains de stage et finalement nous nous sommes euh ... ralliés à l'idée de partir des situations des élèves, des étudiants pardon, qui à notre sens étaient beaucoup plus euh ... proches de la réalité et plus susceptibles de ... d'intéresser les étudiants ...	[... nous avons discuté ...] [... on allait chercher des situations sur les terrains ...] [... idée de partir des situations des élèves, des étudiants ...] [... proches de la réalité ...] [... susceptibles de ... d'intéresser les étudiants ...]	E27 ; 208-212 : « nous avons discuté pour savoir » « si euh ... on allait chercher des situations sur les terrains de stage » « et finalement nous nous sommes euh ... ralliés à l'idée de partir des situations des élèves, des étudiants » « plus euh ... proches de la réalité » « et plus susceptibles de ... d'intéresser les étudiants ... »	Situation clé/ emblématique : méthodologie de construction

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
	<p>[...poser des questions pertinentes...]</p> <p>[...reproche...] [recueil de données trop court...]</p>	<p>aussi, c'est normal ... ils ont su poser des questions ... pertinentes ... »</p> <p>E30 ; 232-233 : « Le seul reproche » « , c'était que le recueil de données était trop court, trop ... »</p>	<p>pour apprendre à transférer</p> <p>Situation clé/ emblématique : les difficultés rencontrées</p>
<p>E Q31 Peux-tu me rappeler comment vous avez procédé ? E R31 On est parti des 35 situations qu'ils avaient rencontrées en stage et on a pris les deux situations qui étaient prévalentes ...</p>	<p>[...35 situations qu'ils avaient rencontrées en stage...] [...deux situations ... prévalentes ...]</p>	<p>E31 ; 235-236 : « On est parti des 35 situations qu'ils avaient rencontrées en stage » « et on a pris les deux situations qui étaient prévalentes ... »</p>	<p>Situation clé/ emblématique : méthodologie de construction</p>
<p>E Q32 C'est-à-dire ? E R32 Nous, les formateurs, on a fait la synthèse de toutes leurs situations et ça représentait deux ... groupes de situations, deux situations clés, on pourrait dire.</p>	<p>[...synthèse de toutes les situations...] [...deux situations clés...]</p>	<p>E32 ; 238-239 : « Nous, les formateurs, on a fait la synthèse de toutes leurs situations et ça représentait deux ... groupes de situations, deux situations clés, on pourrait dire »</p>	<p>Situation clé/ emblématique : méthodologie de construction</p>
<p>E Q33 Quel est l'intérêt à partir des situations vécues par les étudiants en stage, peux-tu m'en parler, me l'expliquer ? E R33 L'intérêt pour moi, c'est qu'ils peuvent se mettre en situation, revoir une situation qui les a interpellés ... et euh ... répondre plus facilement ... Au niveau des données significatives ils peuvent associer aussitôt les savoirs et puis éventuellement les actions qu'ils auraient pu mettre en œuvre ... le cheminement intellectuel. C'est vrai qu'ils peuvent faire ça parce que ils ont déjà rencontré cette situation ... C'était riche ... si tu veux ça ça donne quand même du sens à leur travail parce qu'ils ont trouvé dans ces situations ce qu'ils ont trouvé dans le service. C'est partir de leur expérience et puis de leur propre réflexion ... (long silence) Et en fait c'est là que se fait le transfert (long silence). Parce que transférer, c'est pas plaquer euh ... c'est vraiment utiliser euh ... ce qu'ils ont eu comme euh ... expérience en fait pour justement refaire une autre expérience.</p>	<p>[...se mettre en situation...] [...associer ... les savoirs ... les actions ...] [...mettre en œuvre...] [...déjà rencontré cette situation...] [...sens à leur travail...] [...trouvé dans ces situations ... trouvé dans le service...] [... partir de leur expérience... de leur réflexion...] [... transférer... c'est pas plaquer...]</p>	<p>E33 ; 242-245 : « L'intérêt pour moi, c'est qu'ils peuvent se mettre en situation, revoir une situation qui les a interpellés ... » « et euh ... répondre plus facilement ... Au niveau des données significatives ils peuvent associer aussitôt les savoirs et puis éventuellement les actions qu'ils auraient pu mettre en œuvre ... » E33 ; 245-248 : « C'est vrai qu'ils peuvent faire ça parce que ils ont déjà rencontré cette situation ... C'était riche ... » « si tu veux ça ça donne quand même du sens à leur travail » « parce qu'ils ont trouvé dans ces situations ce qu'ils ont trouvé dans le service. » E33 ; 248-251 : « C'est partir de leur expérience et puis de leur propre réflexion ... » « Et en fait c'est là que se fait le transfert. » « Parce que transférer, c'est pas plaquer euh ... » « c'est vraiment utiliser euh ... ce qu'ils ont eu</p>	<p>Situation clé/ emblématique : faire vivre le principe d'alternance</p> <p>Situation clé/ emblématique : faire vivre le principe d'alternance</p> <p>Situation vécue en stage : une réflexion dans et sur l'action</p>

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
	[...utiliser ... ce qu'ils ont eu comme... expérience...] [...pour ... une autre expérience...)	comme euh ... expérience en fait » « pour justement refaire une autre expérience. »	
E Q34 Tu disais tout à l'heure qu'ils avaient quand-même été en difficulté ? E R34 Oui, par rapport au recueil de données qui était minimal. Mais, néanmoins, ça leur a permis de transférer parce que c'est vrai que le groupe que j'avais euh ... ils étaient environ seize, ils ont euh ...transféré facilement, enfin ... à leur niveau d'apprentissage. C'est une chose à reconduire, en étoffant un peu. C'est vrai qu'au niveau de la démarche de soins, ils en étaient qu'au balbutiement ... c'est difficile ... Mais quand-même, au niveau des besoins, ils ont bien fait émerger tous les besoins des personnes. Globalement, ils ont réfléchi avant l'action, pendant l'action, sur l'action et puis euh ... ils ont transposé après un peu et globalement je trouve que c'était réussi.	[... recueil de données minimal...] [...transféré ... à leur niveau d'apprentissage ...] [... reconduire en étoffant...] [...c'est difficile...] [...ils ont réfléchi...] [...ils ont transposé...] [...c'était réussi...]	E34 ; 253 : « Oui, par rapport au recueil de données qui était minimal. » E34 ; 255 : « ils ont euh ...transféré facilement, enfin ... à leur niveau d'apprentissage. » E34 ; 255-258 : « C'est une chose à reconduire, en étoffant un peu. » « C'est vrai qu'au niveau de la démarche de soins, ils en étaient qu'au balbutiement ... c'est difficile ... » E34 ; 258-260 : « Globalement, ils ont réfléchi avant l'action, pendant l'action, sur l'action » « et puis euh ... ils ont transposé après un peu » « et globalement je trouve que c'était réussi. »	Situation clé/ emblématique : les difficultés rencontrées Situation clé/ emblématique : un entraînement au questionnement, à la réflexion pour apprendre à transférer Situation clé/ emblématique : les difficultés rencontrées Situation clé/ emblématique : un entraînement au questionnement, à la réflexion pour apprendre à transférer
E Q35 Ils avaient donc des situations assez ... générales à travailler ? E R35 Oui, c'était l'aide à la toilette et l'aide au repas d'une personne ayant une maladie d'Alzheimer et une aide au repas euh ... à une personne installée dans un fauteuil coquille. Donc, euh ... c'est vrai qu'ils ont bien réfléchi à qu'est-ce que je vais mettre en place avant d'aborder euh ... cette personne, qu'est-ce que j'ai besoin de savoir, donc il leur manquait des éléments, après, qu'est-ce que je vais faire. Ils ont réfléchi à ce qu'ils allaient faire, à ce qu'ils pouvaient faire, et puis euh ... ils ont parlé également de ce que ça leur avait apporté et de ce que éventuellement, ils pourraient transférer dans une autre situation. Enfin, ils n'ont pas employé le terme transférer, mais dans une autre situation similaire, comment ils pourraient faire. Ils ont vu que la situation manquait de données pour éclairer justement euh	[...réfléchi...] [... qu'est-ce que je vais mettre en place ... besoin de savoir,] [... manquait des éléments...] [...réfléchi à ce qu'ils pouvaient faire...] [...ce que ...ils pourraient transférer...] [...comment ils pourraient faire...] [... il manquait des données...]	E35 ; 264-267 : « Donc, euh ... c'est vrai qu'ils ont bien réfléchi » « à qu'est-ce que je vais mettre en place avant d'aborder euh ... cette personne, qu'est-ce que j'ai besoin de savoir, » « donc il leur manquait des éléments, » « après, qu'est-ce que je vais faire. Ils ont réfléchi à ce qu'ils allaient faire, à ce qu'ils pouvaient faire, » E35 ; 268-270 : « et de ce que éventuellement, ils pourraient transférer dans une autre situation. » « Enfin, ils n'ont pas employé le terme transférer, mais dans une autre situation similaire, comment ils pourraient faire. » E35 ; 270-273 : « Ils ont vu que la situation	Situation clé/ emblématique : un entraînement au questionnement, à la réflexion pour apprendre à transférer Situation clé/ emblématique : un entraînement au questionnement, à la réflexion pour apprendre à transférer

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
... on ne parlait pas des ressources de la famille ... on ne parlait pas des ressentis de la personne, euh ... il leur manquait des éléments sur la maladie d'Alzheimer, ça s'est sûr ... Ils ont bien identifié ce qui leur manquait. C'est ça qui est intéressant.	[... pour éclairer...] [...il manquait des éléments...]	manquait de données » « pour éclairer justement euh ... on ne parlait pas des ressources de la famille ... on ne parlait pas des ressentis de la personne, euh ... il leur manquait des éléments sur la maladie d'Alzheimer, ça s'est sûr ... » « Ils ont bien identifié ce qui leur manquait. C'est ça qui est intéressant. »	Situation clé/ emblématique : un entraînement au questionnement, à la réflexion pour apprendre à transférer
E Q36 Tu as parlé des séances d'accompagnement tout à l'heure par rapport à l'exploitation de leur situation vécue en stage, mais ça se traduit comment ... sous quelle forme ils doivent rendre compte de leurs apprentissages ? E R36 Ah disons qu'ils ont euh ... la situation à relater, avec leurs euh ... tableaux d'analyse et les concepts qui ont émergé, les lectures qu'ils ont fait par rapport à leurs concepts, les liens qu'ils font avec euh ... leurs situations et puis tous les apports qu'ils ont eus en psycho-socio-anthropologie et dans les différentes UE	[...situation à relater...] [...tableaux d'analyse...] [...les concepts...] [... les lectures...] [...les liens...] [...les apports...]	E36 ; 277-280 : « Ah disons qu'ils ont euh ... la situation à relater, » « avec leurs euh ... tableaux d'analyse » « et les concepts qui ont émergé, les lectures qu'ils ont fait par rapport à leurs concepts, les liens qu'ils font avec euh ... leurs situations » « et puis tous les apports qu'ils ont eus en psycho-socio-anthropologie et dans les différentes UE »	Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes
E Q37 Tu dis qu'ils ont la situation à relater, c'est à dire, est-ce-que tu peux préciser la forme ? E R37 Ils doivent relater par écrit, c'est important. Le fait que ce soit un écrit déjà, le fait de formaliser une situation, ça te permet de réfléchir euh ... ensuite euh ... ça leur permet également, d'avancer dans leur réflexion et d'y revenir ... d'apporter des éléments qui ont cheminé dans leur tête et puis de ... conceptualiser euh ... parce que c'est pas évident de conceptualiser , de voir l'intérêt de conceptualiser ...	[...relater par écrit...] [...formaliser une situation...] [...réfléchir...] [...avancer dans leur réflexion...] [...apporter des éléments qui ont cheminé...] [...conceptualiser...] [...c'est pas évident...]	E37 ; 283-284 : « Ils doivent relater par écrit, c'est important. Le fait que ce soit un écrit déjà, le fait de formaliser une situation, » E37 ; 284-286 : « ça te permet de réfléchir euh ... ensuite euh ... ça leur permet également, d'avancer dans leur réflexion » « et d'y revenir ... d'apporter des éléments qui ont cheminé dans leur tête » « et puis de ... conceptualiser euh ... parce que c'est pas évident de conceptualiser , de voir l'intérêt de conceptualiser ... »	Le passage à l'écriture : formalisation de sa pensée Le passage à l'écriture : construction de sa réflexion
E Q38 Et ça tu penses que l'écrit ...? E R38 Moi, je pense que l'écrit est favorable, parce que de toute façon si tu n'écris pas, tu perds, automatiquement tu perds. Et puis le fait d'écrire, c'est vrai que euh ... tout de suite, l'intérêt ils	[... si tu n'écris pas, ... tu perds...]	E38 ; 289-290 : « Moi, je pense que l'écrit est favorable, parce que de toute façon si tu n'écris pas, tu perds, automatiquement tu perds. »	Le passage à l'écriture : formalisation de sa pensée

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
l'ont peut-être pas vu, mais le fait d'écrire, ça ta permet de revenir sur ce que tu as fait. Donc, si tu reviens, tu dis, ben non finalement, ça, ça n'a pas de rapport, ça n'a pas de lien » ça ça a un lien, je pourrais aller plus loin ... tu vois ?	[...écrire...permet de revenir...] [...tu dis...ça n'a pas de lien ...] [...ça a du lien...]	E38 ; 291-293 : « mais le fait d'écrire, ça ta permet de revenir sur ce que tu as fait. » « Donc, si tu reviens, tu dis, ben non finalement, ça, ça n'a pas de rapport, ça n'a pas de lien, » « ça ça a un lien, je pourrais aller plus loin ... tu vois ? »	Le passage à l'écriture : construction de sa réflexion
E Q39 Oui ... E R39 Donc, moi je pense que d'écrire, c'est vraiment primordial ... de formaliser...	[...écrire, c'est ...formaliser...]	E39 ; 295 : « Donc, moi je pense que d'écrire, c'est vraiment primordial ... de formaliser... »	Le passage à l'écriture : formalisation de sa pensée
E Q40 Oui ... E R40 Ça participe si tu veux à la réflexion, à la réflexion ... oui ça fait avancer la réflexion ...	[...avancer la réflexion...]	E40 ; 297-298 : « Ça participe si tu veux à la réflexion, à la réflexion ... oui ça fait avancer la réflexion ... »	Le passage à l'écriture : construction de sa réflexion
E Q41 J'avais une question concernant l'analyse de pratique en stage. Les étudiants doivent décrire et analyser deux situations ou activités dans leur port folio. Qu'est-ce-qu'il en a été ici et quelle exploitation a été réalisée ? E R41 Certains n'avaient pas pris au sérieux les situations qu'on leur avait demandées de relever. Ils ont fait ça pour certains à la dernière minute. Certains n'avaient pas du tout analysé la situation ... j'ai pensé qu'on les avait peut-être mal informés, peut-être qu'ils n'ont pas vu l'importance ... de ces situations ... d'autant qu'on leur en avait demandé deux pour valider des U.E. ... moi je pense qu'ils n'ont pas compris et qu'ils n'ont pas vu l'importance ... de transcrire des situations ... pour certains seulement parce que il y en a qui avait fait sérieusement. Ils n'ont pas vu euh ... le suivi pédagogique comme un bilan d'acquisition. Certains ont vu ça comme un exercice pour nous faire plaisir.	[...pris au sérieux...] [...dernière minute...] [...pas analysé...] [...mal informés...] [...pas vu l'importance...] [...pas compris...] [...pas vu l'importance ... de transcrire...] [... exercice pour nous faire plaisir...]	E41 ; 302-304 : « Certains n'avaient pas pris au sérieux les situations qu'on leur avait demandées de relever. » « Ils ont fait ça pour certains à la dernière minute. » « Certains n'avaient pas du tout analysé la situation ... » E41 ; 304-309 : « j'ai pensé qu'on les avait peut-être mal informés, » « peut-être qu'ils n'ont pas vu l'importance ... de ces situations ... » « moi je pense qu'ils n'ont pas compris » « et qu'ils n'ont pas vu l'importance ... de transcrire des situations ... pour certains seulement » « Ils n'ont pas vu euh ... le suivi pédagogique comme un bilan d'acquisition. Certains ont vu ça comme un exercice pour nous faire plaisir. »	Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes
E Q42 Est-ce-que tu as pu repérer si ils avaient fait de liens entre leurs travaux écrits d'analyse de situation rendus pour évaluer des U.E. et euh ... les situations qu'ils ont écrites dans le port folio ?	[...ceux qui l'ont compris, ils l'ont bien fait...] [...certains ...n'ont pas fait les	E42 ; 313-315 : « Pour certains, oui, pour d'autres, non pas du tout. Ça aurait pu leur servir. Ceux qui l'ont compris, ils l'ont bien fait. » « Mais il y en a certains qui ... n'ont pas fait les	Situation vécue en stage : la méthodologie : les consignes

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
parce que c'est une situation ... Travailler par situation, ça permet de faire référence à son expérience, de la faire émerger plus ... et de se rendre compte finalement que euh ... leur vie à côté ça a quand même une incidence sur euh ... leur vie professionnelle et leur façon d'être et leur façon d'agir ...	[... vie ...a ...une incidence...] [...leur vie professionnelle...]	« que euh ... leur vie à côté ça a quand même une incidence » « sur euh ... leur vie professionnelle et leur façon d'être et leur façon d'agir ... »	
E Q 45 Pour apprendre d'une situation euh ... de quoi il y a besoin pour toi ? E R 45 Je pense qu'ils ont besoin d'être accompagné déjà ... par des formateurs qui sont convaincus de euh ... du bienfait de ces situations, qui ont une posture réflexive et puis euh ... les étudiants aussi, il faut qu' ils acquièrent la posture réflexive qui n'est pas facile ... parce que ça remet en cause beaucoup de choses euh ... ça remue quelquefois ...	[...besoin d'être accompagné...] [...formateurs qui sont convaincus...] [...posture réflexive...] [...les étudiants aussi, il faut qu' ils acquièrent la posture réflexive...] [...pas facile...] [... ça remet en cause...]	E45 ; 340-343 : « Je pense qu'ils ont besoin d'être accompagné déjà ... » « par des formateurs qui sont convaincus de euh ... du bienfait de ces situations, » « qui ont une posture réflexive » et puis euh ... les étudiants aussi, il faut qu' ils acquièrent la posture réflexive » « qui n'est pas facile ... » « parce que ça remet en cause beaucoup de choses euh ... ça remue quelquefois ... »	Situation vécue en stage : considérer l'étudiant responsable et autonome
E Q46 Oui ... oui ... E R46 Donc, c'est pas évident , évident ...			
E Q47 C'est à dire ? E R47 Je pense qu'on n'est pas habitué ...			
E Q48 Oui, et peux-tu préciser ... ? E R48 Ça demande d'être toujours présent, toujours être ... à l'écoute ... ou ou observer ... de toute façon, ça c'est sûr et puis réfléchir à ce qu'on fait à chaque fois, toujours être ... la réflexion dans l'action, la réflexion en amont et en aval aussi, c'est les trois ... avant tu dois réfléchir et après de toute façon ça te suscite autre chose ... des interrogations pour la fois suivante ... et sur le bien-fondé de tes actions et puis sur le bien-fondé de ta façon d'être aussi ... (long silence) C'est sûr que ... c'est beaucoup plus intéressant que de travailler bêtement par module ... je pense qu'il faut en être persuadé et aussi euh ... qu'il faut faire confiance aux étudiants. Et c'est vrai que ... tout le monde en est pas là ... et puis considérer les étudiants ... comme des interlocuteurs à part entière.	[... être toujours présent ...] [... à l'écoute ...] [... observer ...] [... la réflexion dans l'action ...] [... la réflexion en amont et en aval ...] [... avant tu dois réfléchir et après ...] [... des interrogations pour la fois suivante ...] [... le bien-fondé de tes actions ...] [... le bien-fondé de ta façon	E48 ; 349-354 : « Ça demande d'être toujours présent, toujours être ... à l'écoute ... ou ou observer ... de toute façon, ça c'est sûr » « et puis réfléchir à ce qu'on fait à chaque fois, toujours être ... la réflexion dans l'action, » « la réflexion en amont et en aval aussi, c'est les trois ... avant tu dois réfléchir et après de toute façon ça te suscite autre chose ... des interrogations pour la fois suivante ... » « et sur le bien-fondé de tes actions » « et puis sur le bien-fondé de ta façon d'être aussi ... »	Situation vécue en stage : une réflexion dans et sur l'action

Interactions	Unité de sens	Propositions	Séquences et sous-thèmes
	d'être ...]	E48 ; 354-358 : « C'est sûr que ... c'est beaucoup plus intéressant » « que de travailler bêtement par module ... » « je pense qu'il faut en être persuadé » « et aussi euh ... qu'il faut faire confiance aux étudiants. » « Et c'est vrai que ... tout le monde en est pas là » « ... et puis considérer les étudiants ... comme des interlocuteurs à part entière. »	Situation vécue en stage : considérer l'étudiant responsable et autonome
Nous sommes arrivées à la fin de l'entretien, je te remercie de ta collaboration.			

