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

Année Universitaire 2011-2012

Entre formation et transformation

Quelle ingénierie pour initier et évaluer le processus par lequel on devient infirmier ?

Présenté par
Anne-Marie Bodin-Cheneveau

Sous la direction de …

Laurence Cornu, Professeur des Universités
Josette Layec, Chargée de cours

En vue de l'obtention du
Master 2 Professionnel Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes

REMERCIEMENTS :

Je souhaite remercier chaleureusement les personnes qui m'ont accompagnée lors de ce travail :

Mme Laurence Cornu, Professeur des Universités, pour sa disponibilité et son enthousiasme,

Mme Josette Layec, Chargée de Cours, pour son humour et sa simplicité,

Mme Catherine Guillaumin, M. Noël Denoyel, M. Jacki Choplin, parce qu'ils ont éclairé mon chemin sans le savoir,

Les deux étudiants et les deux formateurs qui ont accepté de contribuer à ma recherche,

Mes collègues, Jocelyne en tête, pour leur soutien indéfectible,

Et mon indispensable cocon familial.

A Martine Leduc,

sans qui je serais passée à côté

du monde passionnant de la pédagogie

SOMMAIRE

Sommaire 4

Introduction 5

Première partie : Formation, évaluation, professionnalisation : cheminer vers la compétence infirmière 8

1. Du potentiel au professionnel 9
2. La finalité de la formation infirmière 23
3. La « logique compétence » 36
4. Evaluer la compétence infirmière : utopie ou réalité ? 52

Deuxième partie : Points de vue croisés de formateurs et d'étudiants sur l'évaluation64

1. Etude préliminaire 65
2. Mise en œuvre des entretiens 76
3. Analyse des entretiens 81
4. Synthèse des observations 112

Troisième partie : Quelques perspectives… 118

1. Repositionnement des objectifs 119
2. Propositions d'actions 121
3. Récapitulatif de la démarche d'ingénierie proposée 131

Conclusion 134

Annexes 137

Annexe 1 : portfolio (extraits) 138
Annexe 2 : documents évaluations 3.3 et 5.5 151
Annexe 3 : entretiens 156
Annexe 4 : tableaux thématiques 203

Références et Index 230

Table des Sigles 230
Table des Figures 230
Références Bibliographiques 231
Table des Matières 234

Introduction

En lien avec la construction européenne, le domaine de la formation professionnelle est actuellement le lieu de remaniements profonds des conceptions et des dispositifs pédagogiques. Le référentiel de formation infirmière paru en juillet 2009[1] entre dans ce cadre. Fondé sur une approche par les compétences, il a pour but d'amener sur le marché de l'emploi des praticiens adaptables, autonomes et réflexifs.

L'avènement de l'approche par les compétences témoigne de la volonté d'asseoir un développement pérenne des entreprises européennes sur un pari : ce développement viendra par celui des compétences des salariés. Pour cela, il faut agir à deux niveaux : au travail, par le biais des démarches qualité et de la formation continue, et en amont, c'est-à-dire en formation professionnelle et universitaire. Il nous semble alors qu'une dichotomie se fait jour. D'un côté, l'Europe, la France, la Région, les entreprises, cultivent une vision politico-économique de la « logique compétence », vue comme un outil au service de la productivité et de la croissance. De l'autre, les enseignants et formateurs des établissements scolaires et centres de formation divers ont un regard que l'on pourrait qualifier de pédagogico-humaniste, tourné vers la qualité de l'ingénierie d'abord et l'épanouissement individuel au travail ensuite. C'est la notion de conscience professionnelle qui est recherchée chez la personne qui se forme, et son engagement dans un processus qui la mènera vers le professionnalisme.

En aval de cette divergence d'enjeux, les intentions se frottent aux actes. Et dans les faits, les deux approches entraînent des ambivalences, voire des paradoxes. Si le concept de compétence est utilisé partout aujourd'hui, la mise en œuvre qui en découle pose question, que ce soit dans les entreprises ou dans les systèmes de formation.

C'est dans ce contexte que s'inscrivent les formateurs en IFSI[2]. Or leur tâche s'avère particulièrement ardue puisque, si l'on en croit S. Freud[3], ils exercent leurs fonctions aux confins des « trois métiers impossibles » : ils prétendent former à soigner, dans un contexte qui gouverne ! Car le dispositif légal les enferme dans un cadre plus ou moins strict selon la manière dont on l'envisage, et il en résulte une mise en place difficile au quotidien. Si ce cumul est handicapant, c'est parce que la professionnalisation est du domaine du processus. Ce concept, encore peu exploré bien qu'à l'honneur dans les discours, est porteur d'incertitudes, d'imprévu, s'accommodant mal d'un programme de formation très détaillé et

---

[1] Ministère de la santé et des sports, 2009, *Profession infirmier : recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession*, Paris, Berger-Levrault, 199 p

[2] Lire Institut de Formation en Soins Infirmiers

[3] S. Freud, 1937, *L'analyse avec fin et l'analyse sans fin*, in *Résultats, Idées, Problèmes, II, 1921-1938*, Paris, PUF, 1985, p. 231-268

fixé une fois pour toutes. Il n'est pas simple de décrire, ni même de définir, un processus de professionnalisation. Mais si l'on ne peut qu'affabuler sur l'ineffable, il s'agit quand-même, pour les formateurs en IFSI, de contribuer, par la qualité de l'ingénierie et de la pédagogie mises en œuvre, au déclenchement chez les étudiants infirmiers de la dynamique formatrice et professionnalisante.

La genèse de ce questionnement est relatée au début de ce travail. Puis nous nous proposons d'étudier le problème soulevé à partir de la confrontation du contexte de la santé et de la formation aux concepts de compétence, d'identité professionnelle et de professionnalisation. Notre cheminement nous emmène ensuite dans le vaste domaine de l'évaluation, que nous explorons d'un point de vue à la fois conceptuel et pratique, en regardant l'application qui en est faite dans le référentiel de 2009. Une enquête réalisée auprès de formateurs et d'étudiants de troisième année en IFSI nous apporte des éléments d'analyse complémentaires, nous permettant d'envisager quelques pistes possibles afin d'améliorer concrètement la formation et l'évaluation des futurs professionnels.

Nous invitons notre lecteur à nous suivre dans ces étapes successives.

Première partie : Formation, évaluation, professionnalisation : cheminer vers la compétence infirmière

1. DU POTENTIEL AU PROFESSIONNEL

1.1. Au cœur de la formation : l'évaluation

Notre recherche de première année peut être considérée comme un travail propédeutique, dans le sens où elle nous a aidée à repérer les évolutions contextuelles à l'origine du dernier référentiel de formation infirmière[4], et à mieux en cerner à la fois les enjeux et les difficultés. En particulier, la façon dont les législateurs ont structuré le programme pour tenter de donner vie aux conceptions affichées soumet à des divergences d'interprétation, d'appropriation, et donc de mise en œuvre, de la part des formateurs en IFSI.