Annexe - IV. Tableaux d'analyse croisée des entretiens

Annexe - IV.1. Tableau d'analyse croisée des entretiens des formateurs

Le nouveau référentiel

Le nouveau référentiel	
Sous-thèmes	Propositions
Son intérêt	<p>D7 ; 135-138 : « ... par rapport à tout ce qui est entraînement au questionnement, à la réflexion » « ... euh il y a les travaux dirigés qui peuvent être dans les unités d'enseignement, » « donc, là effectivement ça va obliger les étudiants à être dans le questionnement. » « Donc là, les travaux dirigés peuvent servir à ça. » E2 ; 18-19 : « c'est d'abord, une réflexion dans l'action, c'est ce qu'on nous demande, c'est ce qu'on demande aux étudiants, » E2 ; 20-26 : « je pense que c'est ... quelque chose qui les remet euh ... profondément, qui nous remet même, profondément en cause » « on est obligé de réfléchir avant, pendant et après l'action et ça, autant pour les formateurs que pour les apprenants. » « Ça mobilise si tu veux énormément de ressources et pas seulement tout ce qui est savoir euh ... scientifique ou ... savant. » « Tu as toutes tes propres ressources, euh... les concepts qu'on abordait mais qu'on n'utilisait pas en fait précédemment, » « et puis tout ce qui est vécu personnel, ton expérience ... expérience de vie ... » E4 ; 37-40 : « Tandis que là, t'es obligé de te plonger dans la réalité, » « et puis, c'est sûr que hein, ça te remet en cause ... ça remet plein de choses en cause ... Je dis pas que c'est facile hein ... » « mais il faut déjà avoir une certaine posture et puis vouloir parce que ... si tu le veux pas ... »</p>
La connaissance	<p>D2 ; 26-33 : « alors, il y a l'analyse de pratique par exemple, » « qui est nouveau, » « peut-être que ce n'était pas formalisé jusque là, mais là je pense que c'est plus formalisé, » « euh ... y a peut-être plus de questionnement, » « y a aussi beaucoup de travail sur les concepts, beaucoup de recherche sur les concepts euh ... euh ... oui, beaucoup de conceptualisation, euh ... l'analyse de pratique, » « devenir un praticien ... réflexif » « le fait de transférer ... savoir transférer dans d'autres situations » « après euh ... peut-être plus de questionnement, » « Je pense que c'est différent » D3 ; 38-46 : « disons, avant on parlait de modules, maintenant on parle de processus, euh ... » « et puis ... ce qui est différent, c'est toutes les unités d'enseignement qui ont été délimitées » « on met les étudiants dans un processus universitaire »</p>

Le nouveau référentiel	
Sous-thèmes	Propositions
	« Donc, je trouve qu'il y a ça en plus ... donc y a les unités d'enseignement, les compétences à acquérir, les actes et activités, techniques de soins, »
Ses limites	<p>D3 ; 46-52 : « enfin je trouve que ça fait beaucoup qui sont peut-être nécessaires ... »</p> <p>« mais euh ...en même temps, parfois je trouve que c'est un peu disproportionné »</p> <p>« par rapport à certains qui suivent des cursus universitaires où je pense qu'on leur en demande pas autant ... »</p> <p>« surtout par rapport aux cours, à la somme de cours ... qu'ils ont. Euh ... ils sont astreints à 35 heures de cours par semaine, »</p> <p>« même si ils ont parfois des temps de ... travail personnalisé, mais je trouve que oui, »</p> <p>« c'est quand même une contrainte et on leur demande beaucoup de choses. »</p> <p>52-61 : « Il y a aussi un processus d'évaluation qui est énorme, énorme, ... douze évaluations au premier semestre et douze au second semestre, je trouve que c'est énorme. »</p> <p>« Alors, avant on disait euh ... vous comprenez les étudiants, les modules, on saucissonne euh ... et puis ensuite on fait un module et puis on évalue. »</p> <p>« Mais je trouve que là finalement c'est la même chose. »</p> <p>« On fait une unité, on l'évalue, je ne vois pas en quoi ça change, »</p> <p>« on leur demande de, de ... restituer des connaissances, je ne vois pas en quoi ça change euh ... »</p> <p>« parce que finalement on leur laisse pas tant de temps que ça pour intégrer les choses »</p> <p>« et ... là c'est pire parce que ils ont 12 unités donc 12 évaluations, et je me dis c'est trop énorme. Pour une première année c'est énorme. »</p> <p>61-62 : « On devrait peut-être plus répartir les unités d'enseignement sur les trois ans. »</p> <p>62-65 : « En première année, je trouve que c'est énorme, »</p> <p>« par rapport à des personnes parfois qui n'ont jamais mis les pieds dans un hôpital, »</p> <p>« qui n'ont pas encore une seule capacité euh ... de réflexion, d'analyse, »</p> <p>qui ont parfois aussi un parcours... où ils viennent juste de sortir du lycée, je trouve euh ... c'est beaucoup, c'est beaucoup. »</p> <p>65-73 : « Et puis y a cette notion aussi de concept »</p> <p>« où pour certains, c'est vraiment difficile... »</p> <p>« Et, puis il y a aussi le fait honnêtement j'ai peur d'une certaine lassitude. »</p> <p>« C'est à dire que quand je vois différentes unités d'enseignement où en semestre 1, 2, 3, 4, il faut repérer les concepts, mobiliser les concepts ... repérer les concepts et leurs attributs, euh ... »</p> <p>« il faut euh ... pour les soins relationnels repérer les concepts ... »</p> <p>« enfin, alors que ce serait plus des choses de l'ordre du ... pratico-pratique »</p> <p>« et pas forcément ... je trouve qu'on ... en fait une profession qui est ... vraiment beaucoup dans la conceptualisation. »</p> <p>75-76 : « parce que dès la première année aborder les concepts, »</p> <p>« je pense que ... c'est parfois un peu difficile pour eux, et enfin qu'il y ait pas des concepts pour tout. »</p>

Le nouveau référentiel	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>76-93 : « Je ne suis pas sûre qu'un étudiant qui sache conceptualiser, soit un bon soignant. Je ne suis pas certaine ... aux pieds du patient. »</p> <p>« Pour moi un professionnel, il faut qu'il ait les capacités cliniques, les capacités techniques, les capacités relationnelles ... les capacités conceptuelles à ce moment-là aussi, »</p> <p>« mais euh ... les capacités cliniques, je trouve qu'on les développe très peu ... très très peu, »</p> <p>« et là vous voyez, je trouve que les concepts prennent trop de place par rapport à des capacités cliniques. »</p> <p>« en fait on axe vraiment là, je trouve sur les concepts ... »</p> <p>« et je me dis, bon c'est pas que ça, ça prend une trop grande place par rapport à tout ce qui est technique et ce qui est relationnel. »</p> <p>« Parce que même dans l'unité de soins relationnels, il faut aussi recoller les concepts. Donc, je me dis ça prend trop de place, trop de place et euh ... au détriment de la clinique ou de la relation. »</p> <p>D4 ; 95-96 : « ... et je pense que ça peut être assez rébarbatif pour les étudiants euh ... de se dire, moi je suis pas venu là pour ça »</p> <p>« , pour travailler sur les concepts, »</p> <p>D4 ; 99-103 : « ... ce que l'on veut, c'est avoir des étudiants qui puissent après faire de la recherche et cetera ... »</p> <p>« mais tous vont pas être là-dedans. »</p> <p>« Et je pense même que ça va peut-être un peu les dégoûter, vous voyez ... »</p> <p>« et après ils ne rentreront peut-être plus forcément en étude d'infirmière ... enfin je sais pas ... »</p>
Un questionnement sur l'entraînement réflexif	<p>D5 ; 108-110 : « Après tout dépend de ce qu'on entend par entraînement réflexif, »</p> <p>« parce que euh ... en fait nous, on est plus dans l'analyse de la pratique, »</p> <p>« alors peut-être qu'effectivement c'est de l'ordre de l'entraînement réflexif, »</p> <p>110-129 : « « en même temps parfois quand on parle de démarche réflexive c'est plus euh »</p> <p>« ... quand je vois les étudiants cadres qui font des mémoires, qui sont plus dans une démarche réflexive, »</p> <p>« c'est plus euh ... une analyse par rapport »</p> <p>« à comment ... moi, je me situe dans ma pratique, »</p> <p>« je réfléchis sur comment je procède, »</p> <p>« pourquoi j'ai procédé de cette façon-là »</p> <p>« mais c'est pas forcément euh ... comme l'analyse de pratique qu'on fait faire aux étudiants en 1^{ère} année »</p> <p>« où ils vont plus analyser une action, euh ... les différentes étapes d'un soin et cetera ... »</p> <p>« ils vont pas être forcément dans une démarche réflexive. »</p> <p>« Donc, je trouve qu'on est plus dans de l'analyse de pratique que dans une démarche réflexive. »</p> <p>« Après ... l'entraînement réflexif effectivement, c'est les entraîner à la réflexion, »</p> <p>« à réfléchir sur leurs actes euh ... »</p> <p>« ça peut être aussi à s'auto-évaluer, euh ... »</p>

Le nouveau référentiel	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« mais démarche réflexive comme on peut l'entendre parfois, je ne suis pas sûre qu'ils en soient là, »</p> <p>« enfin ... je pense pas que nous, on soit dans une démarche réflexive. »</p> <p>« Parce que ce qu'on entend parfois au niveau de l'école des cadres, vous voyez, »</p> <p>« c'est euh ... je réfléchis sur comment moi je suis, »</p> <p>« mais comment je me comporte dans la situation, »</p> <p>« pourquoi j'ai agi ainsi, »</p> <p>« qu'est-ce qui fait que j'ai agi ainsi euh ... »</p> <p>« on n'a pas forcément été là-dedans quand ils sont revenus, »</p> <p>« quand on les fait revenir de stage »</p> <p>« pour faire de l'analyse de pratique, »</p> <p>« on n'est pas là-dedans, on suit la méthodologie du port folio. »</p> <p>« Et si on regarde la méthodologie du port folio, c'est vraiment décortiquer sa pratique, »</p> <p>« c'est pas décortiquer comment euh ... ce que j'ai ressenti, »</p> <p>« ce que j'ai euh ... voyez, c'est moins dans l'ordre des affects, je trouve. »</p>
La place du formateur sur le terrain ?	<p>D35 ; 443-447 : « mais vous voyez, là par exemple, quand on a les temps de régulation en stage ... moi parfois ... je m'y sens pas bien dans ce temps de régulation, »</p> <p>« parce que je viens un peu comme quelqu'un extérieur qui vient faire un bilan, un temps de régulation. Mais à la limite, le tuteur connaît beaucoup mieux le ... par rapport à ce qu'il a vécu. Moi, je m'appuie sur rien »</p> <p>D35 ; 448-450 : « quand j'avais pu voir l'étudiant effectuer un soin ou comment il se comportait avec un patient, après ça me donnait des supports pour voir avec l'étudiant un axe de progression. »</p> <p>450-451 : « Là, en fait ... on vient pour un temps de régulation, mais on est hors circuit un peu. C'est pas évident. »</p> <p>D35 ; 454-461 : « parce que honnêtement j'ai trouvé ça frustrant et puis euh ... je me disais, il y a le tuteur et l'étudiant qui sont là, ils ont fonctionné pendant trois semaines, »</p> <p>« et moi j'arrive, je connais pas l'avant, le pendant euh ... je m'inscris dans quelque chose qui ne m'appartient pas trop. Vous voyez ? »</p> <p>« Alors que en fait ... dans l'analyse de pratique, quand ils sont revenus, là, les étudiants parlaient de choses concrètes ... »</p> <p>« Quand on fait les temps de régulation, on demande ce qui va, on fait le point par rapport au port folio, mais ça reste assez théorique, je trouve ... »</p> <p>« Et puis, l'étudiant peut me dire ce qu'il veut euh ... Il y a cet élément d'insatisfaction ... mais c'est aussi un temps d'analyse »</p>
La place du tuteur	<p>D34 ; 434: 437 : « après, il faudrait aussi que euh ... les tuteurs puissent aussi les amener à cette transférabilité. »</p> <p>« Mais si voulez parfois, les étudiants étaient plus à accompagner les tuteurs »</p> <p>« que les tuteurs n'accompagnaient les étudiants »</p> <p>« parce que certains ... ne connaissaient pas le port folio ... »</p>

Le nouveau référentiel	
Sous-thèmes	Propositions
Des propositions	D4 ; 96-99 : « même si il y a des choses intéressantes. Je dis pas que c'est pas intéressant » « mais je dis qu'il faudrait une certaine harmonisation, une répartition plus homogène euh ... par rapport à ce que l'on veut euh ... d'un soignant. »

L'ancien référentiel

L'ancien référentiel	
Sous-thèmes	Propositions
La place du formateur	D35 ; 440-441 : « je ne sais pas comment vous dire ... avant j'aimais bien aller en encadrement en stage. » 442-443 : « on était souvent seule avec les étudiants sans un soignant. C'était pas forcément la formule la plus adaptée, »

Le modèle transmissif

Le modèle transmissif	
Sous-thèmes	Propositions
Un étudiant sans histoire personnelle	E12 ; 103-104 : « On s'occupe euh ...pas si il a un passé, s'il a un vécu ... voilà ... On le prend pas avec toutes ses ressources, et toute ...son histoire de vie ... »
Un formateur qui enseigne	E4 ; 35-37 : « Oui, et en plus, moi je pense, si tu veux quand on travaillait par objectifs » « et puis par euh ... et qu'on enseignait des choses qu'on devait mémoriser, ça ne t'apportait rien, » « parce que c'était pas dans des situations vécues, c'était pas dans la réalité en fait. » E5 ; 52-55 : « Mais on a notre part de responsabilité en tant que formateur. Quelque part ça nous conforte euh ... On sait des choses ... on aime bien les transmettre, mais c'est plus sécurisant que de devoir réfléchir au moment ... de l'action, pendant, sur ... » E 6 ; 57-58 : « Et bien, pour nous ... formateurs. Bien oui, c'est plus sécurisant, automatiquement, tu apportes un savoir, tu le maîtrises en principe ... c'est un peu valorisant. » E11 ; 100-« et non comme un ... élève comme on disait avant, l'élève on lui apporte des savoirs et point final ... on s'occupe pas de sa personne, tu vois ce que je veux dire ? »
Un étudiant passif	E3 ; 29-31 : « Oui, parce qu'on a l'habitude de dispenser des savoirs » « et les étudiants attendent des savoirs pour euh ... si tu veux ... pour agir immédiatement » « sans se donner la peine de réfléchir pourquoi, le pourquoi des choses ... » E5 ; 42-52 : « En tant que formateur ... parce que les apprenants ... ils sont un peu ... ils font ce qu'on leur propose ... » « parce que quelquefois, ça leur convient, ça leur demande pas d'efforts. Ils sont pas obligés de réfléchir à ... ce qu'ils vont

Le modèle transmissif	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>apprendre. On leur apporte des choses, mais ils pensent pas à les exploiter, à réfléchir. Pour eux, c'est de la mémorisation qui leur permet, normalement, enfin ils le pensent, d'agir tout de suite. »</p> <p>« Mais en fait, non, parce que ... la théorie qu'on leur apporte, si on fait pas les liens et si on réfléchit pas à ... ce qu'on va faire, c'est de la mémorisation, point, ça sert à rien ... »</p> <p>« De la mémorisation quelquefois, on a l'impression que les étudiants ne comprennent pas ce qu'ils écrivent. Si ils n'ont pas un minimum réfléchi, ça ne leur apporte pas grand chose. »</p> <p>« En plus, ils n'ont pas l'expérience, ils n'ont pas le terrain ... donc ça reste à l'état de pure théorie ... »</p>

Situation vécue en stage

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
La méthodologie : les consignes	<p>D28 ; 372-378 : « Les étudiants avaient à rédiger un document sur le thème de l'hygiène décrivant une situation rencontrée lors du premier stage. »</p> <p>« Concernant la méthodologie, ils devaient choisir une situation en lien avec les règles d'hygiène, »</p> <p>« puis la relater sous forme d'un écrit précisant le contexte euh ... »</p> <p>« la description des faits observés. »</p> <p>« Et après, en fait, elle a demandé ... ils ont ramené les situations, »</p> <p>« elle les a toutes regardées pour voir si elles étaient bien en lien avec ce qu'elle avait demandé »</p> <p>« et ensuite elle a posé deux questions en lien avec les modalités d'évaluation de cette unité là. »</p> <p>D29 ; 381-389 : « Ça a été repris en individuel, »</p> <p>« mais simplement regardé lors du suivi pédagogique euh ... »</p> <p>« pour valider le stage, puisque dans la validation de stage, on valide d'après ... si les analyses de pratique ont été effectuées, Donc on a regardé, chacune par rapport à son groupe de suivi pédagogique si c'était pertinent ... si ils avaient respecté la méthodologie. Mais on n'a pas tout repris en détail, »</p> <p>« sinon c'est impossible. C'est vrai que ça pourrait être important, mais il faut beaucoup de temps pour faire tout ça ... »</p> <p>E7 ; 68-71 : « A partir d'une situation de stage, il fallait analyser cette situation et puis euh ... »</p> <p>« puis euh ... donner un sens à partir de tout ce qu'ils avaient analysé et puis euh ... et puis à partir de là, ils devaient faire émerger certains concepts, travailler »</p> <p>« faire le lien avec leur situations pour pouvoir enrichir justement leur situation et faire évoluer leur réflexion. »</p> <p>E8 ; 74 : « La première séance, c'était euh ... expliciter sa situation, ... »</p> <p>E9 ; 76-80 : « C'est-à-dire à partir ... d'une situation qu'ils devaient relever en stage, dans un premier temps ils devaient relater par écrit une situation qui les avait interpellés euh ... de façon euh ... (long silence) comme ça leur vient en fait, en sachant qu'il</p>

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>faut un contexte, des acteurs, des faits, des ressentis, des opinions ... ils devaient rédiger la situation en y incluant tous ces éléments » « et puis euh ... faire émerger les mots clés. »</p> <p>E9 ; 82-85 : « A ce moment-là, il y avait le tableau d'analyse qu'ils devaient expliquer »</p> <p>« et à partir des mots-clés faire émerger des concepts »</p> <p>« et à partir des concepts, on les conseillait sur des lectures »</p> <p>E15 ; 121-124 : « Ce qui a été proposé ... donc relever une situation de stage, dès le premier stage qui leur a ... posé problème ou pas, »</p> <p>« et puis ... essayer de l'analyser, d'abord reprendre la situation, mettre les faits euh ... leurs ressentis, »</p> <p>« et puis la ... contextualiser parce que autrement, »</p> <p>« et puis l'analyser »</p> <p>« et ... euh ... ces concepts et ces lectures servaient à enrichir leurs réflexions et euh ... »</p> <p>E21 ; 158-160 : « Ils devaient reprendre une situation qui les a interpellés en stage, une situation de tous les jours, en stage, »</p> <p>« la retranscrire exactement en employant ...euh ... en s'impliquant dans la situation. C'est moi dans la situation. »</p> <p>E36 ; 277-280 : « Ah disons qu'ils ont euh ... la situation à relater, »</p> <p>« avec leurs euh ... tableaux d'analyse »</p> <p>« et les concepts qui ont émergé, les lectures qu'ils ont fait par rapport à leurs concepts, les liens qu'ils font avec euh ... leurs situations »</p> <p>« et puis tous les apports qu'ils ont eus en psycho-socio-anthropologie et dans les différentes UE »</p> <p>E41 ; 302-304 : « Certains n'avaient pas pris au sérieux les situations qu'on leur avait demandées de relever. »</p> <p>« Ils ont fait ça pour certains à la dernière minute. »</p> <p>« Certains n'avaient pas du tout analysé la situation ... »</p> <p>E41 ; 304-309 : « j'ai pensé qu'on les avait peut-être mal informés, »</p> <p>« peut-être qu'ils n'ont pas vu l'importance ... de ces situations ... »</p> <p>« moi je pense qu'ils n'ont pas compris »</p> <p>« et qu'ils n'ont pas vu l'importance ... de transcrire des situations ... pour certains seulement » « Ils n'ont pas vu euh ... le suivi pédagogique comme un bilan d'acquisition. Certains ont vu ça comme un exercice pour nous faire plaisir. »</p> <p>E42 ; 313-315 : « Pour certains, oui, pour d'autres, non pas du tout. Ça aurait pu leur servir. Ceux qui l'ont compris, ils l'ont bien fait. »</p> <p>« Mais il y en a certains qui ... n'ont pas fait les liens ... pas du tout. »</p> <p>315-316 : « Ils ont relaté les situations euh ... comme ça, le jour du suivi sans l'analyse » « puisqu'il n'y avait presque rien comme recueil de données donc ils ne pouvaient rien faire. »</p> <p>E43 ; 319-323 : « Par rapport au travail qui leur a été demandé en stage, certains n'ont pas fait les liens ... »</p> <p>« c'est à creuser pour nous ... »</p> <p>« Ils n'ont pas vu l'intérêt je crois ... on a peut-être manqué de rigueur dans la demande ... »</p>

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« je pense que pour eux, c'était secondaire, »</p> <p>« mais peut-être que on l'a pas assez bien présenté. »</p> <p>« C'est vrai qu'on a un peu « cafouillé » aussi au début »</p> <p>« parce que malgré tout, ça sert à valider le stage ... mais je crois qu'ils n'avaient pas compris ... »</p>
La méthodologie : l'organisation	<p>D21 ; 301-304 : « Alors, en fait on est parti des analyses de pratique »</p> <p>« qui sont demandées dans le port folio pour chaque stage, »</p> <p>« pour le premier stage, on leur a demandé deux analyses, une analyse ... en lien avec la méthodologie du port folio et une autre analyse plus en lien avec une situation d'hygiène ... »</p> <p>D23 ; 320-325 : « Donc finalement euh ... le matin le travail a été consacré à l'écriture. »</p> <p>« Et ensuite, l'après-midi avec ma collègue, on a chacune un groupe de suivi pédagogique, donc chacune prend son groupe de suivi pédagogique... »</p> <p>« En fait, j'avais proposé à ma collègue, que l'après-midi on puisse travailler sur quatre situations en lien avec les quatre familles de stage ... »</p> <p>D23 ; 326-328 : « de façon à ce que chacun présente une situation »</p> <p>« que ce soit aussi ... source d'enrichissement pour les autres étudiants. »</p> <p>« Donc en fait moi, ce que j'ai fait, ce que je faisais l'après-midi, je mettais tout au tableau ... »</p> <p>E9 ; 80-82 : « La première séance se déroulait en groupe. »</p> <p>« La deuxième séance se déroulait en individuel avec l'intervenant de sciences humaines euh ... »</p> <p>E20 ; 155-156 : « Il y a eu une première exploitation, au ... mois de novembre, »</p> <p>« c'est-à-dire à mi-stage, où ils ont euh ... ils ont présenté leur situation, ils ... »</p> <p>E22 ; 162-165 : « E R22 Ça s'est organisé en plusieurs groupes, 3 groupes avec... 2 formateurs en fait et une infirmière ou un cadre du service. Ils ont présenté leur situation à tour de rôle, euh ... en amenant des précisions si ... c'était nécessaire »</p> <p>E22 ; 176-177 : « Ensuite, on a eu une deuxième euh ... exploitation, au retour du stage, où ils ont représenté leur situation, toujours en groupe et ben euh ... »</p>
" conceptualiser " : une difficulté	<p>D25 ; 352-354 : « Oui, et après on a essayé de voir, moi ça me paraissait prématuré, de travailler sur des concepts »</p> <p>« qu'ils dégageaient de chaque situation. »</p> <p>« Mais ça me paraissait prématuré »</p> <p>« car on n'avait pas abordé la notion de concept. »</p> <p>D26 ; 356-359 : « Oui, oui ... donc, je trouvais que c'était ... un peu prématuré, »</p> <p>« ... ce qu'on leur demande là, on leur demande pas de parler de concept »</p> <p>« ... mais bon, c'était une consigne qui nous avait été donnée qu'il fallait les faire travailler sur les concepts. »</p> <p>D26 ; 359-363 : « Mais c'est pas ce qui est demandé dans l'analyse de pratique au niveau du port folio. »</p> <p>« Je trouve que voilà ... ça me paraissait prématuré »</p> <p>« et que euh ... il faut donner du temps. »</p>

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« Déjà ... c'est pas forcément facile de reprendre tous les éléments »</p> <p>« pour analyser sa pratique, »</p> <p>« si en plus après on leur parle de concept par rapport à la situation, »</p> <p>« je trouve ... c'est trop »</p> <p>« et ... en plus, c'est pas demandé. »</p>
La reconnaissance de différents savoirs, de l'expérience	<p>E6 ; 58-63 : « Tandis que ... quand tu es obligé de réfléchir par exemple, sur des situations tu es obligé de faire des liens, mettre en œuvre tout ce que tu as comme euh ... expérience, comme acquis. Bien sûr que tu as besoin de tes savoirs, mais tu n'as pas besoin que de ça ... »</p> <p>« C'est là que c'est plus insécurisant car on ne sait pas ce que ça va déclencher comme réponse ou comme questionnement. »</p> <p>E 13 ; 108-112 : « Ça permet de faire ressortir des ressources, des ... étudiants et leur potentiel en fait, de faire ressortir, d'autres savoirs que les savoirs « académiques », les savoirs-être, les savoirs-faire »</p> <p>« et puis des savoirs ... tous les savoirs qu'ils mobilisent euh ... pas seulement les savoirs euh ... scientifiques »</p> <p>« ou tous les savoirs qu'on peut leur apprendre ... à mémoriser ... »</p> <p>E17 : 134-136 : « ... tout ce qu'ils ont comme expérience... donc, c'est toute la richesse de leur expérience euh ... tout ce qu'ils ont comme acquis dans leur vie professionnelle ou personnelle »</p> <p>« et ... je trouve que c'est quand même un bon exercice ... »</p> <p>E44 ; 335-338 : « Travailler par situation, ça permet de faire référence à son expérience, de la faire émerger plus ... »</p> <p>« et de se rendre compte finalement »</p> <p>« que euh ... leur vie à côté ça a quand même une incidence »</p> <p>« sur euh ... leur vie professionnelle et leur façon d'être et leur façon d'agir ... »</p>
Une réflexion dans et sur l'action	<p>E17 ; 131-133 : « Moi, je trouve de l'intérêt, »</p> <p>« c'est que, tu vois si les étudiants sont aptes à réfléchir sur leurs propres actions »</p> <p>« et euh ... ce qu'ils peuvent mettre en œuvre, si tu veux ... »</p> <p>E18 ; 139-143 : « et ... ça les conduit à réfléchir sur leurs propres actions c'est-à-dire à ce qu'ils ont mis en place pour euh ... répondre aux besoins de la personne ... ou faire émerger déjà tous les besoins »</p> <p>« parce que ... c'est pas évident surtout un premier stage »</p> <p>« et puis quand même se pencher sur leurs réactions à eux, réactions propres »</p> <p>E33 ; 248-251 : « C'est partir de leur expérience et puis de leur propre réflexion ... »</p> <p>« Et en fait c'est là que se fait le transfert. »</p> <p>« Parce que transférer, c'est pas plaquer euh ... »</p> <p>« c'est vraiment utiliser euh ... ce qu'ils ont eu comme euh ... expérience en fait »</p> <p>« pour justement refaire une autre expérience. »</p> <p>E44 ; 327-332 : « Ils n'ont pas d'acquis si tu veux par rapport à l'ancien programme, »</p> <p>« mais ensuite tu te rends compte qu'apprendre par situation ça te permet d'être dans l'action »</p>

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>et dans ... la réalité »</p> <p>« et puis d'acquérir des choses qu'ils n'ont pas. » « t'intègres les ... tout ce qu'ils peuvent apprendre, »</p> <p>« tu l'intègres dans ... d'autres savoirs ... sur une situation »</p> <p>« dans laquelle tu es amené à réfléchir. »</p> <p>E49 ; 349-354 : « Ça demande d'être toujours présent, toujours être ... à l'écoute ... ou observer ... de toute façon, ça c'est sûr »</p> <p>« et puis réfléchir à ce qu'on fait à chaque fois, toujours être ... la réflexion dans l'action, »</p> <p>« la réflexion en amont et en aval aussi, c'est les trois ... avant tu dois réfléchir et après de toute façon ça te suscite autre chose ... des interrogations pour la fois suivante ... »</p> <p>« et sur le bien-fondé de tes actions »</p> <p>« et puis sur le bien-fondé de ta façon d'être aussi ... »</p>
Faire vivre le principe d'alternance	<p>E14 ; 116-118 : « Ben, pour répondre justement euh ... les travaux de réflexion ... sur les concepts sur les différentes chartes aussi »</p> <p>« mais travailler aussi beaucoup à partir de situations ... »</p> <p>E15 ; 124-125 : « et puis essayer de faire émerger des notions, des concepts et les mettre en lien avec des lectures qu'on leur a ... conseillées »</p> <p>E15 ; 126 : « et euh ... un travail de psycho-sociologie à partir de cette situation. »</p> <p>E19 ; 146-151 : « Justement, de faire le lien entre les concepts et euh ... les unités d'enseignement ... et la pratique ... »</p> <p>« Si tu veux en partant de situations vraies, ils rentrent tout de suite dans le vif du sujet, ça les habitue euh ... »</p> <p>« pas à faire face, parce que ils ne font pas encore face, »</p> <p>« mais à voir comment une situation ... euh ... une situation de tous les jours, comment elle se vit et pas seulement par eux, par euh ... les malades et puis ... par l'équipe, comment ça peut interpeller, questionner ... »</p>
Implication de l'étudiant	<p>E18 ; 139 : « Ils se trouvent impliqués dans la situation qu'ils décrivent »</p> <p>E18 ; 143-144 : « et tout ce qu'ils doivent mettre euh ... en œuvre pour s'impliquer, s'impliquer émotionnellement, et ... dans toutes les dimensions. »</p> <p>E22 ; 171-174 : « C'est vrai que c'est pas facile de dire »</p> <p>« ce que j'ai pensé dans la situation, ce que ça m'a évoqué »</p> <p>« parce que c'est vrai qu'il y a des situations qui évoquent des situations personnelles qui peuvent être perturbantes, »</p> <p>« des situations qui évoquent du dégoût, de la répulsion ... les odeurs par exemple ... »</p> <p>E22 ; 177-181 : « si tu veux là, les ressentis, tout y était. On n'avait ... pas de commentaires à faire. C'était vraiment ... intéressant, »</p> <p>« parce que je pense qu'ils avaient pris conscience que de mettre leurs ressentis, ça ... donnait du sens à leur situation, »</p> <p>« parce que sinon, ça n'a pas de sens de relater une situation sans ressentis ... sans rien. Sinon, n'importe qui ... ça aurait pu être un reportage. »</p>

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>E22 ; 182-183 : « Mais, là, les ressentis y étaient » « et je pense qu'ils y ont pris du plaisir, tu vois. Au retour du stage, ils avaient pris du plaisir à relater leur situation. » E22; 165-171 : « et à ... la première séance euh ... ce qu'on avait remarqué, c'est que les ressentis, on les avait pas, on n'avait pas forcément des faits, mais souvent des jugements de valeur. C'était ... si tu veux, on avait l'impression qu'ils avaient du mal à mettre leur ressentis. » « C'est à dire, mettre les ressentis enfin ... c'est s'impliquer beaucoup. » « En fait, ils décrivaient la scène » « mais sans dire ... ils mettaient de la distance ... sans dire ce qu'ils ressentaient. Oui, la première séance, c'était vraiment ça, euh ... les trois quart, il manquait leurs ressentis... » E23; 186-188 : « C'est pas facile » « parce que ça fait partie quand même de l'intime » « et que ... c'est vrai que de dévoiler ses sentiments, ses pensées à ... quelqu'un d'autre, c'est pas évident, » « même si c'est dans un but professionnel. » E24 ; 190-193 : « ... parce que si tu t'autorises à mettre tes ressentis et tes pensées, » « ça te mène plus loin dans la compréhension des autres. Moi, je pense que ça te mène loin ... » « en te comprenant toi, tu essaies de comprendre les autres. Tu arrives quelquefois à comprendre les autres. »</p>
L'accompagnement : guidance et conseil	<p>E26 ; 202-205 : « ...cette grille d'analyse ... ils l'ont présentée... aux intervenants de l'UE psycho-socio-anthropologie. » « Ils ont eu un entretien individuel où les intervenants les ont aidé » « à ... trouver des concepts en fait, à transformer les mots clés en concepts » « et ... à les guider sur des lectures. » D30 ; 400-404 : « globalement, ils ont trouvé que c'était intéressant ... » « Et puis euh ... moi je trouvais que c'était euh ... très enrichissant ... » « Pour moi, j'ai trouvé que c'était très intéressant de, de ... faire ce travail avec eux, » « pour euh ... revoir avec eux la méthodologie » « et puis revoir avec eux leurs difficultés, parce que parfois, certains items n'étaient pas bien compris, il y avait amalgame euh ... » D31 ; 407-411 : « Euh ... les modalités de réalisation, c'étaient quelque chose pour eux de très détaillé euh ... les connaissances et habiletés, habiletés ... » « ils ne comprenaient pas toujours euh ... les observations et étonnements. » « Parfois, ils parlaient de la personne, » « alors qu'en fait, c'est plus par rapport à eux, ce qu'ils ont pu faire ... comme observation, étonnement ... par rapport à eux au niveau de cette analyse de pratique. »</p>
L'accompagnement méthodologique	<p>D21 ; 307 : « Et après, sur leur temps de stage, ils sont revenus une journée, à l'I.F.S.I. » D21 ; 308-309 : « et on leur avait donné une méthodologie, on a repris quelques éléments, on a reclassé un peu les éléments</p>

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>... »</p> <p>D22 ; 311-313 : « la journée en fait on l'a divisée en deux. Le matin, on leur a demandé de réécrire leur situation »</p> <p>« avec une méthodologie »</p> <p>« que nous, on a fixée. »</p> <p>« C'est-à-dire qu'on a repris les éléments de façon un peu plus organisée, un peu plus structurée »</p> <p>D23 ; 316-320 : « Ça c'était un travail individuel, le matin »</p> <p>« avec les consignes du port folio »</p> <p>que nous, on a reprises, on a... on a reclassé un peu parce que là, dans le port folio tout est un peu en vrac »</p> <p>« , on a simplement structuré en reprenant les points du port folio »</p> <p>parce que certains n'avaient pas forcément écrit leur situation »</p> <p>« ou avaient besoin de précision. »</p> <p>D24 ; 330-340 : « L'après-midi, je demandais à une étudiante de présenter sa situation ... »</p> <p>« moi en fonction des items, je remettais tout sur le grand tableau ... les informations ... pour qu'on ait une vision globale de la situation »</p> <p>« ... qu'après les autres étudiants voient ce qui allait, ce qui leur semblait ... incomplet, incompris »</p> <p>« et moi après, j'ai surtout repris des éléments ... dans l'organisation du soin »</p> <p>« parce que ils se sont surtout axés sur le déroulement du soin en lui-même. »</p> <p>« Je leur ai dit que ce qui me semblait important, qu'il pouvait garder cet élément-là, »</p> <p>« mais qu'il fallait s'inscrire dans l'organisation du soin »</p> <p>« et apprendre à qualifier les étapes d'un soin »</p> <p>« et pas être seulement dans la réalisation du soin » « parce que sinon, ça allait pas vraiment leur rester après. »</p> <p>« On ne va pas seulement décrire le soin »</p> <p>D24 ; 342-346 : « ... Je ... qualifie et j'organise les étapes de mon soin. »</p> <p>Après effectivement, je peux garder un moment où je vais donner comment j'ai réalisé mon soin et ça, ça leur semble important »</p> <p>« parce qu'ils se disent qu'ils ne vont peut-être pas forcément le retrouver dans chaque stage, donc c'est un élément de traçabilité de retrouver les détails d'un soin ... »</p> <p>E25 ; 196 : « Donc à ce moment-là on leur a proposé une grille d'analyse pour les aider... »</p> <p>E26 ; 198-202 : « Donc, c'est un outil d'analyse qui se présente sous la forme d'un tableau avec le déroulement de la situation »</p> <p>« et ... une colonne avec les faits, une colonne avec les ressentis, une avec les opinions et ... une avec les acteurs aussi. Les acteurs sont même au départ d'ailleurs... le contexte aussi. »</p> <p>« Et la dernière colonne, ce sont les mots clés qui euh ...émergent de leur situation... »</p>
Considérer l'étudiant responsable et autonome	<p>E10 ; 88-92 : « Si tu veux, euh ... enrichir ma pratique dans le sens que toutes ces situations que l'on ne soupçonnait pas, qui sont quelquefois bien... prégnantes, euh ... »</p>

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« ça m'a permis de découvrir un autre aspect des étudiants, euh... de voir toutes les ressources et toutes les richesses qu'ils avaient en eux, »</p> <p>« parce que c'est vrai qu'on soupçonne pas toujours »</p> <p>« et puis euh ... si tu veux, ça a enrichi ma propre réflexion »</p> <p>« et puis si tu veux, les certitudes j'en ai pas, mais ... ça m'a conforté de ne pas en avoir »</p> <p>E12 ; 104-106 : « Alors, euh ... un étudiant ... pour moi si tu veux ... je l'accompagne, mais ... je veux surtout pas lui apporter des choses toutes faites »</p> <p>« et lui dire, c'est la vérité. »</p> <p>E45 ; 340-343 : « Je pense qu'ils ont besoin d'être accompagné déjà ... »</p> <p>« par des formateurs qui sont convaincus de euh ... du bienfait de ces situations, »</p> <p>« qui ont une posture réflexive »</p> <p>et puis euh ... les étudiants aussi, il faut qu' ils acquièrent la posture réflexive »</p> <p>« qui n'est pas facile ... »</p> <p>« parce que ça remet en cause beaucoup de choses euh ... ça remue quelquefois ... »</p> <p>E11 ; 98-100 : « Si tu veux, moi je considère que l'étudiant, c'est une personne avec des valeurs, une histoire, ... »</p> <p>« et qu'on doit le considérer comme une personne à part entière »</p> <p>E48 ; 354-358 : « C'est sûr que ... c'est beaucoup plus intéressant »</p> <p>« que de travailler bêtement par module ... »</p> <p>« je pense qu'il faut en être persuadé »</p> <p>« et aussi euh ... qu'il faut faire confiance aux étudiants. »</p> <p>« Et c'est vrai que ... tout le monde en est pas là »</p> <p>« ... et puis considérer les étudiants ... comme des interlocuteurs à part entière. »</p>

Situation clé / emblématique

Situation clé / emblématique	
Sous-thèmes	Propositions
Méthodologie de construction	<p>D7 ; 138-140 : « y a tout ce qui est ... situations emblématiques, qu'on appelle, »</p> <p>« où en fait euh ... pour chaque semestre on leur fait travailler des situations. »</p> <p>146-147 : « moi, je me retrouve plus dans les situations emblématiques »</p> <p>« comme étant ... faisant partie des unités d'intégration. »</p> <p>D9 ; 153-157 : « ...y a eu heureusement la formation qu'on avait fait en ... avril, mai par rapport au nouveau référentiel »</p>

Situation clé / emblématique	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« et aussi on avait travaillé sur le choix des situations ... qu'on aborderait au cours des trois ans »</p> <p>« de façon à répertorier un peu nos familles de situations, voir comment on se situait ... »</p> <p>« et euh ... on a travaillé aussi par rapport à chaque compétence. »</p> <p>D9 ; 158-164 : « On avait identifié déjà, on avait travaillé euh ... par petit groupe les trois situations ... qui composeraient le semestre »</p> <p>« avec une idée de progression euh ... »</p> <p>« et là en fait ... on est quand même resté dans le cadre de la compétence 3 pour le premier semestre « accompagner une personne dans la réalisation de ses soins ».</p> <p>« Donc en fait, on a fait le choix de répartir ces trois situations sur l'ensemble du semestre. »</p> <p>« Nous, on fait ça, on les répartit une avant le premier stage, une quand ils sont revenus, et une situation d'évaluation avant de repartir en stage »</p> <p>D9 ; 168-172 : « On s'est plus axé sur euh ... des recherches qu'ils auraient besoin d'effectuer par rapport à la situation »</p> <p>« et puis euh ... la première situation c'était une dame âgée euh ... qui avait une fracture de Pouteau-Colles, »</p> <p>« la deuxième euh ... c'était un enfant qui avait une méningite euh ... »</p> <p>« et la troisième personne, c'était une personne amputée. »</p> <p>E27 ; 208-212 : « nous avons discuté pour savoir »</p> <p>« si euh ... on allait chercher des situations sur les terrains de stage »</p> <p>« et finalement nous nous sommes euh ... ralliés à l'idée de partir des situations des élèves, des étudiants »</p> <p>« plus euh ... proches de la réalité »</p> <p>« et plus susceptibles de ... d'intéresser les étudiants ... »</p> <p>E28 ; 214-217 : « Ensuite, nous avons étudié ces situations ... »</p> <p>« en fait à partir des données qui étaient ... retranscrites, toutes les données qui étaient significatives »</p> <p>« tous les savoirs que ça devait mobiliser et que ça mobilisait »</p> <p>« et ensuite euh ... on a travaillé les actions en regard, euh ... oui les actions »</p> <p>E29 ; 219-220 : « correspondant à la compétence 3 « accompagner une personne dans la réalisation de ses soins »</p> <p>E30 ; 222-227 : « On est parti de leurs situations, des situations qu'ils avaient rencontrées en stage ... »</p> <p>« En fait on a repéré qu'à partir des situations de chacun des étudiants »</p> <p>« on pouvait les regrouper en deux grands types de situations qui étaient liées à la compétence 3. »</p> <p>« Donc ça a tourné autour de l'aide à la toilette et ... aux activités quotidiennes ... Ce sont ces deux situations qui ont été exploitées avec les étudiants ... dans le cadre de l'UE d'intégration... »</p> <p>E31 ; 235-236 : « On est parti des 35 situations qu'ils avaient rencontrées en stage »</p> <p>« et on a pris les deux situations qui étaient prévalentes ... »</p> <p>E32 ; 238-239 : « Nous, les formateurs, on a fait la synthèse de toutes leurs situations et ça représentait deux ... groupes de situations, deux situations clés, on pourrait dire »</p>

Situation clé / emblématique	
Sous-thèmes	Propositions
Les difficultés rencontrées	<p>D9 ; 172-176 : « Et en fait, pour la méningite, on s'est dit que finalement on avait fait un peu fausse route » « parce que c'était l'enseignement qui aurait lieu plus tard, » « Et même si ils ont fait des choses, nous on trouvait que c'était quand-même complexe ... » D9 ; 177-184 : « Je trouve qu'on est très global dans nos questions » « Euh ... après c'est quelque chose sur lequel on pourra revenir, » « par exemple, vous voyez la dernière situation, on a simplement demandé quelles recherches allez-vous effectuer » « pour une meilleure compréhension de la situation » « et ensuite comment allez-vous procéder pour accompagner M. X. dans la réalisation de ses soins ? Voyez, c'est tout, on donne pas plus d'éléments. » « On donne les éléments » « euh ... les critères d'évaluation de l'unité qui sont euh ... euh ... mobilisation des concepts, repérer les besoins perturbés et cetera ... mais on leur donne pas d'éléments précis ... » D14 ; 250-253 : « ... après, moi ce qui m'interpelle, c'est qu' on fait travailler des gens sur des situations, » « mais en même temps, ils ont pas toujours eu les soins infirmiers qu'on faisait avant » « et ... c'est pas toujours facile, parce qu'ils ne peuvent pas raccrocher à une situation qu'ils ont vue en stage » D14 ; 254-263 : « et... parfois ce qui me gêne, » « c'est qu'avant j'avais l'impression qu'on travaillait sur plus de pathologies quand on conduisait un module ... » « je parlais des démarches de soins effectuées par les étudiants en stage avec des vraies situations » « et là ce qui me gêne, c'est ... qu'en fait on prend des situations » « mais pas forcément dans leur ensemble » et parfois je me dis ... j'ai l'impression qu'on demande beaucoup aux étudiants » « parce qu'il faut, qu'ils transfèrent et cetera, c'est un terme important et à la mode, » « en même temps, c'est complexe quand on n'a jamais été en centre de rééducation, quand on n'a jamais vu une patiente avec une fracture, » « comment on fait pour transférer, ça peut être complexe quand même ... » D15 ; 265-268 : « ce sont de vraies situations, » « mais on prend pas l'intégralité de la situation, on prend juste à un moment donné » « alors qu'auparavant par exemple ... euh on prenait un recueil de données dans son ensemble, on avait toutes les données par rapport à la personne, » « là on se contente simplement d'éléments euh ... succincts ... » E30 ; 227-229 : « Les situations étaient très courtes et ça les a gênés euh ... dans leur analyse, ils ont fait beaucoup d'hypothèses. Ça, ça les a gênés au départ, car ils n'avaient pas beaucoup d'informations. » E30 ; 232-233 : « Le seul reproche » « , c'était que le recueil de données était trop court, trop ... »</p>

Situation clé / emblématique	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>E34 ; 253 : « Oui, par rapport au recueil de données qui était minimal. »</p> <p>E34 ; 255-258 : « C'est une chose à reconduire, en étoffant un peu. »</p> <p>« C'est vrai qu'au niveau de la démarche de soins, ils en étaient qu'au balbutiement ... c'est difficile ... »</p> <p>E 35 ; 270-273 : « Ils ont vu que la situation manquait de données »</p> <p>« pour éclairer justement euh ... on ne parlait pas des ressources de la famille ... on ne parlait pas des ressentis de la personne, euh ... il leur manquait des éléments sur la maladie d'Alzheimer, ça s'est sûr ... »</p> <p>« Ils ont bien identifié ce qui leur manquait. C'est ça qui est intéressant. »</p>
Méthodologie : les consignes	<p>D10 ; 187-188 : « En général on leur donne la situation ... la première situation, »</p> <p>« on leur a donné la situation, les consignes avec les questions »</p> <p>D9 ; 176-177 : « Donc, on présente une situation, pour chaque situation on pose des questions »</p> <p>« sans pour autant être très précis. »</p>
Méthodologie : l'organisation	<p>D10 ; 188-190 : « on a divisé la promotion en deux groupes parce que c'était difficile pour nous de faire plus de deux groupes. Donc, on a divisé en deux groupes »</p> <p>D10 ; 193-199 : « On leur a laissé le choix, »</p> <p>« on leur a demandé une restitution écrite, tapée euh ... un écrit sur support informatique, »</p> <p>« mais euh ... après ils avaient le choix. » Après il y avait euh ... une présentation orale, »</p> <p>« ils avaient un certain nombre d'heures, environ une dizaine d'heures pré-déterminées »</p> <p>« et après il y avait un temps de restitution ... de chaque groupe... »</p> <p>D18 ; 289 : « Des écrits »</p> <p>« et une présentation orale, chaque groupe présente à l'autre »</p>
L'accompagnement : guidance et conseil	<p>D10 ; 188 : « et puis euh ... on est venu les guider ... »</p> <p>D10 ; 190-193 : « parfois on les guidait, on venait par intermittence, on les guidait ou on répondait à leurs questions »</p> <p>« et puis après on laissait faire. Euh ... on venait de façon ... ponctuelle pour les guider »</p> <p>« et en même temps, on les laissait faire parce que on trouvait que c'était important aussi. »</p> <p>D10 ; 200-202 : « après nous, on les laissait présenter »</p> <p>« et on faisait un feed-back par rapport à ce qu'on avait pu »</p> <p>« et après on lisait leurs écrits »</p> <p>« et on leur renvoyait aussi euh ... on leur faisait nos remarques par rapport à ce qu'ils avaient présenté dans leurs écrits. »</p> <p>D14 ; 229-237 : « Par exemple, par rapport à ce qu'on leur renvoyait, »</p> <p>« après, ils ont pu réajuster. »</p> <p>« Je ne sais pas s'ils se sont bien évalués la première fois, mais après peut-être un peu plus la deuxième fois, »</p> <p>« ce qui leur a permis de réajuster et de se comporter un peu différemment, de s'organiser différemment »</p> <p>« la première situation, ils avaient fait des recherches que sur internet pratiquement, »</p>