1.1.1. Le projet pédagogique

Notre précédent travail nous a permis de mettre à jour la nécessité pour les équipes de formateurs en IFSI d'écrire leur projet pédagogique, celui-ci n'étant pas mentionné dans le nouveau référentiel de formation infirmière. Cette réflexion commune aurait l'avantage, sous certaines conditions de fonctionnement évoquées alors[5], de favoriser l'émergence de la compétence collective, potentiellement plus féconde que celle issue des questionnements individuels. Elle faciliterait aussi la coordination des actions pédagogiques ponctuelles, inscrites dans une continuité comprenant des étapes et des boucles de régulation en fonction de l'évolution du groupe d'étudiants. Autrement dit, il s'agirait pour les formateurs de tenir compte des résultats obtenus par les apprenants aux épreuves sommatives pour réviser les prévisions d'interventions pédagogiques ou de travaux dirigés ultérieurs. Cette approche suppose une attitude faite de flexibilité (au sens de souplesse, disponibilité, adaptabilité[6]) de la part des formateurs. Il s'agit d'une qualité que l'on pourrait aussi retrouver, à notre sens, chez les apprenants. Et peut-être que les contenus proposés par le dispositif de formation, constituant le « savoir », gagneraient à être eux aussi plus flexibles et adaptables. Les trois

[4] Ministère de la santé et des sports, 2009, op. cit.
[5] A.M. Bodin-Cheneveau, 2009, *Le référentiel à pile ou face*, Mémoire master 1 non publié, UFR Arts et sciences humaines, Tours : université François Rabelais, 149 p.
[6] Nous n'utilisons pas ici le terme de flexibilité dans son acception économique, où elle caractérise la souplesse de l'organisation et des moyens de production pour s'adapter aux contraintes du marché du travail.

pôles du triangle pédagogique présenté par J. Houssaye[7] sont donc concernés par ce critère de flexibilité. Il nous semble en effet que cette modélisation offre une vision trop restrictive, un peu figée, qui ne tient pas suffisamment compte de l'évolutivité des acteurs et différents éléments du système. On retrouve cette caractéristique en étudiant le référentiel de formation infirmière : l'étude que nous avons réalisée l'an dernier montre d'un côté des principes pédagogiques énoncés tels que l'adaptation à l'apprenant, la théorisation à partir et en fonction des situations vécues en stage, et de l'autre un ensemble de contenus et de méthodes balisés, « tronçonnés », ordonnés selon un calendrier précis. De fait on risque, si l'on applique ce curriculum « à la lettre », de retomber dans l'analytique et de perdre le sens affiché par ailleurs. Les formateurs se doivent donc de rester vigilants pour conserver leur ligne directrice.

1.1.2. Le dispositif d'évaluation

A l'intérieur du projet pédagogique, le critère de flexibilité doit aussi, nous semble-t-il, concerner le dispositif d'évaluation. Car celui-ci gagnerait peut-être à prendre en compte à la fois le socle indispensable de connaissances, nécessaire à tous les étudiants, et la progression de chacun, en fonction de ses rythmes personnels, modes d'apprentissage, intérêts ponctuels… D'où l'importance du travail sur les critères et indicateurs d'évaluation, au regard des éléments de compétences recherchés. Le rôle de l'évaluation est sans doute fondamental dans une ingénierie, qu'elle se situe dans le cadre formatif ou sommatif.

Il est entendu que l'évaluation dite formative a pour principal objectif de faire toucher du doigt à l'étudiant où il en est de son apprentissage, et par quoi il lui faut passer pour évoluer vers la professionnalisation. L'évaluation sommative, quant à elle, sanctionne à un moment donné la prestation fournie au regard des critères institués. Cependant, cette évaluation sommative, réalisée à un moment précis de la formation, n'a-t-elle pas aussi pour intérêt de montrer à l'étudiant où il se situe par rapport à une norme posée ? Et dans l'hypothèse où le dispositif d'évaluation sommative s'inscrit de fait dans le projet pédagogique, cette évaluation n'est-elle pas un indicateur sur lequel les étudiants, comme les formateurs, trouveront avantage à se baser pour aménager la suite du parcours ? Cette réflexion nous ramène à la conception du formateur que nous avons eu l'occasion d'approfondir avec l'aide de P.

---

[7] J. Houssaye, 1988, *Théories et pratiques de l'éducation scolaire : le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang, 3ème édition, 2000, 300 p.

Perrenoud[8] lors de notre précédente recherche. Nous y avons vu la nécessité pour le formateur de travailler dans un cadre souple, c'est-à-dire de ne pas s'enfermer dans des contenus ni des méthodes immuables, mais plutôt d'accepter de « prendre des risques » en adaptant sa pédagogie aux besoins évolutifs du groupe concerné. A une planification forte, P. Perrenoud préfère une « *navigation à vue*[9] ».

Il ressort de cette réflexion que le dispositif d'évaluation sommative peut avoir plusieurs dimensions, et en particulier être envisagé comme un outil malléable, évolutif, au regard de la progression du groupe d'apprenants. Quant à l'étudiant lui-même, comment ressent-il le dispositif d'évaluation qui lui est imposé ? Si nous, formateurs, désirons que les étudiants utilisent nos outils d'évaluation pour avancer dans leur apprentissage, la façon dont nous élaborons les épreuves le permet-elle ?

C'est donc sur la délimitation du rôle de l'évaluation sommative que nous nous interrogeons ici, et sur les liens éventuels avec la construction de la connaissance et des compétences. Autrement dit, si l'évaluation sommative n'est pas formative, doit-elle être formatrice ?

1.1.3. La difficulté d'évaluer

Ce domaine de l'évaluation nous a toujours particulièrement intéressée, parce qu'intriguée, voire parfois déroutée. Apprenant à construire des épreuves sommatives au début de notre exercice professionnel en IFSI, nous avons dû nous familiariser avec des termes tels que critères ou indicateurs qui, s'ils paraissent simples de prime abord, se révèlent difficiles à manipuler à l'usage. Et pourtant, quelle satisfaction de constater que leur choix précis donne à voir presque immédiatement ce que l'on veut évaluer par la question posée ou la consigne donnée, et qu'ils servent magnifiquement la lisibilité du niveau d'acquisition des étudiants !… Nous ne sommes pas sûre que ce plaisir nous ait déjà été véritablement donné !

Quoi qu'il en soit, le désir de donner du sens à l'évaluation ne nous a plus quittée. Nous n'avons eu de cesse par la suite, en élaborant des épreuves, de conserver le souci de la pertinence de nos demandes au niveau d'acquisition attendu : quelles sont les compétences que nous prétendons évaluer ici ? Dans quelle mesure ? Comment cela s'inscrit-il dans le

---

[8] P. Perrenoud, 2001, *Développer la pratique réflexive dans le milieu d'enseignant*, Paris, ESF éditeur, 2008, 219 p.
[9] Ibid., p. 173

dispositif d'évaluation sommative global ? Et sur quelles bases décider de modalités d'évaluation particulières pour telle épreuve sommative ?

Dans ce but, nous essayons aussi de différencier les « devoirs » de type test de connaissances de ceux qui demandent des capacités d'analyse ou de synthèse. Et nous avons tendance à nous insurger contre des guides de correction, portant sur des travaux d'analyse, qui ne contiennent que des contenus attendus, avec des points précis à attribuer au regard de chacun de ces contenus et des critères d'évaluation insuffisamment travaillés. Le contrôle remplace alors l'évaluation, et le recopiage de termes mémorisés prend le pas sur la démarche analytique.