Situation clé / emblématique	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« pas de recherche dans les ouvrages, très très peu. Ils n'avaient pas vérifié la véracité de leurs informations » « ce qui fait qu'il y avait parfois des ... définitions qui n'étaient pas très appropriées et justes. »</p> <p>« On leur a fait prendre conscience de ça »</p>
Un entraînement au questionnaire , à la réflexion pour apprendre à transférer	<p>D11 ; 205-206 : « Ce qui est intéressant, c'est qu'ils soient dans le questionnaire, »</p> <p>« ça s'est bien, qu'ils soient dans la recherche... »</p> <p>D14 ; 229 : « Oui, en terme de questionnaire euh ... en terme aussi d'évaluation. »</p> <p>D16 ; 270-271 : « Je sais pas, mais ... ça suppose qu'il faut qu'ils se questionnent par rapport à tout ça. Ça suscite le questionnaire. »</p> <p>D17 ; 273-277 : « ... ils sont dans ce questionnaire, parfois plus ou moins opportun, ... »</p> <p>De toute façon, on leur demande aussi, ça fait partie de la méthodologie »</p> <p>« parce que on va demander »</p> <p>« quels sont les questionnements par rapport à cette situation, »</p> <p>« quelles recherches effectuez-vous par rapport à cette situation ... »</p> <p>« Ils soulèvent les questions mais bon ... »</p> <p>D17 ; 280-285 : « je ne sais pas ... je ne sais pas. »</p> <p>« Il peut leur manquer des éléments, en même temps on leur demande cette notion de transférabilité ... »</p> <p>« sachant qu'on n'exploite pas la situation complètement à fond. »</p> <p>« C'est être plus dans le questionnaire, dans la réflexion, je sais pas ... je sais pas. »</p> <p>« C'est à voir après, au fil des situations »</p> <p>« qui vont évoluer au cours des semestres aussi ... en lien avec les compétences. »</p> <p>D33 ; 418-421 : « c'est à dire que ce soit les situations emblématiques, les analyses de pratique euh ... ce sont des situations »</p> <p>« qui obligent les étudiants à être dans un questionnaire. »</p> <p>« Donc euh ... je pense que le questionnaire dit posture réflexive ... je suppose, »</p> <p>« et puis euh ... c'est aussi euh ... ça amène aussi à une évaluation ... »</p> <p>D34 ; 424-432 : « Si vous voulez quand on leur restitue les choses, nous on évalue des choses »</p> <p>« mais eux aussi, ils évaluent »</p> <p>« . Euh ... on leur demande de s'auto-évaluer euh ... que ce soit par rapport à l'analyse de groupe, par rapport à leurs travaux, »</p> <p>« il y a toujours cette notion d'évaluation, de même là euh ... il y a spécialement cette notion d'évaluation, »</p> <p>« mais néanmoins ils se rendent compte quand on fait euh ... ce travail en groupe, ils se disent, »</p> <p>« et bien là j'avais pas compris de cette façon là, »</p> <p>« donc là avec les apports de la formatrice, des uns et des autres ... »</p> <p>« donc j'évalue aussi ... ma compréhension, mes capacités euh ... ma capacité d'analyse. »</p> <p>« Donc à chaque fois, il y a du questionnaire, de l'évaluation ... questionnaire, analyse, évaluation ... »</p> <p>D34 ; 432-434 : « après par rapport à la transférabilité euh ... je sais pas trop. »</p>

Situation clé / emblématique	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« Parce que comprendre, agir, transférer, ... transférer peut-être, peut-être ... »</p> <p>E30 ; 229-232 : « Après euh ... ils ont su faire émerger les savoirs nécessaires à la compréhension des situations, ils ont bien vu la progression quand même, bon, on les a aidés aussi, c'est normal ... ils ont su poser des questions ... pertinentes ... »</p> <p>E34 ; 255 : « ils ont euh ...transféré facilement, enfin ... à leur niveau d'apprentissage. »</p> <p>E34 ; 258-260 : « Globalement, ils ont réfléchi avant l'action, pendant l'action, sur l'action »</p> <p>« et puis euh ... ils ont transposé après un peu »</p> <p>« et globalement je trouve que c'était réussi. »</p> <p>E35 ; 264-267 : « Donc, euh ... c'est vrai qu'ils ont bien réfléchi »</p> <p>« à qu'est-ce que je vais mettre en place avant d'aborder euh ... cette personne, qu'est-ce que j'ai besoin de savoir, »</p> <p>« donc il leur manquait des éléments, »</p> <p>« après, qu'est-ce que je vais faire. Ils ont réfléchi à ce qu'ils allaient faire, à ce qu'ils pouvaient faire, »</p> <p>E35 ; 268-270 : « et de ce que éventuellement, ils pourraient transférer dans une autre situation. » « Enfin, ils n'ont pas employé le terme transférer, mais dans une autre situation similaire, comment ils pourraient faire. »</p>
Faire vivre le principe d'alternance	<p>D11 ; 206-213 : « après nous on trouve qu'il y a quelque chose qui ne va pas, »</p> <p>« c'est que l'unité d'intégration, c'est par rapport à « l'accompagnement de la personne dans la réalisation de ses soins » ... ils ont encore pas vu les projets de soins. »</p> <p>« Donc, vous voyez, on trouve que c'est un peu prématuré »</p> <p>« ou il faudrait qu'on change nos intitulés de questions »</p> <p>« ou on dit qu'il y a quelque chose qui va pas, puisque tout ce qui est projet de soins c'est au semestre deux, »</p> <p>« or dans la situation 1, on leur demande comment accompagner la personne dans la réalisation de ses soins. Il y a quelque chose qui est pas adapté, mal adapté ... »</p> <p>D12 ; 215 : 220 : « Malgré tout, ils font des choses ... et puis ils ont aussi mis en lien des éléments qui étaient intervenus dans le raisonnement clinique. »</p> <p>« Par exemple, on avait travaillé dans le raisonnement clinique, sur les besoins, les manifestations de dépendance, d'indépendance, source de difficulté, évaluation des besoins, »</p> <p>« donc ils se sont servis de ça, des recueils de données aussi, donc ils ont aussi représenté des recueils de données, »</p> <p>« ils ont fait des liens ... »</p> <p>D14 ; 237-239 : « et quand même, après ils sont allés chercher d'autres éléments »</p> <p>« ils étaient allés chercher à l'extérieur des ressources, questionner des professionnels, »</p> <p>D14 ; 241-243 : « pour un patient amputé, ils sont allés pour certains consulter des kinésithérapeutes, »</p> <p>« mais pas les infirmiers qui prenaient en charge les amputés. »</p> <p>« Donc, je trouvais que c'était un peu dommage, »</p> <p>D14 ; 247-250 : « Vous voyez là-dedans, on est dans le projet de soins, »</p> <p>« or c'est quelque chose qu'on n'a pas travaillé le projet de soins. »</p>

Situation clé / emblématique	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« Moi je me dis que c'est pas toujours évident, ni de commencer à travailler là-dessus. »</p> <p>Parfois c'est pas toujours facile, c'est peut-être intéressant, on est dans le questionnement »</p> <p>E33 ; 242-245 : « L'intérêt pour moi, c'est qu'ils peuvent se mettre en situation, revoir une situation qui les a interpellés ... »</p> <p>« et euh ... répondre plus facilement ... Au niveau des données significatives ils peuvent associer aussitôt les savoirs et puis éventuellement les actions qu'ils auraient pu mettre en œuvre ... »</p> <p>E33 ; 245-248 : « C'est vrai qu'ils peuvent faire ça parce que ils ont déjà rencontré cette situation ... C'était riche ... »</p> <p>« si tu veux ça ça donne quand même du sens à leur travail »</p> <p>« parce qu'ils ont trouvé dans ces situations ce qu'ils ont trouvé dans le service. »</p>

Situation clé et vécue en stage

Situation clé et vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
Un entraînement au questionnement permet-il de transférer ?	

L'apprentissage en groupe

L'apprentissage en groupe	
Sous-thèmes	Propositions
Son intérêt	<p>D19 ; 292-294 : « Ça c'est bien, » « ça permet aux autres de voir comment l'autre groupe a procédé, » « ... et puis ils se rendent compte aussi. » « Ils se disent, tient, ça s'est intéressant, on n'a pas vu ça de cette façon-là, euh ... » « oui, c'est intéressant. » D20 ; 296-297 : « Ça leur permet de, de ... réfléchir à leur organisation, à leur recherches, d'avoir un regard critique sur eux, sur les autres euh ... » D30 ; 391-399 : « C'est-à-dire que j'avais demandé aux étudiants leur avis ... » « et le bilan des étudiants, ils disaient que c'était intéressant, utile, un moment utile » « pour comprendre la méthodologie, le fait qu'ils soient revenus travailler à l'I.F.S.I. une journée, » « ... en fait certains n'avaient pas tout compris euh ... il y avait des détails utiles » « car ils pouvaient être confrontés à ce soin ultérieurement, donc ça faisait une traçabilité, » « c'était un temps pour approfondir des connaissances, un temps d'enrichissement, de partage, d'échange, de questionnement, une démarche intellectuelle, donner du sens au soin. » « Ils ont trouvé en faisant ce travail d'analyse en groupe une remise en question. » « Temps hors cadre, hors service qui permet de prendre du recul, une meilleure compréhension. » D32 ; 413-414 : « Oui, le regroupement a été important » « donc on le garde ainsi pour les prochains stages. »</p>
Ses limites	<p>D13 ; 223-227 : « ... il y a eu des difficultés à travailler en groupe ... » « certains ne voyaient pas l'intérêt d'un travail comme ça au départ » « et ... puis de faire des recherches » « comment on s'organise » « toujours les mêmes personnes qui faisaient les recherches, » « il y a eu des remises en question, des conflits, » « ça a été parfois difficile ... »</p>

Le passage à l'écriture

Le passage à l'écriture	
Sous-thèmes	Propositions
Exercice difficile	D30 ; 399-400 : « Des difficultés, parfois difficultés à écrire » « euh ... être dans la précision » « ou au contraire dans la globalité ... » E22 ; 174-176 : « et je trouve que c'est pas très facile d'écrire tout ça » « quand on n'a pas l'habitude d'écrire ce que l'on pense, ce que l'on ressent, ce que l'on vit ... »
Formalisation de sa pensée	E37 ; 283-284 : « Ils doivent relater par écrit, c'est important. Le fait que ce soit un écrit déjà, le fait de formaliser une situation, » E38 ; 289-290 : « Moi, je pense que l'écrit est favorable, parce que de toute façon si tu n'écris pas, tu perds, automatiquement tu perds. » E39 ; 295 : « Donc, moi je pense que d'écrire, c'est vraiment primordial ... de formaliser... »
Construction de sa réflexion	E37 ; 284-286 : « ça te permet de réfléchir euh ... ensuite euh ... ça leur permet également, d'avancer dans leur réflexion » « et d'y revenir ... d'apporter des éléments qui ont cheminé dans leur tête » « et puis de ... conceptualiser euh ... parce que c'est pas évident de conceptualiser , de voir l'intérêt de conceptualiser ... » E38 ; 291-293 : « mais le fait d'écrire, ça te permet de revenir sur ce que tu as fait. » « Donc, si tu reviens, tu dis, ben non finalement, ça, ça n'a pas de rapport, ça n'a pas de lien, » « ça ça a un lien, je pourrais aller plus loin ... tu vois ? » E40 ; 297-298 : « Ça participe si tu veux à la réflexion, à la réflexion ... oui ça fait avancer la réflexion ... »

Annexe - IV.2. Tableau d'analyse croisée des entretiens des étudiants

Le nouveau référentiel

Le nouveau référentiel	
Sous-thèmes	Propositions
La connaissance	<p>A2 ; 17-20 : « Tout d'abord, avant de partir en stage, euh... »</p> <p>« nous avons été sensibilisé au nouveau programme »</p> <p>« et aux demandes du nouveau programme en fait, avec la réalisation de...euh... plusieurs travaux... euh... »</p> <p>« qui amènent les étudiants à se positionner au sein d'une équipe, »</p> <p>« à se poser des questions sur différents concepts. »</p>

Situation vécue en stage

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
La méthodologie : les consignes	<p>A2 ; 23-29 : « Donc, une fois repérée, on avait, comment dire... des directives, pour, euh... faire le travail. »</p> <p>« Donc, on repérait la situation, on narrait la situation, »</p> <p>« Une fois narrée, euh... on a eu une grille d'évaluation de la situation, »</p> <p>« et puis après, il fallait faire l'analyse de la situation. »</p> <p>« La narration, l'analyse avec euh... différentes parties, les questionnements, les questionnements des étudiants, »</p> <p>« et puis... ce que justement cette situation nous avait apporté en terme d'apprentissage. »</p> <p>A9 ; 72-75 : « l'intervenant nous avait donné un conseil d'éviter de choisir la situation de stage »</p> <p>« avant de partir en stage, »</p> <p>« donc il fallait vraiment que ce soit une situation qui nous interpelle euh... »</p> <p>« où je dirais à un moment où on ne s'y attendait pas forcément »</p> <p>A33 ; 209-218 : « et ... il fallait justement pour euh... analyser et dégager des concepts de notre situation ... »</p> <p>« il fallait remplir le tableau. Donc les colonnes ... la première colonne, il fallait mettre la narration, la</p>

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>deuxième colonne euh ... il fallait mettre... le ... la chronologie, ... la troisième colonne c'était les acteurs ... donc, quels acteurs étaient présents lors de la situation, une autre avec euh ... les faits, une autre colonne avec euh ... le ressenti et une dernière colonne avec les concepts ... dégagés ; les concepts qui correspondaient justement à la partie de la narration analysée, euh ... écrite pardon,</p> <p>« il fallait euh ... décomposer en fait la narration en phrases, il fallait analyser chaque phrase ... donc avec tous les éléments qui étaient demandés dans le tableau. »</p> <p>A38 ; 255-257 : « A la suite du tableau d'analyse il fallait se poser des questions ... euh ... se poser des questions ... le questionnement de l'étudiant par rapport à la situation vécue euh ... vécue, narrée... »</p> <p>A47 ; 341-344 : « Ben, par un travail écrit qui nous avait été demandé. »</p> <p>B3 ; 38-43 : « et on a aussi également des situations à, à trouver quand on va en stage, pareil soit sur un thème qu'on va définir à l'avance, bon je vois, pour le premier stage que l'on a effectué, il fallait que l'on trouve une situation en lien euh ... avec l'UE hygiène et infectiologie. »</p> <p>« Donc, c'était à nous de, de ... par rapport aux cours théoriques que l'on avait eus de décrire une ... situation »</p> <p>« et puis d'expliquer cette situation euh ... par rapport à une observation faite en stage. »</p> <p>B35 ; 270-272 : « on a également une situation euh ... dans laquelle euh ... enfin quelque chose »</p> <p>« qui euh ... nous avait marqué euh ... dans ce qu'on avait pu faire dans notre premier stage. »</p> <p>« 273-275 : « ils nous ont demandé de faire une situation par rapport à l'hygiène »</p> <p>« et une situation par rapport à un fait qu'on a remarqué en stage, par rapport à un acte qu'on a effectué en stage. »</p> <p>B36 ; 278-279 : « c'était sur un acte technique qu'on avait pu effectuer en stage, »</p> <p>« qui nous aurait interpellé, dans notre, dans notre euh ... premier stage. »</p> <p>C2 ; 15-17 : « Il y a eu les analyses de pratique ... pendant le stage... »</p> <p>« C'était des situations qu'on faisait nous »</p> <p>« et fallait qu'on repère ce qu'on avait bien fait, »</p> <p>« quel raisonnement on avait utilisé, pourquoi ... »</p> <p>C27 ; 189-193 : « Alors on devait pendant le premier stage, analyser »</p> <p>« euh ... ce que faisaient les les infirmières ou aides-soignantes selon avec qui on était pendant notre stage,</p>

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>par qui on était encadré. »</p> <p>« Donc euh on devait analyser ce qu'elles faisaient »</p> <p>« et décrire euh ... étape par étape ce qu'elles avaient fait, si c'était un soin ou si c'était une désinfection. »</p> <p>« Donc on devait décrire ça euh ... »</p> <p>C29 ; 201 : « On devait décrire ce qu'on avait fait, dans quel ordre, ... »</p> <p>C30 ; 207-214 : « Et euh on avait à décrire les étapes du soin, tout ce qu'on faisait avant ... avant d'y aller, la préparation du matériel, prévenir le patient, »</p> <p>« décrire la douche en elle-même, »</p> <p>« qu'est-ce qu'on faisait pour l'aider, qu'est-ce qu'il était capable de faire lui-même ou qu'est-ce qu'il nous demandait de faire à sa place, »</p> <p>« la fin du soin, le rangement, l'installation du patient ... la réinstallation du patient. »</p> <p>C43 ; 311-312 : « Après, on a eu à retravailler dessus, »</p> <p>« en faisant le descriptif de la situation toute entière »</p>
La méthodologie : l'organisation	<p>A19 ; 125-126 : « Donc, nous avons été ... la promotion se compose de 35 élèves, nous avons été séparés en ... je pense qu'il y avait 3 groupes, oui, 3 groupes. Nous sommes restés dans la salle ... »</p> <p>A33 ; 199-202 : « Elle était en groupe, en trois groupes. »</p> <p>« C'était les mêmes groupes »</p> <p>« que ceux qu'on avait fait pour la séance numéro un, la séance précédente. »</p> <p>« Nous avons ... nous avons relu nos situations chacun ... devant deux formateurs ... »</p> <p>« et ... chaque étudiant a aussi lu l'un après l'autre sa situation, le récit de sa situation. »</p> <p>B34 ; 266 : « ... c'était une situation individuelle ... »</p> <p>C38 ; 273 : « On était réuni une journée pendant notre stage, à l'école »</p> <p>C38 ; 274-278 : « Elles s'étaient réparties deux groupes ... on était divisé en deux groupes, »</p> <p>« comme ça elles avaient plus le temps de s'occuper individuellement. »</p> <p>« D'abord, on avait pris le temps le matin ... elles nous avaient laissé le temps »</p> <p>« pour rédiger, pour relire, pour rédiger, »</p> <p>C38 ; 278-280 : « et l'après-midi on avait pris du temps ... On avait mis certaines situations en commun et on avait commenté ... le déroulement ... »</p>

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« pour rajouter des choses qui nous manquaient si on jugeait qu'il nous en manquait »</p> <p>C39 ; 284 : « Oui, une personne présentait sa situation, Mme G. retenait les éléments importants, »</p> <p>C39 ; 287-288 : « Après on les a rendues à M^{me} G ... par la suite. »</p> <p>C43 ; 309-311 : « C'était un écrit, on l'a rédigé »</p> <p>« et on l'a rendu à Mme G qui a ... Elles les a lu toutes, elles nous les a rendues en faisant des commentaires, sur ce qu'on avait fait de bien et de mal. »</p>
La méthodologie : l'application des conseils	<p>A26 ; 175-178 : et j'ai donc essayé ... de pas perdre trop de temps »</p> <p>« après tous ces conseils »</p> <p>« pour ne pas oublier ce que les formateurs m'avaient conseillé euh, ... »</p> <p>« donc je me suis mis à mon travail ... »</p> <p>« et en effet j'ai dégagé enfin complété mon travail »</p> <p>« en y mettant plus de ressentis et plus d'émotions ... plus de ressentis et plus d'émotions ... »</p> <p>A27 ; 180-181 : « J'ai pas trouvé de difficultés, enfin, j'ai pas eu de difficultés particulières ... pour pour compléter mon travail. »</p> <p>A30 ; 188-190 : « Je suis revenu de stage, j'ai eu tous ces conseils. »</p> <p>« Par la suite, j'ai rédigé ma ... le récit de ma narration, en utilisant euh ... en tout cas en euh ... »</p> <p>« en y mettant plus mon ressenti et puis après j'ai commencé ... »</p> <p>A34 ; 220-229 « Alors euh ... dans un premier temps, dans un premier, j'ai trouvé que ça allait faire beaucoup de travail »</p> <p>« parce-que il fallait décomposer chaque phrase »</p> <p>« et trouver une idée, mettre une idée derrière chaque phrase »</p> <p>« et ... moi, j'avais beaucoup d'idées mais sur l'ensemble de la situation. »</p> <p>« Et moi, j'avais jamais fait ce genre de travail, »</p> <p>« et ... j'avoue qu'à la fin de la séance, j'ai pensé que ça demanderait, que ça me demanderait beaucoup de travail »</p> <p>« et ... quelques doutes quand-même »</p> <p>« sur le fait que je puisse mettre un mot, ou un ressenti derrière une phrase ... en particulier.</p> <p>« Donc, je m'y suis mis le soir même. Je m'y suis mis le soir même »</p>

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« et ... j'ai décomposé comme il nous était demandé, j'ai décomposé ma narration en phrases, »</p> <p>« donc j'ai trouvé ça dur les ... deux, trois premières phrases, »</p> <p>« et après, c'est venu tout seul. »</p> <p>A39 ; 260-262 : « Dans un premier temps, enfin j'ai compris le travail enfin euh ... j'ai fait le travail. »</p> <p>« Mais dans un premier temps, j'ai ... je ... j'ai écrit euh ... les questions que je me posais sur la situation »</p> <p>A40 ; 267-268 : « Je pense que, comme je vous disais tout à l'heure, au début je croyais que ça allait être ... pas insurmontable mais euh ... très dur »</p>
L'accompagnement méthodologique	<p>A4 ; 47-50: « comme je l'ai expliqué précédemment, on avait eu une approche euh... théorique sur les travaux qu'on aurait à rendre, »</p> <p>« donc on a eu des cours, on a eu deux fois 4 heures, je pense, euh... enfin deux séances... de cours, »</p> <p>« justement pour nous aider à construire et à élaborer notre travail... avec Mme D... »</p> <p>A5 ; 52-54 : « Déjà, il y avait une approche théorique sur euh...les concepts, »</p> <p>« une approche théorique sur la communication, »</p> <p>« une approche théorique sur l'observation euh... sur l'observation, euh... sur la communication, euh... »</p> <p>A23 ; 149-152 : « Alors, en tout début d'année, nous avons eu préalablement des cours sur euh ... des concepts, l'homme, la maladie, la santé ...l'observation, euh ... »</p> <p>« peu après il y a eu deux séances avec Mme D et des formateurs pour compléter ces cours sur l'observation notamment »</p> <p>« et le concept de communication »</p> <p>A33 ; 205-209 : « notamment avec un support écrit qui se présentait sous forme d'un tableau ... »</p> <p>« Les formateurs nous ont expliqué euh ... que ce support nous servirait pour faire l'analyse. »</p> <p>Donc ... ce support se présentait sous forme d'un tableau »</p> <p>« avec des colonnes »</p> <p>A48 ; 346-350 : « nous avons eu précédemment des cours, des cours sur euh ... la méthodologie »</p> <p>« et la ... façon, la manière de présenter un, un travail écrit. »</p> <p>« C'étaient des cours avec euh ... la documentaliste qui nous euh ... nous avait euh ... appris à ... en tout cas donné des, des bases sur la méthodologie du travail écrit, des normes ... »</p> <p>C38 ; 273-278 :« pour euh ... pour que les profs nous aident »</p>

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
	« à bien finir de rédiger notre situation, regarder euh ... »
L'accompagnement : guidance et conseil	<p>A6 ; 56-57 : « après,euh... il y avait des explications adaptées aux travaux qu'on aurait à rendre. »</p> <p>A18 ; 121-122 : « qui euh... nous donnaient après des conseils, »</p> <p>« nous orientaient sur euh... des concepts »,</p> <p>« nous donnaient des conseils ... »</p> <p>A19 ; 129-136 : « il y avait deux formateurs avec nous pour nous conseiller, nous aider »</p> <p>« et il fallait parler de notre situation chacun, individuellement. »</p> <p>« Donc, j'ai dû euh... commencer le premier, je pense, j'ai lu ma situation. » « Chacun présentait devant le groupe et les formateurs euh... la situation qu'il avait observée. »</p> <p>« Moi, j'ai lu ma situation, euh ... les formateurs ne m'ont pas interrompu ,d'ailleurs. »</p> <p>« A la fin de ma lecture, ils m'ont donné des conseils sur euh ... sur euh ... ils ont souligné des choses importantes »</p> <p>« que je devais développer, compléter, développer »</p> <p>« et ils m'ont orienté sur le ... demandé comment j'avais en fait vécu cette situation euh ... ils m'ont aussi conseillé sur le ... contenu de la narration, notamment par rapport au vécu »</p> <p>« et aux ressentis »</p> <p>« parce que j'avais pas assez insisté en fait sur mon ressenti. »</p> <p>A20 ; 138-140 : « Ma narration ne comportait pas assez de ressentis en fait, » « Je n'incluais pas mes émotions, mon ressenti en tout cas pas assez ... »</p> <p>« donc ils m'ont demandé de compléter mon travail ... »</p> <p>A21 ; 142-143 : « Oui, proposé, ils m'ont proposé de, de ... »</p> <p>« compléter mon travail »</p> <p>« en, en mettant plus de ressentis, c'est les consignes, en tout cas les conseils que j'ai reçus. »</p> <p>A23 ; 152-153 : « et on a eu aussi ... des explications sur le travail à réaliser pendant le stage. »</p> <p>A31 ; 192-193 : « Oui, il y a eu une séance euh ... une séance »</p>

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« pour nous, pour nous guider notamment pour l'analyse de la situation. »</p> <p>A32 ; 196-197 : « Alors cette séance avait pour but de ... de ... nous conseiller, de nous aider euh... pour l'analyse de notre situation ... »</p> <p>A55 ; 424-426 : « tout en nous guidant, en nous donnant des conseils »</p> <p>« . Moi, j'ai trouvé que c'était très intéressant. »</p> <p>« Comme, il n'y avait pas de jugement de valeur, il n'y avait pas de réticence, de freins, »</p> <p>A33 ; 205-209 : « Donc, après, enfin dans cette deuxième séance, il nous a été ... on nous a donné des conseils »</p> <p>« pour analyser la situation, »</p> <p>C39 ; 289-292 : « Au rendez-vous pédagogique la formatrice référente les a repris, »</p> <p>« en individuel. Elle relisait pour se les remettre en tête »</p> <p>« et elle me posait certaines questions sur la situation. Savoir qu'est-ce qu'on avait du mal à faire »</p> <p>« et quels étaient nos points forts et nos points faibles. »</p>
L'accompagnement : l'étudiant autonome	<p>A55 ; 415-421 : « ... il y a eu aucun jugement de valeur dans les séances »</p> <p>« et c'est très important. »</p> <p>« Les formateurs nous ont pas dit euh ... « ça s'est bien, ça c'est pas bien, il faut pas dire ça », ils nous ont laissé nous exprimer euh ... oralement »</p> <p>« sans nous interrompre, sans nous juger, sans dire euh ... « ça s'est nul, ça n vaut rien, votre situation vaut rien ».</p> <p>La situation qu'on avait choisie euh ... aucun formateur n'a dit, au regard de cette situation, non, il faut changer de situation. »</p> <p>« Donc, ça s'est intéressant aussi de laisser le libre choix aux gens et euh ... de les laisser s'exprimer, de les laisser réfléchir. »</p>
Apprendre à décrire	<p>B36 ; 281-288 : « Moi, j'étais en psychiatrie »</p> <p>« donc j'ai décrit, avec des ateliers, j'ai eu la chance de prendre ... en charge un atelier après qu'on m'ait décrit »</p> <p>« Donc j'ai décrit ça, la prise en charge de a à z de l'atelier dont je m'occupais avec les personnes qui</p>

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>intervenaien dans cet atelier. »</p> <p>« Donc euh ... voilà, j'ai dû m'organiser, faire l'organisation moi-même de cet atelier, prendre beaucoup de de ... consignes auprès du moniteur qui s'en occupait auparavant et euh ... »</p> <p>« j'ai expliqué tout ça , comment j'ai fait, auprès de qui je me suis renseigné euh ... comment j'ai procédé, euh ... euh ... dans quel lieu ça a au lieu. »</p> <p>« Voilà, j'ai décrit ... pour moi, ça a été cette situation-là. »</p> <p>C28 ; 195-198 : « Une situation précise pendant le stage. Qu'on choisissait euh ... selon notre envie, selon ... selon ce qu'on avait trouvé de mieux à décrire »</p> <p>« et ... ce qu'on pratiquait le plus. »</p> <p>« C'est vrai que c'était plus facile de décrire quelque chose qu'on avait fait le plus souvent »</p> <p>« que quelque chose qu'on avait vu qu'une fois. Donc euh ... »</p>
Apprendre à analyser	<p>A35 ; 232-235 : « Euh... comme j'avais jamais fait ce travail »</p> <p>« de ... de décomposition, d'analyse, »</p> <p>« je pensais que ça allait être très très dur, »</p> <p>« je ne savais pas si j'allais pouvoir y arriver. »</p> <p>« Et, je me suis rendu compte qu'en m'y mettant euh ... qu'à chaque phrase, »</p> <p>« quand j'écrivais une phrase, une idée , une idée me ... me venait à l'esprit. »</p> <p>C40 ; 295-296 : « de l'analyse toujours, de l'observation ... après euh ... de l'écoute aussi »</p> <p>C41 ; 299-300 : « J'ai ... acquis quelques soins techniques aussi »</p> <p>« mais euh ... en théorie, c'est l'observation, l'écoute et ... l'analyse qui dominant ... »</p> <p>C45 ; 321-322 : « et à analyser bien la situation. »</p>
Construction d'une réflexion professionnelle par le questionnement et l'analyse de sa pratique	<p>A40 ; 268-272 : « et j'ai ... euh, je me suis étonné par rapport au fait que j'ai trouvé euh ... comment dire, un certain plaisir justement »</p> <p>« à, ... à réfléchir sur moi-même. »</p> <p>« J'ai, j'ai euh ... enfin ... je me suis remis maintes et maintes fois remis en question » « mais d'approfondir comme ça une analyse ... sur soi ... »</p> <p>« j'avais rarement fait ce travail »</p>

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« et j'ai ressenti un ... certain plaisir à me poser des questions sur moi, »</p> <p>« sur mon comportement, sur ma façon de faire, »</p> <p>« de me remettre en question. »</p> <p>A46 ; 330-338 « Oui, oui, j'ai beaucoup appris »</p> <p>« puisque, puisque ... cette situation m'a interpellé »</p> <p>« , je me suis posé beaucoup de questions »</p> <p>« et après euh ... ces questions ... j'ai logiquement euh ... cherché à comprendre le euh ... cherché à comprendre le ... ce qui se passait, »</p> <p>« comprendre le déroulement ... la situation, »</p> <p>« les comportements, ma façon de me comporter. »</p> <p>« Donc je pense que c'est un travail qui ... qui m'a fait réfléchir »</p> <p>« et qui m'a fait me remettre en question, une remise en question importante sur moi »</p> <p>« et mes préjugés, mes préjugés et mes connaissances antérieures, »</p> <p>« je trouve ça intéressant de pouvoir évoluer, ce travail m'a permis d'évoluer. »</p> <p>A53 ; 387-398 : « Je pense que c'est très très intéressant »</p> <p>« et puis ça permet de se remettre en question et c'est important. »</p> <p>« C'est important de savoir que ... on peut évoluer, qu'on peut penser différemment. » « D'ailleurs, cette situation, moi j'ai jamais eu de problèmes avec les adolescents, »</p> <p>« le problème était un problème de communication avec les adolescents. »</p> <p>« Dans ma famille, je suis entouré de petits neveux et nièces, j'ai jamais eu de problèmes de communication, le fait d'être confronté en fait »</p> <p>« malgré mon expérience familiale et professionnelle, d'être confronté à ce problème, euh ... »</p> <p>« ça m'a fait en tout cas poser euh ... beaucoup de questions »</p> <p>« parce que j'étais presque sûr »</p> <p>« de euh ... pas avoir de problèmes de communication. »</p> <p>« Je pense que malgré l'expérience »</p> <p>« quand on est confronté comme ça à un problème, euh ... ça nous interpelle. »</p> <p>« En tout cas, moi ça m'a amené à me questionner »</p>

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« sur tous les préjugés, les certitudes que j'avais, oui les certitudes euh ... je me suis dit euh ... « tu dois avoir quelques lacunes » ou en tout cas un ... »</p> <p>A54 ; 403-405 : « On peut être un jour confronté à une situation »</p> <p>« qui en l'analysant peut nous faire évoluer, voire acquérir des connaissances »</p> <p>« qui peuvent être concrétisées plus tard, sur le terrain. »</p> <p>B38 ; 297-298 : « On a un rendez-vous, on doit s'y présenter avec notre port folio, »</p> <p>« et on explique pourquoi on a pris cette situation, »</p> <p>« ce qu'on a pu effectuer dans notre stage qui nous a interpellé. »</p> <p>300-303 : « on ... a expliqué par rapport à ce qui a pu m'interpeller, pourquoi, euh ... »</p> <p>« est-ce que j'ai pu être autonome dans la situation que j'ai effectuée, »</p> <p>« est-ce-que je me sens capable de la faire en autonomie, »</p> <p>« quels renseignements j'ai eus besoin, comment j'ai fait pour ... »</p> <p>306 : « on a exploité ça ... pendant, pendant ... à peu près une heure »</p> <p>B46 ; 371-374 : « c'est intéressant, après c'est vrai qu'on essaie, on n'interprète pas »</p> <p>« mais on voit les choses différemment. On analyse un peu plus finement, »</p> <p>« on essaie du moins d'avoir une analyse un peu plus fine. »</p> <p>C29 ; 203-205 : « combien de temps ça durait, quel soin c'était, comment on l'avait réalisé, »</p> <p>« et si on était autonome sur cette activité, »</p> <p>« si on se jugeait autonome sur cette activité, qu'on se jugeait capable de reproduire ça tout seul »</p> <p>« ou qu'il fallait qu'on soit encore encadré. »</p> <p>C30 ; 214-217 : « Et euh après analyser bah notre pratique, »</p> <p>« savoir si on était autonome ou pas. »</p> <p>« Savoir si on avait bien réalisé déjà, »</p> <p>« essayer de s'évaluer nous-même, de s'auto-évaluer »</p> <p>« et puis euh ... savoir si on serait capable de le refaire seul ou pas ... »</p> <p>C34 ; 232-237 : « En psychiatrie, y a beaucoup de communication avec le patient »</p> <p>« ... mais c'est de la communication plus ou moins verbale. Ça dépend des personnes, ça dépend des pathologies, »</p>

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« donc c'est vrai qu'avec ce monsieur, quand il avait pas du tout envie de parler, »</p> <p>« on ne pouvait pas parler »</p> <p>« mais on essayait quand même de savoir ce qu'il ressentait, comment il était, comment ... il allait le jour même, »</p> <p>« mais c'était assez compliqué ... de savoir ça ... »</p> <p>C35 ; 239-244 : « Non ... ça fallait pas le décrire »</p> <p>« mais euh ... on l'analyse nous-mêmes, »</p> <p>« parce que on veut savoir. C'est un patient qu'on a à prendre en charge pendant toute la durée du stage. On a un patient qu'on nous confie, »</p> <p>« donc euh ... on a envie de savoir comment va notre patient entre guillemets, »</p> <p>« et savoir s'il va bien si les soins qu'on lui apporte ça le satisfait ou pas. »</p> <p>« Et c'est vrai qu'il y a des jours, c'est pas forcément évident de savoir, »</p> <p>« donc ... on essaie de ... mettre des mots sur ces silences »</p> <p>« et ça ... c'est un peu compliqué, ça ... »</p> <p>C36 ; 255-258 : « mais euh ... sur l'analyse de pratique, c'est vrai que »</p> <p>« ... tous les jours c'était différent. La toilette, elle se déroule pas forcément tous les jours de la même façon, »</p> <p>« donc ne pas oublier toutes les étapes, c'est compliqué. Savoir bien, il faut qu'on la réalise plusieurs fois, on y revient ... »</p> <p>C37 ; 268-271 : « C'est vrai, on analyse pas mal, on regarde beaucoup, »</p> <p>« on cherche à comprendre »</p> <p>« pourquoi on fait ça, à quel moment on le fait, »</p> <p>« pourquoi à ce moment là et pas un autre » « ... beaucoup d'observations au premier stage ... »</p>
Faire vivre le principe d'alternance	<p>A2 ; 29-35 : « Après, on avait différentes recherches à faire, »</p> <p>« notamment des concepts dégagés par l'intermédiaire de lectures. »</p> <p>« On nous a conseillé de lire 3 livres en rapport »</p> <p>« avec le, le ... concept qu'on avait choisi, »</p> <p>« qui était lié avec la situation. »</p> <p>« On avait 3 fiches de lectures à faire. Pareil, elles étaient liées avec les concepts dégagés »</p>

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« et nous avions... un travail de psychologie, sociologie, anthropologie et c'est pareil, c'était lié à ... aux concepts dégagés de la situation »</p> <p>« et en rapport aussi avec les cours ... théoriques de psychologie, sociologie, anthropologie. »</p> <p>A8 ; 72-75 : « 62-66 : « Justement pendant...les... ces séances, on a bien développé, euh... ce qu'était l'observation. »</p> <p>« Donc, ça nous donnait de bonnes bases pour euh... pour euh... bien observer une situation. »</p> <p>« Cette approche théorique, justement, moi, personnellement... m'a aidé pour euh... pour détecter, »</p> <p>« enfin repérer une situation »</p> <p>« et observer les éléments significatifs importants »</p> <p>« et les retranscrire après, par écrit. »</p> <p>A10 ; 77-78 : « ... le stage a fait que... j'ai ... repéré une situation »</p> <p>« qui m'a interpellé le premier jour. »</p> <p>« Donc, c'est le hasard, mais ma situation, je l'ai trouvée dès le premier jour »</p> <p>« et c'était notamment un problème de communication. »</p> <p>« Et c'était complètement en rapport avec les approches théoriques qu'on avait eues avant de partir en stage. »</p> <p>« C'était lié en fait aux... aux... cours de Mme D. . »</p> <p>A23 ; 153-154 : « Euh ... au début personnellement, moi, j'ai pas fait le lien entre les ... approches théoriques sur les concepts et euh la situation. »</p> <p>A24 ; 156-161 : « Moi, j'avais du mal à me projeter en fait ... euh, à me projeter ... »</p> <p>« à me dire il va falloir que je concrétise tout ce que ... concrétise »</p> <p>« et ... repérer tout ce qu'on a appris, en stage ... »</p> <p>« Même si je suis professionnel en fait, avec une expérience professionnelle, euh ... »</p> <p>« j'avais du mal justement ... je me demandais justement comment j'allais faire »</p> <p>« pour repérer ... tous les apports théoriques qu'on avait eus, les assimiler »</p> <p>« et puis après les observer en stage. »</p> <p>A25 ; 163-170 : « ... Et, une fois que je suis allé en stage, ... en ayant repéré ma situation, qui euh... portait sur la communication... »</p> <p>« enfin des problèmes de communication ... après, »</p>

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« là, j'ai pu faire le lien entre ma situation, ma problématique, ce que j'avais rencontré sur le terrain, »</p> <p>« et les ... conseils, les cours, les approches théoriques qu'on avait eu à l'école ... »</p> <p>« je me suis rendu compte que ma situation était en lien avec ce qu'on avait appris. »</p> <p>« Donc ce qu'on avait préalablement appris à l'école m'a énormément servi pour narrer ma situation et l'analyser par la suite. »</p> <p>A36 ; 237-239 : « En fait, je faisais euh ... le lien »</p> <p>« avec ce qu'on avait appris précédemment, plus concrètement. »</p> <p>« Toutes les notions, euh ... tous ... les enseignements, justement qu'on avait eus par rapport à ... l'observation, les concepts, les notions, l'individu, les valeurs ... »</p> <p>A37 ; 242-243 : « Un mot clé »</p> <p>« qui correspondait justement »</p> <p>« avec toutes les notions, les enseignements qu'on avait eus précédemment. »</p> <p>A42 ; 283-290 : «Oui, elle était support à deux autres travaux, en l'occurrence le, le ... travail de psychologie, sociologie, anthropologie, qui permet de ... dégager un concept »</p> <p>« et de ... valider l'U.E. sur la sociologie, psychologie, anthropologie ... »</p> <p>« Et on avait aussi un travail permettant de valider l'U.E.... de méthodologie donc, qui était euh ... les fiches de lecture ... »</p> <p>« Moi, tous mes travaux étaient en lien avec ma situation, »</p> <p>« donc le livre, l'ouvrage ... »</p> <p>« le concept dégagé »</p> <p>« était la communication, »</p> <p>« j'ai choisi au C.D.I. un ouvrage traitant de la communication »</p> <p>« et le,... le travail de méthodologie avec la fiche de lecture, j'ai aussi choisi un travail euh ... un ouvrage traitant de la communication. »</p> <p>B33 ; 255-264 : « Donc, il fallait trouver une situation où euh ... on pouvait décrire, »</p> <p>« donc par exemple, moi j'avais pris euh ... le circuit du linge ... pour montrer qu'il y avait une certaine démarche »</p> <p>« qui était effectuée avec des protocoles bien, bien précis par rapport au circuit du linge dans l'institution où</p>

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>j'étais ... »</p> <p>« C'était ... pour repérer les règles d'hygiène »</p> <p>« qui étaient mises en œuvre pour euh ... pallier à un éventuel risque pathogène qui pouvait être par rapport à l'évacuation du linge »</p> <p>« et en même temps j'intégrais, ben euh ... le lavage des mains qui était important euh ... j'intégrais tout un tas de choses qu'il m'avait été possible de voir en stage. »</p> <p>B40 ; 315-318 : « Et bien par rapport à ma situation, »</p> <p>« les choses à faire et à ne pas faire, c'est euh ... »</p> <p>« ça permet euh ... là c'est vraiment euh ... c'est plus de la théorie, on met vraiment en pratique ce qu'on a pu apprendre ... »</p> <p>« j'ai effectué moi-même ce trajet, j'ai vu comment ça se passait, »</p> <p>« c'est formateur, j'ai pu voir la lingère, j'ai vu les produits utilisés, »</p> <p>B40 ; 320-321 : « ça développe beaucoup de choses, on reste pas que sur un protocole d'hygiène qu'on va lire. »</p> <p>« On met vraiment en pratique des recherches ... faut avancer quoi ... »</p> <p>B41 ; 325-327 : « Des apprentissages que j'ai pu faire ... au final pas trop »</p> <p>« parce que la psychiatrie, on avait pas du tout vu la psychiatrie »</p> <p>« avant que je parte en stage, »</p> <p>« donc euh ... ça a été assez troublant pour moi »</p> <p>« parce que je ne connaissais pas vraiment ce, ce milieu, »</p> <p>B41 ; 328-329 : « j'ai eu ... ça m'a permis, j'ai été faire des recherches »</p> <p>« par rapport aux pathologies que j'ai pu rencontrer, même pendant mon atelier, »</p> <p>B41 ; 334-336 : « personnellement j'ai appris, » « mais j'ai pas pu vraiment mettre en corrélation avec un apprentissage, »</p> <p>« que j'aurais pu avoir avant coup, »</p> <p>« parce qu'on a pas du tout vu la psychiatrie. »</p> <p>B42 ; 338-342 : « j'ai quand même eu des contacts, »</p> <p>« j'ai fait des, des ... pas des entretiens, mais euh ... c'était quand même pas un acte qui se faisait bêtement</p>

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>... »</p> <p>« Y a de l'échange, y a de l'observation. » « Par contre, ça évidemment on l'a vu quand même dans un ... dans la théorie. » « On a appris à observer, à regarder, donc si ... »</p> <p>B43 ; 347-349 : « donc oui par rapport à ça, j'ai pu voir que c'était pas évident de, de communiquer avec ces personnes qui ont euh ... ont des troubles mentaux et euh ... »</p> <p>« oui, on a pu mettre en lien par rapport à ça, »</p> <p>B46 ; 364-369 : « c'est intéressant je veux dire, on voit plus après euh ... que ce soit l'adulte ou l'enfant de la même façon. »</p> <p>« On essaie quand même de mettre en œuvre ce qu'on a pu apprendre euh ... face à un patient »</p> <p>« en fonction de, de ... de sa pathologie, de son âge. »</p> <p>« Ça nous cible, »</p> <p>« y a ... des périodes où on comprend mieux les choses, on se dit ben oui effectivement, c'est pas possible, on nous a appris »</p> <p>« que ... dans telle tranche d'âge, c'est pas possible de demander ça à une personne ou parce que il va avoir une vie euh ... qui ... »</p> <p>B47 ; 377-382 : « Oui, par rapport à ce qu'on a pu voir en socio, par rapport à l'observation, »</p> <p>« apprendre à observer »</p> <p>« par rapport au questionnement qu'on peut se faire par rapport à quelqu'un, par rapport aux habitudes de vie qu'ont ces gens, »</p> <p>« on, on ... cerne mieux le patient .. »</p> <p>« . si on met ça en pratique ... si on ... par rapport à ce qu'on a pu avoir en théorie ... »</p> <p>« je trouve que c'est intéressant »</p> <p>« si on peut mettre en pratique ce qu'on apprend en théorie ... »</p> <p>C36 ; 250-255 : « Un petit peu plus de notions en psychiatrie aussi, »</p> <p>« parce que c'est vrai qu'on n'en avait pas fait du tout en cours. »</p> <p>« Donc quand on arrive, on se dit euh ... pourquoi le patient réagit comme ça, »</p> <p>« alors que voilà cinq minutes, il était différent. »</p> <p>« Donc, c'est vrai que le cadre du service il nous a fait un, un petit briefing »</p>