Nous nous rappelons notre surprise et notre désarroi lorsque, récemment arrivée à l'IFSI, nous nous entendîmes expliquer par la directrice, à plusieurs reprises et avec insistance, que l'objectivité n'avait aucun intérêt en évaluation, et qu'il était inutile de tendre vers ce but. Cela heurtait tellement notre sens de l'équité que nous ne pouvions admettre ce point de vue. Ce ne fut que beaucoup plus tard, à l'occasion d'une formation de l'équipe pédagogique intra muros, que nous comprîmes ce qu'elle voulait dire. L'intervenant aborda à cette occasion la notion de contextualisation, qui retint notre attention. Il s'agissait, quand nous hésitions à poser une note sur une prestation un peu faible, de consulter le dossier de l'étudiant pour prendre en compte ses capacités et difficultés déjà constatées, afin de décider de la note la plus favorable à sa progression ultérieure. Concrètement, attribuer un point de moins que la moyenne allait obliger l'apprenant à retravailler sur ses manques pour pouvoir valider la fois suivante. D'après l'intervenant, nous lui permettions davantage ainsi de progresser dans son apprentissage.

Certes, cette technique s'oppose au parti pris de noter exclusivement au regard des performances observées, avec toute l' « objectivité » possible. C'est d'ailleurs pour cela qu'elle n'a jamais fait l'unanimité. Cependant, elle nous a donné l'occasion de revenir sur nos certitudes, et quelques mois plus tard, ayant trouvé un consensus d'équipe, nous avons introduit ce principe de contextualisation dans nos pratiques et dans les livrets de suivi des étudiants. Depuis, et peut-être grâce à cet événement, nous continuons toujours à nous interroger sur la pertinence de ce choix…

1.1.4. L'évaluation face à la compétence professionnelle

Revenons au référentiel de formation infirmière de juillet 2009. Et regardons son dispositif d'évaluation. A première vue, les épreuves sont nombreuses, propres à chaque unité d'enseignement et à chaque stage, et assorties de critères répétitifs. Elles se cumulent pour attester, au jour le jour, de l'avancement de l'étudiant dans son apprentissage du métier. On notera combien il est malaisé d'avoir une vision d'ensemble de ce dispositif, étant donné la multiplicité des épreuves et la complexité du « découpage ». En ce qui concerne le stage, chaque tuteur pose son estimation quant au développement des dix compétences attendues, sans que l'on sache clairement encore à quel moment une compétence sera ou non définitivement acquise.

Ce contexte nous questionne sur la pertinence du système d'évaluation. Car finalement, que valide le diplôme ? Les équipes de terrain évaluent les stages successifs de l'étudiant en ajustant à chaque fois leur point de vue, entre autres à partir d'impressions ou d'observations ponctuelles. Les formateurs préparent les évaluations en fonction de leur manière d'appréhender le texte législatif, avec ou sans l'appui d'un projet pédagogique intégrant un dispositif d'évaluation cohérent. Le référentiel propose des devoirs diversifiés, au regard de chaque unité. Ceux-ci semblent répondre à des exigences partielles et immédiates, concernant certains contenus de cours, certaines procédures à acquérir, qui ne permettent pas d'avoir une vision globale de la progression de l'étudiant dans le développement des compétences attendues. En fait, on ne trouve pas dans ce référentiel de document récapitulatif donnant accès à une lecture claire des étapes franchies, des éléments du puzzle qui s'emboîtent peu à peu pour aboutir à la constatation finale : le développement des dix compétences infirmières.

Alors le diplôme valide-t-il la compétence professionnelle ou des savoir faire disparates ? Valide-t-il des mémorisations transitoires, des procédures reproduites selon un modèle enseigné ? ou bien réellement un positionnement professionnel quelles que soient les circonstances, des compétences mobilisables en situation, selon la conception de G. Le Boterf[10] ? Car il s'agit bien d'attester de la légitimité d'un individu à exercer en tant qu'infirmier auprès de personnes malades.

[10] G. Le Boterf, 2008, *Repenser la compétence*, Paris, Editions d'Organisation, 139 p.

1.1.5. Les dix compétences et la « valeur ajoutée »

Comment peut-on garantir en effet la compétence des professionnels nouvellement diplômés ? La réponse est que l'on ne peut rien garantir, mais au moins doit-on mettre en œuvre tous les moyens nécessaires pour tendre vers cette finalité. Il nous semble que le rôle des formateurs, dans ce sens, est avant tout d'aider les étudiants à percevoir le fil conducteur de leur apprentissage, c'est-à-dire à reformer une unité, une entité, à partir de tous les apports, travaux, mises en situation, qui se succèdent pendant trois années d'études. Autrement dit, l'idéal est que l'apprenant parvienne, au fil du temps, et grâce à l'alternance, à se rendre compte que la compétence infirmière est plus que l'addition des dix compétences préconisées, que le tout est plus que les parties. C'est ce subtil supplément que nous nommerons, en attendant de plus amples investigations, la « valeur ajoutée ». Derrière, se cache une idée à définir, presque un concept. Cette « valeur ajoutée » est-elle de l'ordre d'une identité professionnelle ? d'une culture professionnelle ? ou encore d'une professionnalisation ? Ou bien le concept adéquat reste-t-il à inventer ? Nous aurons à revenir sur cette question fondamentale, qui caractérise ce que l'on a sans doute du mal à repérer dans le référentiel de formation, ou du moins à garder à l'esprit lorsqu'on élabore un projet d'unité d'enseignement ou une évaluation sommative. De ce fait, pouvons-nous aider l'étudiant à prendre conscience de cette « valeur ajoutée » de son apprentissage, passant par une opération de réagencement et d'extrapolation à partir des acquis successifs ou concomitants ? Et comment l'évalue-t-on ? Le référentiel l'autorise-t-il, qui empile des activités et des épreuves sommatives sans avoir prévu le ciment pour les joindre en une construction solide ?

Cette « valeur ajoutée », au cœur de notre préoccupation pendant le temps de la formation, impacte ensuite l'activité professionnelle. C'est elle qui fait que l'on ne se contente pas d'appliquer machinalement des techniques apprises et répétées. Elle est la capacité à jouer de sa singularité et de sa subjectivité dans l'action, dans une optique de qualité. Cette dimension, vitale pour la personne au travail, est bien décrite par C. Dejours[11], qui relie intimement subjectivité, travail et action. Pour cet auteur, la qualité implique le non respect de la prescription. Car les situations professionnelles ne sont pas des situations « attendues ». Elles nécessitent donc des adaptations, une participation de l'intelligence et de la subjectivité. On n'est jamais dans la pure exécution. L'être entier intervient dans l'action. Or l'ingéniosité exigée par l'imprévu naît du sentiment de se trouver devant un échec potentiel si on ne

[11] C. Dejours, 2001, *Subjectivité, travail et action*, Ressource en ligne, consultée le 30/05/12, sur univ-provence.fr/ergolog/pdf/bibliomaster, mai 2001, pp. 1-13.

parvient pas à « contourner l'obstacle ». Donc la dynamique engagée provient d'une véritable souffrance, liée au risque d'échec, et en conséquence à la non reconnaissance par ses pairs ou ses supérieurs. C. Dejours parle de « *jugement de beauté*[12] » pour évoquer ce reflet externe de sa propre compétence, indispensable dans la vie du travailleur. Il signe le besoin d'être admis dans le cercle des « personnes compétentes ».

Si l'on en croit le même auteur, il est impossible d'évaluer la « valeur ajoutée » qui nous intéresse. « *Ce qu'on évalue ne correspond qu'à ce qui est visible (la partie matérialisée de la production), et qui n'a aucune proportionnalité avec le travailler effectif*[13] ». Que s'agit-il alors d'évaluer pendant l'activité professionnelle, et avant, en période de formation ? Et si la compétence est ainsi étroitement liée à la singularité humaine, faut-il évaluer une personnalité ?

1.2. Le choix de devenir infirmier

1.2.1. Le potentiel de l'étudiant en soins infirmiers

La question qui se pose alors à ce stade de notre réflexion est la suivante : tout public entrant en IFSI est-il un « bon professionnel » potentiel ? En d'autres termes, la sélection par concours suffit-elle à assurer les prédispositions adéquates pour entreprendre une formation infirmière ? D'ailleurs ces prédispositions existent-elles ? En vertu de quoi les « aspirants » infirmiers auraient-ils une personnalité particulière ? Notre expérience face à notre choix professionnel donne ici à réfléchir, puisque la vérité est que nous avons tiré à pile ou face l'entrée en IFSI contre un travail de professeur d'accordéon ! Et nous croyons profondément ne nous être « sentie » infirmière que très tardivement, bien après l'obtention du diplôme d'Etat. Nous avons fait nos études en pensant à autre chose. Puis nous avons appris à gérer l'urgence et la technicité de la profession dans un service de réanimation. Et enfin nous avons fait nos armes dans le domaine de la relation d'aide et du soutien des personnes malades en découvrant la cancérologie. Cela représente un total de cinq ou six ans ! Il semble qu'une formation à visée professionnalisante attende des résultats plus rapides en termes de développement de compétences !

C'est ici la notion de vocation qui se trouve questionnée, et plus largement celle des origines des orientations professionnelles. On trouve d'ailleurs souvent très hétérogènes les

[12] Ibid., p. 10.
[13] Ibid., p. 5.

promotions qui se succèdent en formation dans les IFSI. Les étudiants ont entre 17 et 60 ans ! Ils sont représentatifs des deux sexes, même si la proportion masculine n'excède pas 10% encore de nos jours. Ils sont issus de milieux et cultures divers, et ont des parcours scolaires ou professionnels très variés. En effet, tous les baccalauréats sont possibles pour accéder au concours, et on accueille également quelques aides-soignants. Quant aux expériences des uns et des autres, elles concernent des domaines aussi diversifiés que le médical, le social, mais aussi le commerce, la gestion, la comptabilité, l'enseignement…

La population accueillie est le résultat d'un contexte sociétal autant que de projets personnels. On peut dire que le profil de l'étudiant en soins infirmiers rassemble des caractéristiques collectives et individuelles.

1.2.2. Un choix collectif

La vision de l'infirmier véhiculée par la société est double. Il s'agit à la fois d'une personne charitable, dévouée, marquée par ses ancêtres religieuses, et d'un assistant médical, « aux petits soins » pour le médecin autant que pour le patient. Et même si la réalité est un peu différente aujourd'hui, il y a d'une part des traces réelles de cette histoire de l'identité infirmière, et d'autre part un critère de pérennité de cette vision particulièrement tenace. De ce fait, l'étudiant infirmier se présente avec une image déformée du professionnel envisagé, encouragée par certains programmes télévisés : une seringue dans une main et un stéthoscope dans l'autre, et toujours dans une structure hospitalière. C'est une image qui peut l'attirer, soit parce qu'il a des velléités de contact humain, soit pour l'aspect valorisant de l'infirmier hospitalier techniciste. En tout état de cause, le monde de la santé a considérablement évolué ces dernières décennies. Les durées moyennes de séjour sont très réduites, et le « prendre soin » s'effiloche doucement, écrasé par les impératifs budgétaires. Il est donc vrai qu'il n'est pas facile de discerner d'emblée les autres dimensions du soin infirmier derrière le « technicien ».

L'étudiant infirmier « débutant » est baigné dans un bassin d'emploi devenu difficile, dans une société de crise économique et politique. Les possibilités de choisir un métier ont sensiblement diminué pour les nouvelles générations de travailleurs. Quelles que soient les formations suivies, les débouchés sont restreints. Il est vrai que la profession infirmière fait partie des catégories dans lesquelles on peut encore trouver un emploi relativement facilement. Cela n'est pas sans importance dans l'orientation du jeune qui cherche une voie. Et c'est sans doute pour cela aussi que l'on rencontre dans les concours d'entrée en IFSI des

candidats de tous horizons, dès l'obtention du baccalauréat, ou plus tard à la suite de bilans de compétences.

Ce dernier point soulève la question de la motivation, puisque les orientations politiques actuelles, axées sur l'autonomie et la mobilité du travailleur européen, influent forcément sur le niveau d'engagement dans une formation. Les accords de Bologne[14] signés en 1999 exposent clairement les liens établis entre refonte de la formation infirmière et besoins des Etats signataires en termes d'attractivité des universités européennes et d'adaptabilité des professionnels. Il s'agit avant tout de trouver des réponses au problème grandissant de l'emploi. Et pour cela, chacun doit apprendre, par le biais des formations professionnelles en particulier, à devenir autonome et conscient de ses responsabilités de citoyen : I. Astier parle d'une « *évolution de l'Etat-providence vers l'Etat social actif*[15] ». Dans ce contexte, l'approche par les compétences, paradigme introduit récemment dans diverses ingénieries de formation, est sous-tendue par des enjeux très forts. Car le développement des compétences et l'harmonisation des systèmes de validation universitaires supposent aussi des capacités plus grandes à s'adapter à d'autres contextes de travail, par le biais des passerelles qui seront peut-être autorisées, dans un proche avenir, pour passer d'une formation professionnelle à une autre. Dans ces conditions, dans quelle mesure le candidat à la profession infirmière s'investira-t-il dans sa formation, puisqu'il sait qu'il pourra être amené à changer de métier à une ou plusieurs reprises ? Peut-il véritablement « entrer » en formation ? A quoi bon, puisque les perspectives d'avenir, les débouchés, les conditions matérielles difficiles pendant les études, sont autant d'obstacles ? Paradoxalement, l'exigence affichée par les entreprises sur la compétence de leurs salariés (explosion des démarches qualité dans tous les secteurs), comme outil de compétitivité et de rentabilité, incite fortement à « *une optimisation du professionnalisme, c'est-à-dire de l'efficacité du travail*[16] ». Difficile alors de se positionner comme un véritable apprenant motivé dans un secteur d'apprentissage donné, pris dans cet antagonisme.