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« le jour où on est arrivé sur les psychoses, les névroses, ce qui nous a permis de mieux comprendre les pathologies des différents patients, »</p> <p>C37 ; 262-265 : « Oui, on avait eu des cours sur l'observation. »</p> <p>« Donc, c'est vrai qu'en psychiatrie on fait pas mal d'observations »</p> <p>« ... ça, ça aide. »</p> <p>« Euh ... il y a eu quelques cours sur les toilettes, sur l'hygiène, donc l'hygiène euh ... ça sert beaucoup ... »</p> <p>« des cours sur les entretiens avec les patients. »</p> <p>C45 ; 318-321 : « Ben ... ça permet euh ... déjà de s'améliorer sur les règles d'hygiène »</p> <p>« parce que on les connaît pas toutes forcément ... d'emblée. Donc là ça permet en reprenant les cours, »</p> <p>« en comparant avec ce qu'elles ont fait, ce qu'elles auraient dû faire, »</p> <p>« de ... de bien être au point sur les règles d'hygiène ... »</p>
Alternance et démarche réflexive en construction	<p>A39 ; 262-265 : « et dans un deuxième temps, j'ai analysé ces questions par rapport à des ... j'ai analysé ces questions par rapport aux apprentissages ... que j'avais faits sur le terrain. »</p> <p>« Euh ... je les ai aussi analysé ... par rapport euh ... comment dire aux cours qu'on avait eus, aux recherches de lecture que j'ai faites. »</p> <p>A41 ; 275-280 : « Dans une situation bien précise ... en l'occurrence sur des problèmes de communication. »</p> <p>« Donc, on avait déjà eu des notions sur la communication, des notions théoriques »</p> <p>« ... j'ai décidé euh pour analyser mon comportement »</p> <p>« et euh ... celui des personnes qui, qui ... étaient acteurs de la situation, »</p> <p>« ... j'ai décidé ... de lire des ouvrages euh ... traitant de la communication. »</p> <p>« Donc, ces deux principes les plus représentatifs que j'ai dégagés, c'était , c'était la communication. »</p> <p>A43 ; 293-300 : « Moi, ce que j'en ai appris, euh ... ce que j'ai trouvé intéressant, »</p> <p>« c'est d'approfondir en fait mon analyse, justement par l'intermédiaire des ouvrages lus euh ... d'approfondir mon analyse, d'approfondir mes connaissances, »</p> <p>« de me rendre compte que même avec mon expérience ... professionnelle, familiale, personnelle, euh ... »</p> <p>« j'avais des, des ... lacunes par rapport à ... à ... des lacunes par rapport aux ... aux ... bases, euh ... de la communication. »</p> <p>« Donc, euh ... en lisant ces ouvrages, »</p>

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« ça m'a permis de faire le lien »</p> <p>« entre les problèmes que j'avais rencontrés et euh ... les explications »</p> <p>« que je trouvais à l'intérieur de ces ouvrages. »</p> <p>A44 ; 303-305 : « Alors, les apprentissages, euh ... au niveau de l'acquisition euh ... de l'acquisition et une approche ... d'un concept »</p> <p>A44 ; 305-317 : Ça m'a permis de ... d'acquérir de nouvelles connaissances »</p> <p>« et ... de ... comprendre la réaction, euh ... la situation ... le comportement, la réaction que j'avais eue à l'égard de ... »</p> <p>« parce-que en l'occurrence, c'étaient des jeunes. J'avais eu un problème de communication avec des adolescents. »</p> <p>« Donc, euh ... les premiers ouvrages, c'était ciblé sur euh ... ils parlaient essentiellement de la communication, »</p> <p>« mais euh ... communication au sens large du terme avec des approches théoriques, des fondements euh ... »</p> <p>« et le deuxième ouvrage ... parlait plus ... précisément de la communication avec les adolescents ... »</p> <p>« Donc, tous ces ouvrages, toutes ces lectures euh ... la lecture aussi d'articles de, de ... sciences humaines magazine m'a permis de comprendre euh ... d'apporter des réponses à mes questions. »</p> <p>« Voilà, c'est très bénéfique puisque ça permet d'acquérir des connaissances, de les mettre en pratique après, voilà, de se positionner aussi. »</p> <p>« Ça permet de se rendre compte aussi »</p> <p>« que malgré l'expérience, malgré nos valeurs, malgré nos connaissances, on peut toujours apprendre, perfectionner, se perfectionner »</p> <p>« et puis euh ... ce qui est intéressant c'est que ces ... bases, ces connaissances, »</p> <p>« je vais ... pouvoir les appliquer dans le milieu professionnel, familial et d'ordre privé aussi. »</p> <p>A52 ; 376-385 : « Euh ... Ce que je voudrais dire, c'est que c'est très intéressant »</p> <p>le fait que euh ... la situation soit singulière » puisque on peut y mettre du ressenti, euh ... nos émotions, »</p> <p>« appuyer aussi euh ... le contexte aussi est important en situation. »</p> <p>« Si on nous impose quelque chose, euh ... en cours, d'une façon scolaire, euh ... théorique, je pense que tout l'aspect contact, environnement, l'ambiance, le ressenti euh ... de cette situation n'y est pas. »</p>

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« Euh ... ce qui est intéressant en fait dans une situation, »</p> <p>« dans l'analyse d'une situation, c'est aussi ses euh ... ressentis, ses émotions, son comportement, euh ... ses réactions. »</p> <p>« Ce qui est intéressant en fait, c'est de faire le lien entre tout ce qu'on connaît »</p> <p>« et euh ... Je pense que quand on vit la situation euh ... on ressent des émotions »</p> <p>« et après on fait le lien avec tout, tout ce qu'on a appris euh ... en cours »</p> <p>« tout ce qu'on a vu précédemment. »</p> <p>A54 ; 400-403 : « Ou manque de connaissances »</p> <p>« puisque j'ai été confronté à des problèmes »</p> <p>« donc je ne connais pas tout, je vais à la recherche d'ouvrages, de documents qui peuvent m'éclairer par rapport à ces problèmes. »</p> <p>« C'est très intéressant, constructif, c'est ... intéressant de savoir qu'on sait pas tout. »</p> <p>A54 ; 405-407 : « Maintenant, moi, je sais que les adolescents communiquent différemment, le cours de psychologie de l'adolescence m'a permis de comprendre aussi »</p> <p>« et de mettre en lien le comportement des adolescents avec le cours du ... »</p> <p>A55 ; 409-413 : « J'ai vraiment pu mettre en lien tous mes apprentissages euh ... avec la situation rencontrée. »</p> <p>« Mais ça me servira par la suite, »</p> <p>« si un jour ça se représente, je ... je comprendrai plus facilement »</p> <p>« et je ferai des liens avec ce que j'ai appris ... de la situation »</p> <p>« et des apports théoriques. »</p> <p>A55 ; 429-432 : « c'est des valeurs que l'on a nous »</p> <p>« et qu'on peut mettre en lien avec des concepts plus généraux ... plus théoriques. » « En tout cas, moi c'est ce que j'en retire, » « faire le lien avec les concepts, toute la théorie »</p> <p>« et ... tout ce que moi je pensais, »</p> <p>« et tout ce que, tout ce que la situation m'a appris ... Voilà ... »</p> <p>C42 ; 303-307 : « Oui, c'était une situation d'hygiène. Là, c'était pas nous qui la réalisions. »</p> <p>« C'était nous qui l'observions seulement »</p>

Situation vécue en stage	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« et on relevait les grandes règles d'hygiène qui avaient été utilisées. Et si elles n'avaient pas été utilisées, on le faisait remarquer aussi »</p> <p>« et on disait pourquoi elles n'avaient pas été utilisées »</p> <p>« et ... celles qui avaient été utilisées, on disait pourquoi aussi, à quels moments, pourquoi à ce moment là et pas un autre ... »</p> <p>C43 ; 312-313 : « et après seulement ... comparer avec les règles d'hygiène et mettre ... les règles d'hygiène en parallèle avec la situation. »</p>
Implication de l'étudiant	<p>A45 ; 324-328 : « Je pense que le fait qu'on nous ait pas imposé une situation euh m' a permis en tout cas de trouver le travail beaucoup plus intéressant »</p> <p>« que si on nous avait proposé une situation à travailler, la même pour tous. »</p> <p>« Les consignes étaient de trouver, repérer une situation qui nous avait interpellé. »</p> <p>« Donc, moi, comme cette situation m'a interpellé forcément ... je l'ai trouvée plus, plus intéressante »</p> <p>« que si on nous avait imposé un sujet. »</p>

Situation clé / emblématique

Situation clé /emblématique	
Sous-thèmes	Propositions
La définition	<p>B3 ; 24-26 : « on nous propose des, des situations emblématiques, ça s'intitule comme ça, »</p> <p>« où on a des études de cas, en fonction des cours que l'on vient d'étudier »</p> <p>B4 ; 47-48 : « ce qui est mis ... les situations emblématiques, euh ... ce qui est mis en cours euh .. »</p> <p>« . ce sont des situations, les études de cas en fait »</p> <p>B5 ; 49-56 : « Ce sont des situations »</p> <p>« où on nous décrit un patient vraiment dans sa globalité par rapport à son environnement, par rapport à des problèmes psychologiques, par rapport à des problèmes physiques »</p>

Situation clé /emblématique	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« et euh ... on définit une pathologie enfin des problèmes qu'on pourrait rencontrer soit euh ... en milieu hospitalier, soit à domicile etc ... »</p> <p>« C'est vraiment une situation avec une étude de cas en final. J'appelle étude de cas, c'est mes souvenirs d'aide-soignante, on appelait ça étude de cas, alors je sais pas ... ça me fait vraiment penser à ça mais dans une recherche plus poussée. »</p> <p>C2 ; 12 : « Des situations emblématiques : ça été des études de cas euh ... précis »</p>
La méthodologie : les consignes	<p>B3 ; 31-33 : « on a souvent, qu'est-ce qui nous pose question, »</p> <p>« qu'est-ce-qu'on aurait besoin de savoir pour comprendre la situation »</p> <p>« , là c'est vraiment à nous d'aller chercher les, les informations, »</p> <p>B5 ; 56-57 : « On nous donne un texte et on nous dit : voilà, qu'est-ce que vous auriez besoin d'aller rechercher »</p> <p>« pour comprendre cette situation. »</p> <p>B12 ; 91-95 : « Donc, on nous propose de travailler en groupe »</p> <p>« où un cas est décrit et à l'arrière on a trois questions en règle générale, »</p> <p>« où il y a une question qui nous demande de rechercher les éléments nécessaires pour bien comprendre la situation, deuxièmement que proposerez-vous pour euh ... pour euh ... à cette personne pour ses soins de confort et de bien-être. »</p> <p>« Bon, on a toujours un thème par rapport à ce qu'on a étudié »</p> <p>B16 ; 134-136 : « Et ensuite, réellement, on avait une question où nous demandait par exemple « quels soins d'hygiène feriez-vous pour cette personne ».</p> <p>C2 ; 13-14 : « quels soins on pourrait rapporter à ces personnes, »</p> <p>« repérer les besoins perturbés des personnes, »</p> <p>« savoir ce dont elles avaient besoin pour améliorer leur dé ... leur indépendance. »</p> <p>C3 ; 29-35 : « Après ... au départ le premier travail qu'elles nous ont donné, il était vraiment plus détaillé, »</p> <p>« elles nous demandaient vraiment toutes les questions, définir certains thèmes, de chercher qu'est-ce qu'on pouvait faire pour les besoins perturbés de la personne »</p> <p>« et qu'est-ce qu'on pouvait faire »</p> <p>« pour arriver à la satisfaction de ces besoins. »</p>

Situation clé /emblématique	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« Et euh ... au fur et à mesure des situations elles ont enlevé les questions, elles nous demandaient juste qu'est-ce qu'on recherchait pour mieux comprendre la situation. »</p> <p>C6 ; 46-51 : « Donc euh bah, souvent la première question, c'est des définitions, des termes euh qu'on comprend pas, c'qu'on a ... à plus développer. »</p> <p>« Donc toujours rechercher sur les éléments clés les ... c'qui peut nous aider à avancer dans la situation. »</p>
La méthodologie : l'organisation	<p>B3 ; 22-24 : Alors euh ... en fait, par rapport aux situations, on travaille beaucoup en groupe, »</p> <p>« alors soit en moitié de classe, c'est à dire en groupe à peu près 16 personnes, soit on divise la classe en quatre donc on fait des groupes de 7, 8 personnes bon ça dépend »</p> <p>B3 ; 35-36 « et bien ensuite on met en commun ... les choses que l'on trouve par rapport à ces situations. »</p> <p>B6 ; 66-67 : « j'ai oublié de le dire, mais chaque situation est présentée après à l'ensemble de la classe »</p> <p>B10 ; 79-81 : « il y a deux groupes qui sont prédéfinis depuis le début de l'année » « donc on sait avec qui on travaille, on était partagé en deux groupes »</p> <p>B12 ; 95-97 : « et donc après on nous donne des créneaux horaires pour faire cette préparation. »</p> <p>« Voilà, le prof nous décrit le travail qu'il y a à faire. »</p> <p>B13 ; 99-101 : « On nous laisse totalement libre dans la façon d'analyser la chose. »</p> <p>« Et puis, après, on utilise les supports que l'on veut, »</p> <p>« on utilise euh ... les, les gens qui peuvent nous donner des conseils, peu importe »</p> <p>B14 ; 104-108 : « Ça peut être des professionnels que l'on peut aller contacter à l'extérieur, »</p> <p>« des témoignages que l'on peut intégrer quand on va remettre notre travail, intégrer des personnes extérieures qui pourraient nous donner leurs témoignages sur ce qui ... sur un éventuel accident semblable » « ou une pathologie semblable qu'ils auraient vécue »</p> <p>« et c'est à nous après de transcrire euh ... tout ceci. »</p> <p>B16 ; 119-128 : « Nous, le groupe du premier semestre, parce que on va changer au deuxième, on a toujours fonctionné comme ça ... »</p> <p>« donc on lisait le texte ensemble, on voyait ce qui nous manquait »</p> <p>« pour vraiment bien comprendre la situation. »</p> <p>« Ensuite, on se demandait que chacun fasse des recherches personnelles, »</p> <p>« parce que on avait toujours, en règle générale la présentation de la situation le vendredi, »</p>

Situation clé /emblématique	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« et on se revoyait 4 heures le lundi. »</p> <p>« Donc, pendant la première heure et demie euh ... on s'imprégnait de l'étude de la situation »</p> <p>« et on se dispatchait, on se disait « tiens, ça serait peut-être bien que untel recherche plus sur les services d'urgence, les services de réa »... »</p> <p>« on se dispatchait un petit peu le travail comme ça ... »</p> <p>« qu'on ait plusieurs supports aussi, que ce soit pas tout par internet »</p> <p>B16 ; 131 : « on se dispatchait un petit peu ... »</p> <p>B16 ; 140-142 : « Après on avait quand même plusieurs créneaux pour préparer cette situation. »</p> <p>« Toutes les situations sont étudiées en cours ... sur le temps de cours. Bon les recherches par contre, on les effectue ... en dehors évidemment. »</p> <p>B16 ; 136-137 : « Par contre, là, on faisait en groupe, c'est-à-dire on faisait en général une table ronde »</p> <p>« où y avait une personne qui prenait en note »</p> <p>« et ... on travaillait là-dessus. »</p> <p>B23 ; 200-202 : « Pour les grosses situations, on a en général quatre, huit, une dizaine d'heures de préparation ... en I.F.S.I. »</p> <p>« et puis après on a notre recherche personnelle euh ... en extérieur ... »</p> <p>B25 ; 212-214 : « On a eu une situation emblématique une fois où on a fait ... une rétro projection à la classe, »</p> <p>« où en règle générale on a deux ou trois professeurs qui viennent assister, classe entière à l'exploitation de nos travaux ... »</p> <p>B26 ; 216-218 : « Donc, comme on a des questions qui nous sont posées, »</p> <p>« chaque groupe va exploiter une question. C'est-à-dire que euh ... chaque groupe va se mettre face à l'autre moitié de classe »</p> <p>« et on va exploiter nos travaux comme ça. »</p> <p>B27 ; 220-223 : « Voilà, on rend compte du travail qu'on a effectué, des recherches etc ... en regard des trois questions. »</p> <p>« En règle générale, on a procédé comme ça, euh ... on fait la première question, on l'exploite, un groupe, ensuite l'autre groupe exploite la même question, on fait la deuxième question et l'autre groupe exploite la</p>

Situation clé /emblématique	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>deuxième question etc ... »</p> <p>B28 ; 225 : « On a la même situation, chaque groupe a la même situation en règle générale ... »</p> <p>C3 ; 23-26 : « Donc les.... formatrices, elles nous ont donné les sujets, »</p> <p>« on s'est partagé en groupe ... Il y avait deux groupes de 14-15 étudiants euh ... on s'est réparti ... »</p> <p>« on a lu tous ensemble la situation pour essayer de la comprendre comme il fallait, de chercher les définitions les mots qu'on comprenait pas, entre nous, »</p> <p>C10 ; 73-82 : « ... bah selon les mots qu'on avait repérés dans notre texte, »</p> <p>« on les prenait un par un, »</p> <p>« déjà on lisait notre texte tous ensemble »</p> <p>« pour voir c'qu'on ne comprenait pas, »</p> <p>« après ... on les prenait dans l'ordre, on définissait, on mettait ça bien ... bien au clair pour tout le monde, »</p> <p>« Donc ça on mettait tout au tableau, »</p> <p>« comme ça tout le monde voyait bien ce qui avait été fait. »</p> <p>« Y en a qu'avaient des ordinateurs »</p> <p>« donc ça permettait d'avoir un support euh ... de rédiger tout de suite ... »</p> <p>« Comme ça pour la prochaine fois si il y en a qu'avaient pas écrit ... qu'avaient loupé un passage, »</p> <p>« parce que y en a ... y a eu des absents, ils pouvaient récupérer tout de suite, savoir où on en était, à quelle euh... donc ça c'était ... à quelle étape on en était. »</p> <p>C11 ; 85-87 : « Sur notre feuille d'énoncé, les formatrices, elles nous marquent le temps ... le temps total qu'on aura, »</p> <p>« pour réaliser la situation »</p> <p>« et les jours euh ... et heures euh ... prévus à ce jour là qu'on aura de disponible »</p> <p>« pour travailler sur cette situation »</p> <p>C12 ; 89-96 : « Donc, nous on restait ici ... »</p> <p>« mais vu que c'est un travail de groupe »</p> <p>« c'est quand même plus simple de le faire tous ici. »</p> <p>« on restait là, on travaillait dessus, »</p>

Situation clé /emblématique	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>C13 ; 98-103 : « On en a fait ... trois. »</p> <p>« Donc la première bah c'était celle qu'était vraiment détaillée, »</p> <p>« la deuxième un petit peu moins »</p> <p>« et la troisième, c'était notre situation d'évaluation. »</p> <p>« sur les deux premières on s'est entraîné ... on a restitué tous dans la même salle, les deux groupes étaient rassemblés, »</p> <p>« donc on restituait notre question un, l'autre groupe, et on restituait notre question deux, l'autre groupe. »</p> <p>C14 ; 107-111 : « Sous la même forme sauf que les formatrices là n'intervenaient pas ... « ... Elles passaient juste de temps en temps »</p> <p>« pour voir si on était là, si tout le monde était là, si on participait de la même façon, »</p> <p>« c'est quand même une situation d'évaluation »</p> <p>« donc ce serait dommage qu'il y en ait qui s'investissent plus que d'autres. »</p> <p>« Donc elles regardaient juste »</p> <p>« et elles repartaient directement. »</p> <p>C15 ; 116-121 : « Donc ... elles nous donnaient une date »</p> <p>« où on devait restituer le travail, »</p> <p>« Et la plupart du temps ... on rendait un formulaire écrit aux formatrices »</p> <p>« et après on présentait à l'oral nous, notre situation aux autres ... aux autres élèves de la promotion. »</p> <p>« Donc euh ... ça se présentait souvent sous forme de diaporama »</p> <p>« parce que c'était le plus simple »</p> <p>« pour que les autres ils comprennent bien c'que nous on avait fait comme travail de recherche. »</p> <p>C16 ; 123 : « C'était la même situation, on avait tous la même situation, »</p> <p>C26 ; 181-183 : « C'était un par groupe. »</p> <p>« On rendait notre support de groupe, en deux exemplaires pour chacune des formatrices, »</p> <p>« pour qu'elles puissent comparer euh ... leur point de vue. »</p> <p>« Et puis euh ... non il y a pas eu de mise en commun des deux groupes par contre, »</p>
La méthodologie : des ressources	<p>B3 ; 33-35 : « donc soit dans les bouquins ou on va sur internet. »</p> <p>« Ou quelquefois, on a la chance de pouvoir avoir quelques professionnels qui, qui répondent à nos</p>

Situation clé /emblématique	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>questions, »</p> <p>« et ça nous permettait d'avoir un support écrit de suite. »</p> <p>B16 ; 129-130 : « Bon, y en a toujours certains qui connaissent des professionnels de la santé, »</p> <p>B16 ; 138-140 : « On avait souvent ... on a la chance d'avoir des gens qui sont très forts en informatique »</p> <p>« ... et qui nous retraduisait à chaque fois tout sur euh ... sur euh ... un ordinateur quoi »</p> <p>B30 ; 235-238 : « mais c'est développé différemment »</p> <p>« et c'est présenté différemment, on a différents supports. »</p> <p>« Bon en règle générale on fait, enfin, mon groupe on a toujours fait les définitions difficiles, on a l'opportunité de pouvoir faire des photocopies ... »</p> <p>B30 ; 241-244 : « On laisse toujours notre support power-point en traçabilité dans les ordinateurs euh ... qui nous sont accessibles au niveau de l'I.F.S.I. »</p> <p>« Et on redonne aussi un support écrit à nos professeurs pour qu'ils puissent euh ... évaluer notre travail. C'est pas noté mais ... qu'ils puissent le regarder. »</p> <p>C7 ; 56-58 : « Et euh ... si on a pas assez, on cherche dans les livres euh ... du CDI et puis euh ... sur internet la plupart du temps. »</p>
L'accompagnement : guidance et conseil	<p>C3 ; 26-29 : « les formateurs revenaient de temps en temps pour nous guider sur nos recherches, »</p> <p>« pour nous demander qu'est -ce qu'on avait fait, qu'est-ce qu'on avait pas fait déjà, pour savoir où on en était, Mme B. s'occupait de l'autre groupe, Mme G. était avec nous. »</p> <p>C13 ; 103-105 : « Et les formatrices en parlaient avec nous, »</p> <p>« on discutait de ce qui allait pas, de ce qui manquait, de ce qui pouvait être rajouté »</p> <p>« et ... donc c'est vrai que ça nous a pas mal aidé pour la situation numéro trois qui était notre situation d'évaluation. »</p>
Apprendre à analyser	<p>C19 ; 138-139 : « Travail d'analyse beaucoup, on analyse beaucoup la situation » « pour savoir c'qu'on a à rechercher déjà. »</p> <p>C46 ; 325-329 : « C'est les capacités d'analyse qui dominent. »</p> <p>« Tout le temps, il faut analyser ce qu'on fait, pourquoi on le fait, dans quelle condition »</p> <p>« et l'observation. »</p>