Cette notion d'engagement dans la formation infirmière peut sans doute souffrir par ailleurs de la suprématie de l'individualisme, qui s'oppose fortement à la volonté politique de ramener l'individu à une vision citoyenne. Car c'est pour soi et ses proches que l'on travaille aujourd'hui, pour gagner sa vie et répondre à ses propres besoins et envies, toujours majorés

---

[14] Déclaration de Bologne, 1999, Ressource en ligne consultée le 18/02/10, sur www.eesp.ch
[15] I. Astier, 2007, *Les nouvelles règles du social*, Paris, PUF, p. 18
[16] Sous la direction de M. Sorel et R. Wittorski, 2005, *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris, L'Harmattan, 2009, p. 57

dans notre société de consommation. La conscience croissante d'un avenir incertain et d'un contexte peu propice au sentiment de sécurité incite à se protéger d'abord, et à s'intéresser à ses voisins ensuite. On a coutume de rapporter cet état de fait à l'évolution de l'éducation issue des sixties. L'engouement pour la liberté de l'enfant de se construire avec un minimum de contraintes aurait pu jouer sur certaines caractéristiques identitaires des jeunes générations : la difficulté à gérer la frustration, à prendre des responsabilités, à se donner les moyens d'atteindre ses buts. Un jugement péremptoire sur ce point serait malvenu, car il nous semble que parallèlement l'éducation scolaire n'a guère évolué, quant à elle, dans les modalités pédagogiques, même si de louables tentatives ont été entreprises pour favoriser l'autonomisation et l'implication des enfants. Le fait est que les étudiants qui entrent en formation infirmière sont habitués à écouter des cours, à subir, de plus ou moins bon gré, des consignes et des contraintes, et que les formateurs en IFSI éprouvent des difficultés en début de programme pour les encourager à se positionner, à devenir progressivement acteurs, voire auteurs de leur formation. Le rapport à l'évaluation des adolescents peut être aussi un handicap, dans la mesure où il est surtout docimologique, et ce malgré les changements de procédures tentés dans ce domaine par l'Education Nationale. Une formation orientée vers le développement de compétences professionnelles exige une approche différente de la part de l'étudiant, plutôt centrée sur l'autoévaluation et la reconnaissance de ses acquis progressifs. La posture d'apprenant n'est donc pas simple à adopter pour eux, mais elle ne l'est pas non plus pour les moins jeunes. Ceux-ci arrivent là après d'autres expériences ayant laissé des traces plus ou moins prégnantes qui gênent leur implication dans un processus d'apprentissage : des échecs cumulés, une confiance en soi précaire, un complexe d'infériorité… Tous ces facteurs conatifs ont probablement une influence directe sur la capacité des étudiants à s'investir efficacement dans leur formation, et nous amènent à aborder plus précisément les motivations de choix pour le métier d'infirmier d'un point de vue plus individuel.

1.2.3. Un choix individuel

Le projet de devenir infirmier n'est pas aussi ordinaire qu'il y paraît, car il nous semble suffisamment impliquant, d'un point de vue personnel, pour être le fruit d'une réflexion approfondie autour de ses propres aspirations. L'enjeu qui se cache derrière ce projet touche à la vie et à la mort, à la souffrance de l'autre et de soi-même. Cette dimension ne peut pas être anodine dans le processus d'orientation professionnelle qui aboutit à la décision d'apprendre

le métier d'infirmier. Ou il faudrait être bien insouciant pour évacuer ce questionnement : serai-je en mesure d'affronter de telles situations ? Y trouverai-je l'occasion d'un épanouissement ? C. Dubar et P. Tripier, dans leur « *Sociologie des professions* », utilisent le terme de « *mission* », qu'ils empruntent à E.C. Hughes, pour expliquer la spécificité des professions touchant à ce qui est considéré comme sacré, parce que « *manipulant des savoirs concernant la naissance et la mort, le crime ou la sexualité, la maladie ou le malheur*[17] ». J. Conrad a écrit un beau roman en 1915 autour de cette idée. On se rend compte en le lisant que son choix d'être marin est profondément ancré dans son être : « *Je découvris à quel point j'étais un marin, de cœur, d'esprit, et, en somme, de corps*[18] ». Plus loin, on peut lire : « *Le moment approchait où j'apercevrais mon commandement et où j'aurais à prouver mon mérite dans l'épreuve ultime de mon métier*[19] ». C'est comme s'il y avait là un défi personnel à relever pour sa propre estime de soi. Peut-être pouvons-nous établir un lien entre la profession de marin et celle d'infirmier : dans les deux cas on trouve ce même enjeu parfois vital (sauver l'autre), et parfois existentiel (se sauver soi-même). De là à considérer que l'étudiant entrant en IFSI (comme on entre dans les ordres ?) a passé un tel pacte avec lui-même, il n'y a qu'un pas, que nous n'osons pas franchir à ce stade de notre réflexion.

Il revient à notre mémoire le souvenir d'une étudiante en IFSI qui, alors qu'elle s'épanouissait complètement en stage, éprouvait régulièrement des difficultés pour obtenir des résultats satisfaisants aux évaluations théoriques. Chacun de ces échecs avait chez elle des conséquences néfastes pour son apprentissage : découragement, démobilisation, dévalorisation. C'est en entretien duel de suivi pédagogique qu'elle parvint quelquefois à aborder des éléments de son histoire qui pouvaient expliquer en partie son manque de confiance. Toute son enfance elle avait entendu de la part de personnes proches des messages négatifs sur ses capacités : « *tu ne feras jamais rien ; tu n'es pas capable de faire des études* »… Elle avait bravé une première fois la « fatalité » en décidant de passer son baccalauréat et en l'obtenant. Puis, après une phase de résignation marquée par un mariage et la mise au monde d'un enfant, elle finit par écouter la petite voix intérieure qui la poussait à entreprendre des études d'infirmière. Mais les messages qu'elle avait reçus avaient réussi à entamer sa confiance, et les formateurs durent rester vigilants tout au long de sa formation pour l'aider à maintenir le cap. Elle est aujourd'hui infirmière et contente de l'être, et a fait un grand pas, de notre point de vue, vers son émancipation.

---

[17] C. Dubar & P. Tripier, 1998, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, p. 104
[18] J. Conrad, 1989, *La ligne d'ombre*, Paris, Gallimard, 2010, p. 81
[19] Ibid, p. 91

Cette jeune femme avait quelque chose à prouver, à elle-même et à d'autres, et avait inscrit là une partie de sa motivation. Le défi qu'on se lance peut ainsi être issu d'une histoire de vie. Si cette assertion peut paraître une banalité, elle a pris tout son sens pour nous à l'occasion d'une expérience vécue au cours de la deuxième année de Master. Le choix d'une unité d'enseignement optionnelle s'était porté sur ce thème à la suite d'une rencontre avec G. Pineau. Le petit groupe constitué se trouva sollicité pour s'essayer au récit de vie en trois étapes successives. Ce fut une expérience à petite échelle, mais suffisante cependant pour réaliser à quel point les projets parentaux, notamment, influencent les choix de vie, et ce même si on a l'impression d'avoir suivi ses propres aspirations. Cette part de déterminisme est donc un élément fondamental dans l'orientation professionnelle, et remet en cause la question de l'autonomie. Il y a pourtant là un bel espace de liberté, si l'on en croit J.P. Sartre : « *La liberté de l'individu est ce qu'il fait de ce que l'on a fait de lui*[20] ». Nous apprécions beaucoup cette vision des choses, qui donne à la notion de projet une dimension systémique et paradoxale, que l'on retrouve chez V. de Gaulejac quand il écrit : « *L'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet*[21] ». On perçoit bien ici la nature du challenge : il s'agit de combiner des désirs émanant d'acquis éducatifs, culturels, familiaux, avec d'autres, originaires de méandres plus mystérieux de notre esprit, et d'en faire émerger un projet de vie identifié. Est-ce dans ce magma subtil que se situe la vocation ?

Nos considérations nous ramènent donc à cette question, qui ne trouve pas chez nous d'écho, comme nous l'avons relaté dans la première partie de ce travail. C. Dubar et P. Tripier soulignent l'origine chrétienne de la notion de vocation. Ils citent aussi M. Weber : « *Avec le basculement introduit par le capitalisme et le protestantisme, la rationalisation économique des activités et le désenchantement du monde qui l'accompagne, l'enjeu des activités professionnelles devient la monopolisation des chances de gains sur un marché*[22] ». Il reste peut-être des traces de l'idée de vocation, mais qui ont tendance à s'effacer en même temps que l' « intérêt » des populations françaises pour la religion, et au profit d'aspirations plus « terre à terre ».

« *Il n'est pas fait pour ça* ». Les formateurs s'autorisent parfois à prononcer cette phrase en parlant d'un étudiant. Qu'est-ce que cela signifie ? Qu'avons-nous repéré chez cet étudiant qui nous fait dire qu'il ne pourra pas être infirmier ? Le domaine du potentiel fait partie de ce qui justifie les procédures de sélection par concours : on recherche bien des aptitudes d'une

[20] J.P. Sartre, 1945, *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Gallimard
[21] V. de Gaulejac, 1987, *La névrose de classe*, Paris, Hommes et groupes, p. 27
[22] C. Dubar & P. Tripier, 1998, op. cit., p. 114

part, et une motivation d'autre part. Les deux sont probablement liés, tant il est vrai qu'un étudiant motivé parvient à donner à voir un potentiel par la force de son travail. Il semble donc relatif de parler d'un profil particulier pour aborder la formation infirmière, si ce n'est peut-être, comme l'exprime une collègue interrogée à ce sujet, « *qu'il faut un minimum d'attention à l'autre et après on développe des compétences* ».

Peut-être nous accorderons-nous sur le fait que de multiples facteurs interviennent dans le choix de la profession infirmière, et qu'ils installent chez l'individu un certain nombre de valeurs, d'habitus, d'habitudes, d'envies, de peurs, de compétences, de connaissances, de complexes, de modèles, d'opinions… De là pourra émerger un degré d'engagement variable d'une personne à une autre, et fluctuant d'un moment à un autre. Aux formateurs ensuite de mettre en place les outils nécessaires pour favoriser la meilleure implication possible chez les étudiants et la sensibilisation aux différentes dimensions de l'exercice infirmier.

1.3. Promouvoir la compétence infirmière

Résumons-nous : la motivation de l'étudiant étant prise en compte, notre préoccupation porte à la fois sur l'explicitation de ce qu'est l'élément fondateur de l'identité professionnelle, la « chape unifiante », et sur la possibilité de la transmettre à l'étudiant, puis d'évaluer qu'il l'a bien intégrée. Mieux percevoir les conditions de l'émergence d'une identité professionnelle chez l'apprenant faciliterait, nous semble-t-il, sa visualisation dans le dispositif d'évaluation, et la prise en compte des réajustements nécessaires dans la poursuite du programme de formation. Cette « valeur ajoutée » est à la fois requise pour tous et relative à l'intime. Comment circonscrire alors le rôle de l'équipe pédagogique dans la construction de l'identité professionnelle des futurs diplômés ? Faut-il la favoriser ? Sans doute. Faut-il l'évaluer ? Peut-être pas… C'est ainsi que nous en arrivons à formuler une question de départ pour notre recherche :

Dans quelle mesure est-il possible, et souhaitable, d'initier et d'évaluer la construction d'une identité professionnelle chez l'étudiant infirmier ?

Nous tenterons d'abord de découvrir ce qui se cache derrière la « valeur ajoutée » qui nous préoccupe, en étudiant les notions de compétence, d'identité professionnelle et de professionnalisation. Ayant précisé ainsi ce que nous entendons par « valeur ajoutée », nous rechercherons ensuite cette dernière dans les dispositifs d'évaluation. Pour cela, nous explorerons ce que l'on évalue chez les professionnels, par le biais des démarches qualité et

autres procédures de certification, et aussi chez les étudiants infirmiers, en portant notre attention sur le système d'évaluation prescrit par les législateurs en 2009. Ces différentes étapes devraient nous aider à envisager une ingénierie le plus favorable possible à la construction et au repérage de cette « valeur ajoutée ». Nous espérons ainsi mieux comprendre ce que doit être un dispositif d'évaluation et comment il peut être démonstratif des étapes du projet pédagogique et du chemin vers la professionnalisation.

2. LA FINALITE DE LA FORMATION INFIRMIERE

2.1. Identité professionnelle ou professionnalisation

Quel qu'il soit, l'étudiant qui se présente en IFSI est là pour obtenir son diplôme d'Etat en trois ans d'études. Pour cela, les formateurs sont chargés de mettre en place le dispositif qui lui permettra de valider dans les meilleures conditions possibles les dix compétences requises. Nous avons soulevé à ce propos l'opportunité de nous interroger sur la nature de ce que nous avons dénommé pour le moment la « valeur ajoutée » de la formation, condition mystérieuse de la naissance d'un infirmier. A l'aide de la littérature, tentons de mieux cerner ce qui se cache derrière ce terme imprécis.

2.1.1. L'identité professionnelle : un terme parmi d'autres

La sociologie des professions nous offre un choix de dénominations important concernant notre « valeur ajoutée ». On y trouve en effet les notions d'identité professionnelle, mais aussi de développement professionnel, de socialisation professionnelle, ou encore d'identité au travail. Mais quelle que soit l'entrée que l'on adopte, elle nous ramène à l'identité professionnelle.

L'histoire des professions, telle qu'elle nous est rapportée par C. Dubar et P. Tripier[23], nous donne à voir, dans les siècles passés, l'importance de l'activité professionnelle dans la vie et jusque dans l'identité de l'individu : on « est » d'abord par son métier. L'exercice du travail est conçu comme une vocation : c'est ainsi que l'on manifeste sa foi. L'identité professionnelle est décrite comme un mélange d'identité au travail et d'identité personnelle, cette dernière ayant subi certains changements, mouvements, qualifiés de phénomènes de conversion identitaire. Ainsi, le travail que l'on apprend et que l'on pratique au quotidien nous modèle, nous moule, dans une certaine mesure et en fonction de notre niveau d'implication. Il survient forcément une sorte d'identification au rôle professionnel, qui retentit plus ou moins sur l'identité « globale ». Cette « socialisation professionnelle » se

[23] C. Dubar & P. Tripier, 1998, op. cit.

rapproche donc d'un conditionnement, même si C. Dubar précise que « *la socialisation va de pair avec l'individualisation*[24] ».