Situation clé /emblématique	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« Parce que même dans les situations emblématiques, on n'a pas la personne en face de nous, »</p> <p>« mais on essaie de l'imaginer, imaginer de quoi elle aurait besoin et ... je crois ... c'est les deux notions qui dominant. »</p>
Apprendre à apprendre	<p>B3 ; 29-31: « Et ensuite, c'est vrai que ces situations nous sont proposées, on nous demande beaucoup de recherches personnelles »</p> <p>B3 ; 36-38 : « Ça demande un très gros investissement de travail personnel dans la recherche, tout nous est pas mâché, c'est vraiment à nous d'aller en recherche ... des réponses. C'est pas dans le texte, c'est pas forcément ... »</p> <p>B18 ; 152-156 : et d'aller faire ses recherches, on imprime plus ... »</p> <p>« C'est une démarche personnelle qui est plus formatrice, si on peut dire ... »</p> <p>« c'est quand même plus intéressant de rechercher soi-même les informations »</p> <p>« que de les recevoir où on va pas forcément les intégrer. »</p> <p>B19 ; 174-175 : « Maintenant, personnellement euh ... j'effectue des recherches, ça me donne beaucoup d'informations »</p> <p>« et j'apprends beaucoup, c'est bénéfique ... »</p> <p>C22 ; 164-167 : « Euh ... Beaucoup d'analyse, »</p> <p>« euh ... des recherches, euh ... beaucoup de recherches sur des thème posés, sur la pédiatrie »</p> <p>« on a appris beaucoup de choses, »</p> <p>« parce qu'on savait pas forcément tout »</p> <p>« et c'est vrai que ... on apprend pas mal en recherchant sur les différents cas. »</p>
Faire vivre le principe d'alternance	<p>B18 ; 150-152 : « Ah ben oui parce qu'on passe d'une théorie qu'on nous, nous inculque en cours »</p> <p>« où c'est vraiment euh ... de la théorie pure et dure on va dire »</p> <p>« et là on passe vraiment, on a l'impression de passer sur un sujet concret »</p> <p>B21 ; 179-181 : « donc c'est vrai que le fait d'avoir fait des recherches ça m'a quand même complété les cours théoriques, ça m'a permis de faire d'autres apprentissages, »</p> <p>B21 ; 181-190 : « ... on a eu un cours d'amputation, et dans notre situation, c'était une personne amputée, »</p> <p>« donc on a été chercher toutes les sortes d'emboiture qui pouvaient exister, on découvre euh ... »</p>

Situation clé /emblématique	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« on met une image sur ce qu'on peut nous donner en théorie, donc ça c'est quand même formateur ... »</p> <p>« après on a vraiment ... ça nous parle, ça précise. »</p> <p>« Et puis euh ... j'ai pu aller dans un centre de rééducation, j'ai un petit peu été voir ... je me suis un peu plus intéressée par rapport à la situation aussi »</p> <p>« et on m'a donné aussi des renseignements. Je suis allée voir un kiné, j'ai pu poser quelques questions, »</p> <p>« ça ... oui je trouve ... personnellement c'est intéressant ... c'est plus parlant ... on visualise peut-être mieux les choses ... c'est intéressant de faire ces situations.</p> <p>C23 ; 172-173 : « pas mal de ... de savoirs professionnels, ça apporte beaucoup de ... théorie sur la pratique professionnelle ... »</p>

L'apprentissage en groupe

L'apprentissage en groupe	
Sous-thèmes	Propositions
Son Intérêt	<p>B16 ; 131-134 : « et ensuite quand on se revoyait le, le lundi, on se donnait pleins de définitions, »</p> <p>« ce qui avait permis à chacun de euh ... de comprendre. »</p> <p>« Ce qui fait que là, voilà on était tous dans le même objectif, on comprenait quand même la situation tous de la même façon, on allait tous dans le même sens. »</p> <p>B19 ; 171-172 : « Euh ... on fait des travaux où on est beaucoup moins »</p> <p>« et là pour moi, c'est très bien. A huit on essaie ... tout le monde participe, »</p> <p>B29 ; 234-235 : « Donc, on arrive à la même chose mais quelquefois développé différemment. »</p> <p>« Et c'est enrichissant, parce que on va tous dans le même sens, »</p> <p>B29 ; 227-228 : « C'est enrichissant »</p> <p>« parce que on s'aperçoit que on va, au final on a tous euh ..., euh ... la même chose »</p> <p>« mais on va pas l'avoir développé dans le même axe » ...</p> <p>C7 ; 54-56 : « Y en a qui ont déjà vécu ça en stage, on met en commun, on essaie euh ... de comprendre ce que lui il a fait »</p>

L'apprentissage en groupe	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« parce qu'on a pas tous vécu, »</p> <p>« donc il nous explique déjà »</p> <p>« et après on met en forme dans notre situation. »</p> <p>C16 ; 123-126 : « on avait pas forcément tous effectué les mêmes recherches »</p> <p>« et compris la situation de la même façon, pas tous ... »</p> <p>« on prévoyait pas tous les mêmes soins pour euh ... les personnes, pas tous le même déroulement ... »</p> <p>C17 ; 128-130 : « C'est bien »</p> <p>« parce que ça apporte euh ... on se complétait en fait les deux groupes au fur et à mesure on se complétait, »</p> <p>« donc ça nous a permis »</p> <p>« pour la situation numéro trois d'être plus complet sur euh ... c'qu'on avait à dire. »</p> <p>C18 ; 132-134 : « Critiques »</p> <p>« et en même temps euh on cherchait c'que nous on avait pas mis »</p> <p>« pour pouvoir améliorer la prochaine fois. »</p> <p>« Et on cherchait c'que eux ils avaient pas mis, comparé à nous »</p> <p>« pour voir si on était sur la bonne voie, si ... c'était bien. »</p> <p>C19 ; 139-144 : « Un travail en équipe, ça apprend beaucoup le travail en équipe »</p> <p>« parce que faut savoir s'écouter, faut savoir laisser la parole aux autres, »</p> <p>« c'est pas forcément évident »</p> <p>« pour certaines personnes qui ont déjà le ... qu'ont déjà du métier, qui étaient déjà aide-soignant »</p> <p>« donc ils ont déjà ... ils ont déjà baigné dans le milieu, »</p> <p>« tandis que nous on sort du bac »</p> <p>« donc on a pas forcément raison sur tout. »</p> <p>« Donc on essaie de se faire entendre plus ou moins comme il faut »</p> <p>« et c'est vrai que sur les première situations c'était pas du tout ça. »</p> <p>C20 ; 146-151 : « Sur l'écoute. On s'est beaucoup plus écouté sur les deux et troisième situations que sur la première. »</p> <p>« La première on l'avait pas finie, on a été obligé de prendre du temps entre midi et deux, de prendre du temps euh ... chez nous »</p>

L'apprentissage en groupe	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« pour finir le diaporama, pour finaliser euh ... tout bien pour que ce soit prêt pour le jour de l'oral, »</p> <p>« sinon on n'aurait jamais été prêt. »</p> <p>« Et les deux autres situations on a pris du temps euh ... sur nos temps de travail »</p> <p>« et tout s'est bien passé, donc euh ... »</p> <p>C21 ; 154-161 : « Aussi, parce que euh le travail tous ensemble »</p> <p>« ça a permis de mieux gérer notre temps. »</p> <p>« Parce que sinon si on se divisait c'était un petit peu ... »</p> <p>« on savait pas où les autres ils en étaient, » « donc nous on savait pas où on devait en être par rapport à eux, »</p> <p>« donc on savait pas »</p> <p>« si on était en avance ou en retard, »</p> <p>« si les questions avaient été traitées toutes, si... »</p> <p>« Et pour la première situation on s'était divisé les questions, »</p> <p>« donc nous on traitait la première question et les autres la deuxième question. »</p> <p>« Et puis ils pouvaient pas traiter la deuxième sans avoir les définitions de la première, »</p> <p>« donc c'était parti dans tous les sens, »</p> <p>« c'était pas la bonne méthode de travail. »</p> <p>C38 ; 278-282 : « et l'après-midi, on avait pris du temps ... »</p> <p>« On avait mis certaines situations en commun »</p> <p>« et on avait commenté euh ... le déroulement, si on aurait fait de la même façon ... on a vu pas mal de soins différents, on avait vu une douche, un capiluve, un pédiluve ... »</p> <p>C39 ; 285-287 : « donc nous ça nous permettait de voir »</p> <p>« comment se déroulait le soin si on n'en avait jamais fait »</p> <p>« et puis de comparer si c'était le même soin que nous euh ... selon les services où ils étaient effectués »</p> <p>« de voir euh ... les différences entre les différents services. »</p>
Ses limites	<p>B15 ; 112-114 : « Oui, à peu près et c'est pas évident de s'entendre à 16 »</p> <p>« et de ... on n'a pas tous les mêmes objectifs, pas tous la même motivation, »</p> <p>« je ne veux pas faire de la délation et euh ... c'est pas toujours évident d'arriver à s'entendre ... »</p> <p>B16 ; 116-119 : « Parce que il y a toujours entre guillemets ... les, les ... leaders qui vont prendre en mains un</p>

L'apprentissage en groupe	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>petit peu »</p> <p>« et qui vont dire « tiens ça serait bien de faire telle ou telle recherche, qui fait quoi » « et puis toujours un petit peu euh ... ceux qui se laissent emmener par la vague, quoi voilà ... et quelquefois ... ça peut être agaçant ... »</p> <p>B18 ; 156-165 : « Maintenant, comme je disais tout à l'heure, je pense que c'est pas pour tout le monde pareil... par rapport au fait où euh ... sur quinze seize, »</p> <p>« on va être dix à faire des recherches » « mais six qui vont vraiment se laisser emmener par la vague. »</p> <p>« Et là, c'est un peu gênant, des fois je me dis : à la limite, je préférerais euh ... peut-être faire quelque chose de plus personnel »</p> <p>« et euh ... c'est pas de l'égoïsme, sincèrement »</p> <p>« parce que bon, j'aime bien travailler en équipe ... »</p> <p>« mais c'est là où le bât blesse un petit peu où, quand on fait les travaux de groupe où on est nombreux ... »</p> <p>« y en a qui ne font pas les travaux de groupe. »</p> <p>B19 ; 169-171 : « Euh ... travailler à seize pour les situations emblématiques, trop peu pour moi je déteste. »</p> <p>« Non, non, je ... c'est des trop grands groupes, »</p> <p>« on ... peut pas travailler à seize, je trouve quand on n'est pas ... dans le même objectif. »</p> <p>B19 ; 179-174 : « à seize j'aime pas du tout, je trouve que c'est pas du tout formateur de faire des travaux à seize. »</p>

Le passage à l'écriture

Le passage à l'écriture	
Sous-thèmes	Propositions
Exercice difficile	<p>C31 ; 220-221 : « ... savoir mettre ce qu'on a ... ce qu'on a réalisé en technique à l'écrit. »</p> <p>« Ça c'est pas évident. »</p> <p>C32 ; 223-227 : « De bien détailler tout ce qu'on a fait étape par étape ... »</p> <p>« de pas oublier des choses. »</p>

Le passage à l'écriture	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>« Vous savez, quand on fait des choses par habitude, » « on pense pas forcément à le remettre sur la feuille, » « donc on a tendance après à l'oublier quand on rédige. » « Ça oblige à bien se remémorer tout ce qu'on fait, à se repasser le film dans la tête. » C33 ; 229-230 : « Et à savoir mettre des mots sur des gestes, » « parce que euh ... c'est pas forcément évident de qualifier ... » « tout ce qu'on réalise avec le patient ... » C45 ; 321-322 : « Et puis sinon, pareil, apprendre à rédiger » C49 ; 343-345 : « Là, les situations d'hygiène et d'analyse de pratique, c'est vrai que ça a été compliqué de les rédiger, » « parce que ce qu'on fait on n'a pas forcément des mots à mettre dessus ... »</p>
Construction de sa réflexion	<p>C49 ; 345-347 : « ... ça oblige à ... réfléchir, à prendre du temps, » à analyser tout ce qu'on fait, à ... bien développer tous les actes qu'on a fait » « et à bien ... s'auto-analyser, savoir ce qu'on fait exactement. »</p>
Formalisation de ses apprentissages	<p>B43 ; 350-351 : «, mais je l'ai pas forcément traduit comme ça » « quand je l'ai mis par écrit. » B45 ; 360-361 : « Non, non et on l'a pas forcément retranscrit avec ma formatrice ... quand on reparlé de cette situation. » B44 ; 354-358 : « Oui effectivement, je me dis que j'ai pu apprendre au niveau de la communication, » « mais je l'ai pas forcément retraduit comme ça quand je l'ai retraduit par écrit, je l'ai fait ... sans ... comment dire ... pas sans m'en rendre compte, » « mais après coup, je me dis oui, ça a effectivement rapport avec tout ce qu'on peut apprendre ... » « mais je l'ai pas fait en me disant tiens, je vais mettre ça en relation avec ... »</p>
Laisser une trace	<p>A11 ; 85-88 : « le soir même, j'ai commencé le récit de la narration » « pour ne pas oublier en fait tout ce que j'avais observé. » « Donc... j'ai évité de prendre des notes sur le lieu du stage » « et ... j'ai commencé le récit écrit de ma narration le soir même en rentrant à la maison... »</p>

Le passage à l'écriture	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>A12 ; 84-88 : « Non, la première partie de mon travail, j'avais juste... c'était un débriefing, j'avais juste avec des tirets, mis tout ce que j'avais observé ... »</p> <p>« . c'était vraiment que de l'observation, »</p> <p>« il y avait pas de réflexion... j'avais pas du tout réfléchi à cette situation. »</p> <p>« C'était juste ce qui m'avait interpellé. »</p> <p>A13 ; 96-98 : « Oui, tout à fait, c'était pas forcément euh... chronologique »</p> <p>« et développé »</p> <p>« mais j'ai pris un maximum de notes pour... me souvenir de tous les éléments euh... significatifs, importants et observés. »</p>
Formaliser un récit	<p>A15 ; 103-105 : « Dans les jours qui ont suivi ... par souci de précision »</p> <p>« Je ne voulais absolument pas oublier le contexte, »</p> <p>« ce que j'avais écrit était très important, »</p> <p>« mais il y avait aussi le contexte et les ressentis. »</p> <p>« Et j'ai pensé que si je mettais trop de temps entre ma prise de notes »</p> <p>« et la rédaction de ma situation ... j'aurais oublié tout ce qui était ressentis et émotions, »</p> <p>« donc je préférerais le retranscrire euh ... rapidement. »</p> <p>A14 ; 100-101 : « j'ai donc rédigé en me servant de mes notes, »</p> <p>« j'ai rédigé la narration de la situation dans un premier temps. »</p> <p>A49 ; 353-360 : « Alors, le fait de rendre compte par écrit, je pense ça m'a forcé à être un peu plus précis, précis dans ... ma narration, précis dans mon analyse, précis dans mon questionnement »</p> <p>« puisque... avant de commencer mon travail, je me suis dit, »</p> <p>« il va falloir que le lecteur euh ... comprenne mon ressenti, comprenne ce que j'ai voulu faire passer comme message »</p> <p>« et je pense que la précision est un aspect euh ... très important »</p> <p>« pour faire passer un message correctement. »</p> <p>« Donc, le fait de rendre ce travail par écrit, ... j'ai ... trouvé qu'il était important d'être extrêmement précis, rigoureux dans la présentation euh ... pour la compréhension de la situation que je présentais. »</p>

Le passage à l'écriture	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>A50 ; 361-365 : « Oui, être rigoureux dans la présentation, dans l'expression aussi, la syntaxe ... »</p> <p>« pour que le lecteur n'ait pas de mal à, à ... lire le document rendu, pas de mal à le lire, pas de mal à comprendre ... »</p> <p>« en tout cas, le fait que ce soit écrit, »</p> <p>« ça force à être rigoureux sur la présentation, sur euh ... »</p>

Posture réflexive

Posture réflexive	
Sous-thèmes	Propositions
Se poser des questions et réfléchir	<p>A51 ; 369-373 : « Être réflexif, pour moi euh ... c'est un concept ; »</p> <p>« un concept qui est lié je pense euh ... à, justement aux questions que je me pose »</p> <p>« et à notamment par rapport à ces questions, à en dégager une analyse »</p> <p>« et ... La réflexivité, enfin pour moi, c'est de, de ... m'interroger, »</p> <p>« de me poser des questions, »</p> <p>« euh ... de me positionner par rapport à, à ... un événement, une situation »</p> <p>« et d'y réfléchir. Pour moi, c'est ça ... »</p> <p>A55 ; 421-423 : « La réflexivité aussi pour moi, c'est ça. »</p> <p>« C'est de réfléchir sur euh ... soi-même, sur une situation que l'on a vécue »</p> <p>« et c'est important de ne pas, de ne pas freiner ça. »</p> <p>A55 ; 423-424 : « C'était important de nous laisser autonome, on nous a laissé une certaine autonomie par rapport à ce travail, on nous a fait confiance »</p> <p>B48 ; 385 : « pouvoir réfléchir euh ... »</p> <p>« se donner de la réflexion, »</p>

Posture réflexive	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>B49 ; 390-395 : « C'est une grande démarche personnelle quand même. »</p> <p>« Je dis pas que c'est inintéressant, au contraire ... c'est très intéressant »</p> <p>« parce que on va au-delà des cours, on ... ça demande une réflexion personnelle beaucoup plus importante, une recherche toujours, une remise ... »</p> <p>et pourquoi et parce que, et comment »</p> <p>« , et aller chercher beaucoup plus loin, beaucoup de, de questions en forme ... c'est à dire qu'on nous pose beaucoup de, de questions ... »</p> <p>396-397 : « ça demande de la réflexion, d'aller rechercher le pourquoi, le comment »</p> <p>« et ... là y a beaucoup de, de réflexion personnelle, »</p> <p>C48 ; 336-337 : « Donc, euh ... les analyses de pratique, ça permet ... oui, d'être »</p> <p>« plus dans la réflexion, »</p> <p>« dans la recherche »</p> <p>« pour comprendre la situation. »</p> <p>C49 ; 342-343 : « On a besoin d'analyser toutes les situations, »</p> <p>« de comprendre avant d'agir, de ... plus développer tout ce qu'on fait. »</p> <p>C50 ; 349-352 : « Ben en stage, on demande aux autres infirmiers de ... savoir si on a bien fait, »</p> <p>« qu'est-ce qu'on n'a pas fait au moment où il aurait fallu le faire »</p> <p>« et pourquoi, »</p> <p>« et puis après, on essaie de voir avec l'équipe avec laquelle on travaille. »</p> <p>« Et quand on est euh ... sur les situations emblématiques, on voit avec tout le groupe »</p> <p>C51 ; 354 : « Ça oblige à se remettre en question beaucoup, à beaucoup questionner ... »</p> <p>C54 ; 362-366 : « Je pense que quand on n'aura pas ... quand on saura pas pas quoi faire, »</p> <p>on se penchera plus vers nos livres, »</p> <p>« vers l'équipe, à se questionner ensemble ... »</p> <p>qu'aller nous-même voir ce qu'on peut faire »</p> <p>« et je pense que c'est positif ... ça peut être positif »</p> <p>« si l'équipe, elle travaille bien ensemble, »</p> <p>« si il y a les bons questionnements, les bons raisonnements ... »</p>

Posture réflexive	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>C55 ; 368-369 : « Il y aura peut-être plus de questionnement en équipe avant d'agir, » « peut-être moins d'erreurs commises ... » C56 ; 373-377 : « Oui, qu'on peut être efficace ... » « en se questionnant sur les bons points, » « en parlant avec l'équipe ... » « surtout en posant beaucoup de questions, » « parce que c'est comme ça qu'on apprend. » « Pendant nos stages, il faut beaucoup questionner, » « on apprend beaucoup » « et ... ça peut nous aider ... à être dans le questionnement et la remise en question ... »</p>
Autonomie de l'étudiant	<p>A55 ; 423-424 : « C'était important de nous laisser autonome, on nous a laissé une certaine autonomie par rapport à ce travail, on nous a fait confiance » B49 ; 397-399 : « c'est à vous d'aller chercher, d'aller, d'aller ... euh ... rechercher l'information, » « de questionner. » C'est pas inintéressant, le, le cheminement est intéressant d'aller prendre ... » B49 ; 405-406 : « c'est plus intéressant dans le sens où il faut aller chercher l'information, » B49 ; 406-409 : « Là, on nous demande de ... vraiment apporter des informations complémentaires, vraiment de, de se creuser ... » « L'information vient pas forcément à nous, on a la théorie, la base ... mais à nous d'aller approfondir la chose... c'est très bien, ça éveille notre curiosité » B49 ; 410-413 : « C'est vrai que je pense qu'on apprend mieux » « quand on va chercher l'information soi-même » « que quand on nous l'apporte tout cuit ... » « là on retient mieux. Ça apporte plus ... un plus ... ça apporte un plus, pas plus, un plus ... » « parce qu'on a déjà une théorie qui est bien assise ... on a déjà des cours avec des intervenants ... »</p>
Charge de travail	<p>B49 ; 388-390 : « Beaucoup de recherches, beaucoup de travail personnel, évidemment ... moi je trouve, ça donne</p>

Posture réflexive	
Sous-thèmes	Propositions
	<p>beaucoup de travail, moi qui suis maman. »</p> <p>B49 ; 399-400 : «mais ça demande beaucoup de travail, beaucoup, beaucoup ... »</p> <p>B49 ; 406 : « mais c'est beaucoup, beaucoup de travail. »</p> <p>B49 ; 409-410 : « c'est prenant »</p> <p>C48 ; 337-338 : « dans le travail personnel, beaucoup de travail personnel, »</p> <p>C55 ; 370 : « c'est beaucoup de travail ... personnel »</p>

Références bibliographiques

Ouvrages

- Ardoin, T. (2003). *Ingénierie de formation pour l'entreprise. Analyser, Concevoir, Réaliser, Évaluer*. Paris : Dunod. 260 p.
- Clénet, J. (2002). *L'ingénierie des formations en alternance « Pour comprendre, c'est à dire pour faire... »*. Paris : L'Harmattan. 303 p.
- Durkheim, É. (1999). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF. 130 p.
- Fernagu Oudet, S. (2006). *Organisation du travail et développement des compétences. Construire la professionnalisation*. Paris : L'Harmattan. 321 p.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan. 193 p.
- Goguelin, P. (1991). *La formation-animation, une vocation*. Paris : ESF. (2^{ème} édition). 277 p.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes en sciences sociales*. Paris : Dalloz. 1019 p.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence*. Paris : Éditions d'organisation. 271 p.
- Le Boterf, G. (2003). *Développer la compétence des professionnels*, Paris : Éditions d'organisation. (4^{ème} édition 2006). 311 p.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF. 158 p.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Pédagogie Recherche. Paris : ESF. 219 p.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif, A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques. (2^{ème} édition). 418 p.