R. Sainsaulieu[25] utilise le concept d'« identité au travail ». Il décrit un processus de différenciation, tel que le travail est fondateur de la cohérence personnelle. Perdre son travail est alors à l'origine d'une forte crise identitaire, et l'exclusion du travail occasionne un déficit d'identité. « Que faites-vous dans la vie ? » « Quelle est votre profession ? » Il est vrai que ces questions font partie des critères qui classent l'individu dans une catégorie, corrélée dans notre société à des caractéristiques identitaires. Cette vision des choses est clairement sociologique. Des auteurs tournés plutôt vers une approche systémique du concept d'identité nous apportent un éclairage complémentaire.

2.1.2. L'identité : un système complexe

La systémie nous semble un outil intéressant pour aborder ce qui nous préoccupe ici. A cet égard, A. Mucchielli soulève la complexité de la notion d'identité. Les référents identitaires sont divers et multiples. La profession en fait partie. Mais la « prescription » d'une identité qui découle de ces classifications ne rend pas pour autant visible « *l'identité totale* » de l'individu qui, elle, reste virtuelle. L'identité est plurielle, et issue d'une contextualisation de soi. L'auteur décrit l'identification comme un processus essentiel de formation de la personnalité, et cite Erikson : « *La formation de l'identité commence là où cesse l'utilité de l'identification*[26] ». Il donne à la profession une place à la fois mesurée et incontournable dans la maturation de l'identité : « *L'identité intérieure et l'identité sociale se développent ensemble*[27] ». Il insiste sur le besoin qu'éprouve chacun de préserver son estime de soi en même temps que l'estime des autres dans sa manière d'être au monde, et fait ainsi le lien entre les affects, les rapports sociaux et la construction de l'identité.

J. Eneau, en citant J.M. Labelle, souligne lui aussi le rôle des relations avec autrui dans l'évolution de l'autonomie et de l'identité. « *Altérité et identité sont les deux facettes de l'autonomie personnelle*[28] ». Il décrit le principe d'homéostasie qui pousse l'individu en général, et l'apprenant en particulier, à la rééquilibration de son identité, à chaque fois qu'un

---

[24] C. Dubar, 1991, *La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, p. 97
[25] R. Sainsaulieu, *L'identité en entreprise*, Ressource en ligne consultée le 2/07/11, sur http://www.u-picardie.fr
[26] A. Mucchielli, 1986, *L'identité*, Que sais-je, Paris, PUF, 2009, p. 76
[27] Ibid, p. 87
[28] J. Eneau, 2005, *La part d'autrui dans la formation de soi. Autonomie, Autoformation et Réciprocité en Contexte Organisationnel*, Paris, L'Harmattan, p. 126

phénomène tend à rompre cet équilibre. Il évoque ainsi l'aspect continu, et jamais stabilisé, de cette recherche d'harmonie. La posture d'apprentissage soumet à ces pertes de repères et à l'autopoïèse qui permettra d'en trouver d'autres. « *Les savoirs façonnent l'identité*[29] », écrivent C. Danis et C. Solar en 1998.

Nous aimons cette phrase d'E. Morin, recueillie dans le cinquième tome de sa « *Méthode* » : « *La connaissance de l'humain doit être à la fois beaucoup plus scientifique, beaucoup plus philosophique et enfin beaucoup plus poétique qu'elle ne l'est*[30] ». La pensée et la poésie donnent en effet accès à une vision d'ouverture, d'inventivité et d'évolutivité, qui nous semble convenir au processus complexe de construction de l'identité.

Si l'on en croit R. Sainsaulieu, il existe une multitude d'identités au travail. Alors quelle légitimité avons-nous à rechercher une identité professionnelle ? Il nous semble qu'une réflexion autour de la professionnalisation pourrait nous aider à approcher de plus près notre « valeur ajoutée ».

2.1.3. La professionnalisation : un processus continu

Nous avons trouvé chez R. Bourdoncle[31] une étude instructive d'un certain nombre de néologismes. Il définit la professionnalisation comme un processus, dont les résultats peuvent être de trois ordres. La professionnalité correspond à l'état, le statut de professionnel. Il évoque pour nous un socle minimal de compétences nécessaire à l'exercice « correct » de la profession. Le professionnalisme, quant à lui, définit l'efficacité dans l'exercice de sa professionnalité. Il correspondrait à une certaine « conscience professionnelle » qui amènerait l'individu à vouloir toujours « faire au mieux ». Enfin, le professionnisme est une propension à faire reconnaître la valeur de sa profession, sa rhétorique et son savoir particuliers, dans le but d'une valorisation et d'une meilleure autonomie. Il s'agirait donc, pour des formateurs en IFSI, de mettre en route le processus chez l'étudiant, dans les trois dimensions correspondant à ces trois résultats : le développement professionnel (vers la professionnalité), la socialisation professionnelle (vers le professionnalisme), et la professionnalisation-métier (vers le professionnisme). On cumulerait donc des connaissances et des capacités spécifiques et une adhésion individuelle à un langage et des normes collectives.

---

[29] Sous la direction de C. Danis & C. Solar, 1998, *Apprentissage et développement des adultes*, Montréal, Les Editions Logiques, p. 139

[30] E. Morin, 2001, *La méthode, 5. L'humanité de l'humanité, L'identité humaine*, Paris, Seuil, p. 11

[31] R. Bourdoncle, 1991, *La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. 1. La formation des professions*, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 94, janvier-février-mars 1999, pp. 73-87

Ce triple sens proposé par R. Bourdoncle s'ajoute aux trois niveaux de professionnalisation développés par C. Dubar[32] : celle des individus, qui se joue autour d'une construction identitaire « pour soi » (les compétences développées tiennent alors lieu de « marqueurs identitaires ») ; celle des activités, davantage de l'ordre d'une identité « pour autrui » (par le biais des référentiels d'activités qui jouent le rôle de « bornes de territorialité » de la profession) ; celle enfin des organisations, dans laquelle il s'agit d'élaborer les repères d'exercice du métier, à la fois pour soi et pour autrui. Ces différents niveaux sont plus ou moins ciblés dans les dispositifs de formation professionnelle, et favorisent plus ou moins de ce fait une manière individuelle de s'approprier la profession chez l'étudiant.