Articles de revues

- Altet, M. (2000). « Une démarche de formation professionnalisante ? », in *Recherche et Formation*, n° 35, 2000. pp. 25-41.
- Ardoin, J. (2003). « La formation est-elle soluble dans l'ingénierie ? », in *Éducation Permanente*, n° 157, avril 2003. pp. 13-26.
- Astier, P. (1999). « Activité et situation dans le « récit d'expérience », in *Éducation permanente*, n° 139, Février 1999. pp. 87-96.
- Astier, P. (2003). « Objectivation et subjectivité dans les activités d'ingénierie de formation », in *Éducation Permanente*, n° 157, avril 2003. pp. 77-87.
- Bouthier, D., Pastré, P., Samurçay, R. (1995). « Éditorial », in *Éducation permanente*, n°123, février 1995. pp. 7-11.
- Clénet, C. (2006). « L'expérience au cœur de la formation », in *Actualité de la formation permanente*, Centre Inffo, n° 205, novembre-décembre 2006. pp. 57-61.
- Clénet, J. (2003). « L'ingénierie en formation(s) : appliquer et / ou concevoir ? », in *Éducation permanente*, n° 157, avril 2003. pp. 63-75.
- Demol, J.N. (2002). « L'accompagnement en alternance : de l'université au travail, du travail à l'université », in *Éducation Permanente*, n° 153, avril 2002. pp 129-143
- Dugué, É. (1999). « La logique de la compétence : le retour du passé », in *Éducation permanente*, n° 140, mars 1999. pp. 7-17.
- Geay, A. (1989). « Stratégie d'apprentissage et stratégie d'enseignement en système de formation alternée », in *Actualité de la formation permanente*, n° 106, 1989. pp. 6-14.
- Geay, A. (1991). « L'alternance éducative », in *Actualité de la formation permanente*, n° 115, 1991. pp. 6-9.
- Geay, A. (1993). « Pour une didactique de l'alternance », in *Éducation permanente*, n° 115, février 1993. pp. 79-88.
- Geay, A. (1994). « Une alternative au "tout école" », in *Cahiers pédagogiques*, n° 320, janvier 1994. pp. 16-17.
- Geay, A. (2007). « L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques » in *Éducation permanente*, n° 172, mars 2007. pp. 27-38.

- Gillet, P. (1998). « Pour une écologie du concept de compétence », in *Éducation permanente*, n° 135, février 1998. pp. 23-32.
- Guillaumin, C. (2009). « La réflexivité comme compétence : enjeu des nouvelles ingénieries de la formation », in de Robillard, D., (sous la direction de), *Réflexivité, herméneutique, Vers un paradigme de recherche ?*, in *Cahiers de socio-linguistique*, 2009. pp. 85-101.
- Hébrard, P. (1994). « Initiation à la recherche sur les pratiques et formation professionnelle : Quels dispositifs pour apprendre à penser sa pratique ? », in *Recherche et Formation*, n° 17, octobre 1994. pp. 23-34.
- Leclercq, G. (2003). « Former et se former à l'ingénierie de formation », in *Éducation Permanente*, n° 157, avril 2003. pp. 149-161.
- Lhomme, R. (1994). « Écrire ses pratiques en atelier, une expérience de la démocratie », in *Éducation Permanente*, n° 120, mars 1994. p. 16
- Le Boterf, G. (2003). « L'ingénierie : concevoir des dispositifs dans des environnements complexes et évolutifs », in *Éducation Permanente*, n° 157, avril 2003. pp. 53-61.
- Le Moigne, J-L. (2008). « Edgar Morin, le génie de la Reliance » in *Synergies Monde*, n° 4, 2008. pp. 177-184
- Malglaive, G. (1994). « Alternance et compétence » in *Cahiers pédagogiques*, n° 320, janvier 1994. pp. 26-28.
- Mayen, P. (1999). « Situations potentielles de développement », in *Éducation permanente*, n° 139, Février 1999. pp. 65-73.
- Minvielle, Y. (2003). « Repères pour une ingénierie de formation », in *Éducation Permanente*, n° 157, avril 2003. pp. 95- 110.
- Pain, A. (2003). « Les formateurs et l'ingénierie de la formation », in *Éducation permanente*, n° 157, avril 2003. pp. 137-147.
- Pastré, P. (1999). « La conceptualisation dans l'action », in *Éducation permanente*, n° 139, Février 1999. pp. 13-34.
- Perrenoud, P. (1996). « Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques ? », in *Cahiers pédagogiques*, n° 346, septembre 1996. pp. 14-16.
- Perrenoud, P. (2001). « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », in

Cahiers pédagogiques, n°390, janvier 2001. pp. 42-45.

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

Petit, S. (1998). « La situation de travail productrice de compétence collective », in *Éducation permanente*, n° 135, février 1998. pp. 99-107.

Rabardel, P., Six, B. (1995). « Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail », in *Éducation permanente*, n° 123, février 1995. pp. 33-46.

Roberton, G. (2006). « Pratiques évaluatives en formation infirmière et compétences professionnelles », in *Recherche en Soins Infirmiers*, n° 87, décembre 2006. pp. 25-56.

Roche, J. (1999). « Que faut-il entendre par professionnalisation », in *Éducation permanente*, n° 140, mars 1999. pp. 35-50.

Samurçay, R., Pastré, P. (1995). « la conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences », in *Éducation permanente*, n° 123, février 1995. pp. 13-16.

Schwartz, Y. (1997). « Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble », in *Éducation permanente*, n° 133, avril 1997. pp. 9-34.

Stroobants, M. (1998). « La production flexible des aptitudes », in *Éducation permanente*, n° 135, février 1998. pp. 11-21.

Vermersch, P. (2004). « Aide à l'explicitation et retour réflexif », in *Éducation permanente*, n° 160, mars 2004. pp. 71-80.

Weber, M.-T. (2009). « Historique de la formation infirmière » et « L'approche par compétences », in *Soins*, n° 732, janvier/février 2009. pp. 3-7.

Wittorski, R. (1998). « De la fabrication des compétences », in *Éducation permanente*, n° 135, février 1998. pp. 57-69.

Wittorski, R. (2008). « La professionnalisation », in *Savoirs*, n° 17, 2008. pp. 12-36.

Ouvrages collectifs

Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J., Trotognon, A. (2005). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod. 195 p.

Blanchet, A., Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan. (rééd. 2007). 126 p.

Boutinet, J.-P., Denoyel, N., Pineau, G., Robin, J.-Y., (sous la direction de) (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF. 369 p.

Brémaud, L., Leguy, P., Morin, J., Pineau, G. (2005). *Se former à l'ingénierie de formation*. Collection INGÉNIUM. Paris : L'Harmattan. 299 p.

Carré, P., Caspar, P. (1999). *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris : Dunod. (2^{ème} édition 2004). 600 p.

Coudray, M.-A., Gay C. (2009). *Le défi des compétences*, Issy-Les-Moulinaux : Masson. 191p.

Goudeaux, A., Loraux, N., Sliwka, C. (sous la direction de) (2003). *Formateurs et formation professionnelle*. Rueil-Malmaison : Lamarre. 327 p.

Lesne, M., Minvielle, Y. (1990). *Socialisation et formation*. Paris : Païdeia. 237 p.

Quivy, R., Van Campenhoudt, L.(1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod. 287 p.

Chapitres dans un ouvrage collectif

Altet, M. (2000). « Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique », in Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (coord.), *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan. pp. 15-34

Auziol, Éric. et Bourret, Paule. (2001). « Complexité des situations et discours simplificateurs », in Lhez, P., Millet, D., Séguier, B. (textes présentés par), *Alternance et complexité en formation*. Paris : Seli Arslan. pp. 57-65

Breton, H. (2009) « De l'échange intentionnel à l'analyse attentionnelle des pratiques : se professionnaliser par développement de la capacité réflexive », in Guillaumin, C., Pesce, S., Denoyel, N. (sous la direction de), *Pratiques réflexives en formation, Ingéniosité et Ingénieries émergentes*. Paris : L'Harmattan. pp. 57-65

Dominicé, P. (1991) « La formation expérientielle : un concept importé pour penser la formation » in Courtois B., Pineau G. (coord.), *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française. pp. 271-284

Guillaumin, C. (2009). « L'observation réflexive en formation », in Guillaumin, C., Pesce, S., Denoyel, N. (sous la direction de), *Pratiques réflexives en formation, Ingéniosité et Ingénieries émergentes*. Paris : L'Harmattan. pp. 155-181

Jobert, G. (1999). « L'intelligence au travail », in Carré, P., Caspar, P. (sous la direction de), *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod. (rééd. 2004). pp. 347-363

Landry, F. (1991). « Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel », in Courtois B., Pineau G. (coord.), *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française. pp. 21-28

Le Boterf, G. (2005). « L'ingénierie de la formation : quelle évolution ? », in Leguy, P., Brémaud, L., Morin, J., Pineau, G. *Se former à l'ingénierie de la formation*. Paris : L'Harmattan pp. 239-253

Le Moigne, J.-L. (2002). « L'ingénium, cet étrange faculté de l'esprit humain qui est de relier, sur l'épistémologie des sciences d'ingénierie », in Guillaumin, C. (Coord.) *Actualité des nouvelles ingénieries de la formation*. Paris : L'Harmattan pp. 17-28

Perrenoud, P. (2001). « Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance », in Lhez, P., Millet, D., Séguier, B. (textes présentés par), *Alternance et*

complexité en formation. Paris : Seli Arslan. pp. 10-27

Pineau, G. (1991). « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation », in Courtois B., Pineau G. (coord.), *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française. pp. 29-40

Pineau, G. (2004). « Vers un paradigme anthropoformateur de recherche-action-formation transdisciplinaire » in Morin, A. (coord.) « *Questions Vives n°3 Recherche-action, recherche systémique ?* ». Université de Provence/Département des sciences de l'éducation. pp. 61-71

Schön, D.(1996). « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in Barbier, J-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. (2^{ème} tirage 2004) pp. 201-222

Vermersch, P. (1991). « L'entretien d'explicitation dans la formation expérientielle organisée », in Courtois B., Pineau G. (coord.), *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française. pp. 271-284

Textes officiels

Ministère de l'emploi et de la solidarité (2001) *Annexe à l'arrêté du 23 mars 1992 modifié, modifiée par l'annexe à l'arrêté du 28 septembre 2001. Programme des études conduisant au diplôme d'État d'infirmier et d'infirmière*. Ministère de l'emploi et de la solidarité.

Ministère de l'emploi et de la solidarité (2002) *Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale*. Ministère de l'emploi et de la solidarité.

Ministère de l'emploi et de la solidarité, ministère délégué à la santé (2002). *Loi du 4 mars 2002 relatif aux droits des malades et à la qualité du système de santé*. Ministère de l'emploi et de la solidarité.

Ministère de la santé et des sports (2009). *Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'État d'infirmier*. Paris : Ministère de la santé et des sports.

Textes en ligne

Zarifian, P. (2000). « Organisation apprenante et formes de l'expérience, (intervention au colloque « Constructivismes : usages et perspectives en éducation ») », Ressource en Ligne. Accédée le 12/11/2009, sur <http://pagesperso-orange.fr/philippe.zarifian/page21.htm>

Zarifian, P. (2008). « L'organisation comme composition de compétences », Ressource en Ligne. Accédée le 12/11/2009, sur <http://pagesperso-orange.fr/philippe.zarifian/page207.htm>

Éditorial

Ardoino, J. (1994) Pratiques de Formation-Analyses. Éditorial

Dictionnaires

Dictionnaire *étymologique* du français, 1987, J Pioche. Paris : Le Robert. 827 p.

Dictionnaire illustré latin-français, 1934, Félix Gaffiot. Paris : Hachette. 1719 p.

Dictionnaire petit LAROUSSE en couleurs, 1989, Paris : Larousse. 1720 p.

Dictionnaire des *synonymes*, 1988, Henri Bertaud du Chazaud. Paris : Dictionnaires Le Robert. 516 p.

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

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

Index des auteurs

Altet, M.....	67, 128
Ardoin, T.....	74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 89, 90, 175
Astier, P.....	37, 38, 134
Aubrey, J.....	29
Auziol, E.....	55
Barbier, J.-M.....	40
Bardin, L.....	105
Bellier, S.....	27
Blanchet, A.....	95, 98, 99, 100, 101, 102, 103
Bourdieu, P.....	42
Bourgeon, G.....	43, 51, 55, 59
Bourret, P.....	55
Boutinet, J.-P.....	128, 132, 146
Brémaud, L.....	75, 78
Breton, H.....	32, 33, 171
Carré, P.....	27, 56, 57, 78, 81, 82, 83
Caspar, P.....	27, 56, 57, 78, 81, 82, 83
Charlot, B.....	59, 60
Chomsky, N.....	21
Clénet, J.....	75, 85, 86, 87, 88, 89
Coudray, M.-A.....	14, 15
Courtois, B.....	44, 47, 62
de Vinci, L.....	84
Dégot, V.....	68
Demol, J.-N.....	159
Denoyel, N.....	33, 49, 50
Dewey, J.....	72
Dominicé, P.....	46, 47
Dubet, F.....	70
Dugué, É.....	23, 70
Durkheim, É.....	75, 76
Fernagu Oudet, S.....	26, 27, 28, 29, 33, 34, 72, 73, 129, 170
Gay, C.....	14, 15
Geay, A.....	50, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 150, 157, 170, 174
Ghiglione, R.....	98
Gillet, P.....	21, 22, 30, 33

Goguelin, P.....	76
Gotman, A.....	95, 98, 99, 101, 102, 103
Goudeaux, A.....	50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 169
Grawitz, M.....	95, 102, 107
Guillaumin, C.....	20, 33, 43, 75, 122, 139, 159, 171
Hameline, D.....	21
Jobert, G.....	30, 55, 56, 57, 66
Kolb, D.....	62, 63, 72, 129, 130, 149, 173
Latreille, G.....	67
Le Boterf, G.....	24, 29, 30, 31, 32, 33, 39, 65, 67, 71, 73, 74, 78, 81, 82, 83, 84, 86, 89, 90, 91, 120, 125, 131
Le Moigne, J.-L.....	75, 83, 84, 85, 87
Leclercq, G.....	89
Leguy, P.....	75, 78
Leplat, J.....	24, 25, 28, 37, 71
Lerbet, G.....	51, 55, 57, 58, 60, 138
Lévy, P.....	32
Lhez, P.....	44, 55
Louraux, N.....	50, 51, 53, 54, 56, 57
Malglaive, G.....	27, 29, 53, 54, 55, 62, 119, 125, 129, 150, 157
Massonnat, J.....	98
Millet, D.....	44, 55
Minet, F.....	20
Morin, E.....	39
Morin, J.....	75, 78
Pastré, P.....	35, 36, 38, 39, 131, 134, 142, 172, 175
Perrenoud, P.....	10, 29, 36, 39, 41, 42, 43, 44, 47, 55, 68, 73, 122, 153, 161, 162, 163, 171, 172
Pesce, S.....	33
Piaget, J.....	48, 61
Pineau, G.....	44, 45, 46, 47, 62, 75, 78, 138, 158
Ricœur, P.....	36, 38
Roberton, G.....	12, 13, 20
Robillard, D.....	20
Roche, J.....	65, 66, 67, 68, 69, 72, 73
Rousseau, J.-J.....	44, 46
Schön, D.....	40, 41, 62, 72
Séguier, B.....	44, 55

Simon, H.....	84, 87
Sliwka, C.....	50, 51, 53, 54, 56, 57
Stroobants, M.....	23, 24, 70
Trotognon, A.....	98
Unrug d', M.-C.....	105, 106, 107
Vermersch, P.....	47, 48, 96, 147, 172
Vico, G.....	75, 84
Weber, M.-T.....	16
Wittorski, R.....	23, 24, 26, 33, 34, 36, 69, 70, 71, 72, 73, 137, 157

Table des Matières

Introduction.....	4
1. Réflexion sur un parcours de cadre de santé formateur.....	7
1.1. D'une formation en soins infirmiers à l'obtention d'un diplôme de cadre de santé.....	7
1.2. Expérience réfléchie de formatrice en I.F.S.I. et premier travail de recherche.....	8
2. L'opportunité d'un nouveau référentiel.....	12
2.1. L'évolution des besoins de santé et du métier d'infirmier.....	12
2.2. La certification professionnelle et l'inscription dans le système L.M.D.....	15
3. D'une opportunité à une question de départ.....	17
Première partie : « La réflexivité comme compétence » au cœur d'une ingénierie de l'alternance	19
1. Compétences et réflexivité.....	20
1.1. Un principe pédagogique : la compétence.....	20
1.1.1. La compétence : plus que la performance.....	21
1.1.2. La compétence : un processus.....	23
1.1.3. Agir avec compétence et/ou être compétent.....	26
1.1.4. La compétence ou être professionnel.....	30
1.1.5. La compétence au cœur de l'activité.....	33
1.1.6. L'apprentissage par les situations professionnelles.....	35
1.2. La réflexivité comme compétence.....	40
1.2.1. La pratique réflexive.....	40
1.2.2. La formation expérientielle.....	44
1.2.3. Une alternance dialogique.....	49
2. Une ingénierie de professionnalisation fondée sur l'alternance.....	50
2.1. L'alternance.....	50
2.1.1. La formation infirmière et l'alternance.....	50
2.1.2. L'alternance : une articulation théorie - pratique.....	52
2.1.3. L'alternance : approche systémique et système interface.....	57
2.2. Une finalité : la professionnalisation.....	65
2.2.1. Différentes dimensions.....	65
2.2.2. Rapport entre activité, apprentissage et développement professionnel.....	69
2.2.3. Différents objets.....	72
2.2.4. Pour conclure sur la professionnalisation.....	73
2.3. L'ingénierie.....	74
2.3.1. L'étymologie.....	74
2.3.2. L'émergence de l'ingénierie de formation	75
2.3.3. L'ingénierie de formation de nos jours vus par différents auteurs.....	79
2.3.4. Les risques de l'ingénierie et/ ou la tentation du modèle	89
2.3.5. En guise de conclusion.....	91
3. De la question de départ à la question de recherche.....	91
Deuxième partie : étude de terrain.....	94
1. Approche méthodologique.....	95
1.1. Le choix de la population étudiée.....	96
1.2. Élaboration de deux guides d'entretien.....	97
1.3. Choix définitif du public.....	100
2. Méthodologie de conduite des entretiens.....	100
2.1. Le choix du lieu et de l'heure.....	100

2.2. Le statut de l'interviewer.....	101
2.3. Les stratégies de l'entretien.....	102
2.4. La transcription des entretiens.....	103
2.5. La question de la temporalité dans l'alternance.....	104
3. L'analyse de contenu.....	105
3.1. La méthode pour construire les grilles d'analyse.....	105
3.2. Analyse descriptive.....	107
3.2.1. L'analyse descriptive des entretiens des formateurs.....	107
3.2.2. L'analyse descriptive des entretiens des étudiants.....	112
3.3. Analyse interprétative des entretiens de formateurs.....	118
3.3.1. Le nouveau référentiel.....	119
3.3.2. Le modèle transmissif.....	123
3.3.3. Situation vécue en stage.....	125
3.3.4. Situation clé/emblématique.....	132
3.3.5. L'apprentissage en groupe.....	138
3.3.6. Le passage à l'écriture.....	139
3.4. Analyse interprétative des entretiens d'étudiants.....	140
3.4.1. Le nouveau référentiel	141
3.4.2. Situation vécue en stage	141
3.4.3. Situation clé / emblématique.....	154
3.4.4. L'apprentissage en groupe.....	158
3.4.5. Le passage à l'écriture.....	159
3.4.6. La posture réflexive.....	160
4. Conclusion de l'étude de terrain.....	162
Troisième partie : synthèse et préconisations.....	164
1. Synthèse de l'analyse des entretiens.....	165
1.1. Synthèse des entretiens des formateurs.....	165
1.2. Synthèse des entretiens des étudiants.....	167
2. Les préconisations.....	168
2.1. L'alternance, un principe organisateur de l'ingénierie à construire.....	168
2.2. Le terrain : un lieu et un partenaire de la formation	170
2.3. La réflexivité : une compétence, une posture, une méthode	171
2.4. La situation de travail : interface entre l'I.F.S.I. et le lieu de stage.	172
2.5. Le vécu expérientiel des étudiants : point de départ de la situation clé / emblématique.	174
2.6. Pour conclure	175
Conclusion.....	177
Annexes.....	181
Annexe - I. Guides d'entretien.....	182
Annexe - I.1. Guide d'entretien à destination du formateur D.....	182
Annexe - I.2. Guide d'entretien à destination du formateur E.....	183
Annexe - I.3. Guide d'entretien à destination des étudiants.....	184
Annexe - II. Entretiens.....	185
Annexe - II.1. Entretien Alain.....	185
Annexe - II.2. Entretien Bénédicte.....	195
Annexe - II.3. Entretien Caroline.....	204
Annexe - II.4. Entretien Diane.....	211
Annexe - II.5. Entretien Éliane.....	222
Annexe - III. Tableaux d'analyse des entretiens.....	230
Annexe - III.1. Tableau d'analyse de l'entretien A.....	230

Annexe - III.2. Tableau d'analyse de l'entretien B.....	255
Annexe - III.3. Tableau d'analyse de l'entretien C.....	276
Annexe - III.4. Tableau d'analyse de l'entretien D.....	296
Annexe - III.5. Tableau d'analyse de l'entretien E.....	319
Annexe - IV. Tableaux d'analyse croisée des entretiens.....	338
Annexe - IV.1. Tableau d'analyse croisée des entretiens des formateurs.....	338
Annexe - IV.2. Tableau d'analyse croisée des entretiens des étudiants.....	359
Références bibliographiques.....	395
Index des auteurs.....	403
Table des Matières.....	406

YGONNET Brigitte

Competences, reflective practice and part-time training :

Contribution to the project for setting up professionalism in nursing care.

University Francois Rabelais, Tours

UFR Human Arts and Sciences

Department of Educational Sciences and Training

Professional Master 2nd year.

« Specialty of Professional Engineering Training »

Strategy and setting up of Adult Training

The new training programme for nurses gives an opportunity to a researcher/trainer to think about setting up and constructing an approach to develop a thought provoking attitude amongst the students.

A thorough research into the concept of competence, leads one to look at the essential roles within the work place and build a training course with an emphasis on real life situations.

The analysis and interpretation taken from five interviews with Head trainers and students from 2 different nursing schools, shows the potential for learning from work placed experience.

The method of teaching by alternating work experience placements with the classroom appears to contribute to building a more professionally based training.

This approach to teaching is recommended to trainers as being the preferred method of delivering a professional learning programme and gives a solid link between the school and the work place.

Key words : Part-time training – Reflective Practice – Competence – Engineering – Professionalization

YGONNET Brigitte

Compétences, réflexivité et alternance :

Contribution à l'étude d'une ingénierie de professionnalisation en soins infirmiers

Université François Rabelais-Tours

UFR Arts et Sciences Humaines

Département des Sciences de l'Éducation et de la formation

Master Professionnel 2^{ème} année

Mention Professionnelle Ingénierie de la formation

Stratégies et Ingénierie en Formation d'Adultes

La mise en œuvre du nouveau référentiel de formation infirmière est l'occasion pour le chercheur – formateur de s'interroger sur l'ingénierie à construire afin de développer une démarche réflexive chez les étudiants.

Une recherche approfondie du concept de compétence conduit l'auteur à s'intéresser au rôle essentiel des situations de travail dans le processus de construction des compétences où la réflexivité occupe une place majeure.

L'analyse et l'interprétation de cinq entretiens menés auprès de cadres formateurs et d'étudiants dans deux I.F.S.I. (Institut de Formation en Soins Infirmiers), montrent les potentialités d'apprentissage liées à une situation professionnelle.

La pédagogie de l'alternance se révèle être organisatrice de l'ingénierie de professionnalisation à concevoir, mettre en œuvre et évaluer.

Les préconisations portent sur une ingénierie de formation en alternance où l'approche par situation expérientielle réfléchie occupe une place interface entre l'I.F.S.I. et le terrain.

Mots-clés : Alternance – Réflexivité - Compétence – Ingénierie – Professionnalisation