Cette dernière remarque cible maintenant notre propos autour des caractéristiques individuelles de la professionnalisation. Car si nous n'envisageons pas cette dernière en-dehors d'une intégration des normes et valeurs propres au métier considéré, notre « valeur ajoutée » se situe probablement aussi dans le domaine de l'appropriation particulière, et donc de la façon individuelle d'être un professionnel, en l'occurrence un infirmier. Nous pensons ici à Y. Clot qui, dans « *La fonction psychologique du travail*[33] », explique la différence entre *genre* professionnel et *style* de l'action. La professionnalité évoquée plus haut nous paraît s'accommoder d'un exercice « standard » de la profession, même si elle suppose des schèmes opératoires installés et permettant un travail « convenable » parce qu'adapté à la demande institutionnelle. C'est ici que nous pouvons situer le *genre* proposé par Y. Clot. C'est la prestation adéquate dans sa banalité et son ordinaire. Le *style* est plus attirant pour son aspect créatif, personnalisé et qualitatif. Il est la manière que l'on a d'être un bon professionnel. Cette manière est unique, et sous-entend non seulement une intégration des savoirs et compétences nécessaires à l'exercice du métier, mais encore et surtout un art bien à soi de mettre en œuvre ces savoirs et compétences dans un contexte toujours particulier et des situations toujours renouvelées. Autrement dit, il faut trouver son *style* dans le *genre*. Le style, par le détachement qu'il procure face aux consignes et procédures, permet aussi le dépassement du genre grâce à sa maîtrise, et par là même l'atteinte d'une certaine autonomie bienfaisante dans le cadre de son travail. C'est bien cela qui nous attire, formateur en IFSI, en tant qu'objectif pour nos étudiants. P. Tap[34] parle de singularisation par rapport à une catégorisation. Quant à M. Sorel, dans l'ouvrage qu'elle a coordonné avec R. Wittorski en

---

[32] C. Dubar, 1991, op. cit.
[33] Y. Clot, 1999, *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, 2010, 247 p.
[34] P. Tap, 1987, *Identité, style personnel et transformation des rôles sociaux*, in *Bulletin de Psychologie* n°379, Ressource en ligne consultée le 2/07/11, sur http://www.pierretap.com

2005, elle reprend la différenciation faite par C. Dubar entre « *la logique d'appartenance relative à la question « quel type d'homme je veux être » [……} et la logique d'attribution, relative à la question « quel type d'homme me propose-t-on d'être, veut-on que je sois ?*[35] ».

Cette idée séduisante se frotte aux limites de la formation et à la raison : notre travail de formateur consiste à donner aux étudiants les moyens de s'investir dans leur apprentissage pour y trouver eux-mêmes la motivation, l'envie, le désir de progresser dans l'acquisition de compétences professionnelles. Nous pouvons, peut-être, les aider à initier le processus, certainement pas à l'installer tout à fait. R. Wittorski utilise le terme d'« *habitus de professionnalisation*[36] » pour décrire la façon qu'a chacun de produire ses savoirs et savoir faire, et donc de générer des compétences. Il nous faut engager chez l'apprenant le processus qui participera à l'instauration de cette dynamique formatrice et constituante. C'est probablement là que s'arrête notre « pouvoir », si tant est qu'on en ait un.

A ce stade de notre réflexion se dégagent une notion de temps, rendu nécessaire par l'installation d'un processus, ainsi que l'idée d'un mouvement continu, à entretenir par la motivation.

2.1.4. La formation professionnelle : l'importance du conatif

Il s'agirait donc d'initier un processus, et non un résultat. Et ce processus concernerait un mouvement vers un style particulier dans le genre professionnel. Cela suppose deux centres d'intérêt contributifs de la professionnalisation. L'un est ciblé sur les capacités cognitives de l'apprenant, et tente de l'orienter vers un raisonnement infirmier de qualité, rapide et performant. L'autre se tourne vers la notion de « prendre soin », à la fois chère aux professionnels infirmiers et propre à chacun d'entre eux. Ces aspects de la profession exigent tous les deux une conformité au *genre* et un ancrage du professionnalisme dans un *style*. Y. Clot[37], dans l'ouvrage déjà cité, cite deux zones de développement potentiel chez l'individu : l'intellect et l'affect. Ce dernier est le ressort qui permet à l'intellect de fonctionner au mieux, et la plus-value qui pourra entraîner l'étudiant vers la qualité. J. Mezirow parle d'impulsion dans les phénomènes à l'origine de l'élaboration des savoirs, en lien avec les émotions et les ressentis. « *Feelings and impulses become transformed into emotions as we learn how to*

[35] Sous la direction de M. Sorel et R. Wittorski, 2005, op. cit., p. 38
[36] Ibid., p. 236
[37] Y. Clot, 1999, op. cit.

interpret what they mean in relation to others and to ourselves[38] ». De leur côté, M. Sorel et R. Wittorski énumèrent ainsi les éléments qui composent la compétence : « *les données cognitives, les données affectives et émotionnelles, les données relatives au processus motivationnel, les données sociales et les données culturelles*[39] ». Dans le cadre d'une formation professionnelle, un projet pédagogique doit donc tenir compte de tous ces facteurs. Or le domaine de la conation (facteurs affectifs, émotionnels, motivationnels, selon M. Sorel et R. Wittorski) est souvent oublié, au profit de la cognition qui, seule, ne peut suffire au développement professionnel de l'individu.

Pour finir sur l'importance de l'envie, du désir, dans le processus d'apprentissage, citons J.J. Bonniol, dont j'entends encore la voix quand il nous dit un jour, lors d'une formation pour les formateurs en IFSI : « *Le moteur de la motivation, c'est le plaisir* ».

2.1.5. Une formation professionnalisante : des enjeux contradictoires

Quand C. Dubar[40] distingue formation professionnelle et professionnalisante, il démontre que, dans la deuxième dénomination, il est question pour l'étudiant de construire des repères à la fois pour lui et pour le groupe de professionnels concernés. Car si la formation professionnelle donne à voir des profils d'activités définis et une logique applicationniste ou de diffusion d'une culture identitaire, la formation professionnalisante est l'occasion d'une construction identitaire du professionnel en même temps que de la profession. Cela semble être le cas pour ce qui nous préoccupe, puisque les infirmiers « attendus » par l'Europe par le biais du référentiel de juillet 2009 sont censés évoluer dans les dimensions de leur exercice professionnel. Les notions de responsabilité, d'autonomie, de jugement clinique et de prise de décision y sont prégnantes, et peuvent même poser la question de leurs limites face à la suprématie du diagnostic médical. Il en découle une impression de « flou » à la fois pour les formateurs chargés de l'ingénierie et pour les étudiants qui en bénéficient. On est pris là dans un enjeu de légitimation et de reconnaissance qui situe la formation infirmière au cœur d'une bataille politique, économique et sociale. De fait, et pour répondre aux exigences européennes, les approches modernes de la démarche clinique infirmière (qui remplace le terme de démarche de soins), menées notamment par T. Psiuk[41], semblent vouloir tirer les

---

[38] J. Mezirow, 1991, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco-Oxford, Jossey-Bass Publishers, p. 13
[39] Sous la direction de M. Sorel et R. Wittorski, 2005, op. cit., p. 191
[40] C. Dubar, 1991, op. cit.
[41] T. Psiuk, 2010, *Du raisonnement clinique à la pratique infirmière*, Ressource en ligne consultée le 15/08/11, sur http://www.mnh.fr

professionnels vers un niveau de raisonnement plus élevé. Cela commence déjà à interroger les professionnels infirmiers sur leur légitimité à collaborer « à ce point » avec le corps médical, ainsi que les formateurs qui éprouvent des difficultés à définir les limites de cette démarche infirmière afin de les exposer clairement. Quant au degré de connaissances médicales et pharmacologiques nécessaires aujourd'hui aux futurs infirmiers, elles paraissent difficiles à circonscrire, au vu des passerelles interformations envisagées, à la fois par les IFSI et par leurs interlocuteurs dans les universités. De plus, la « tutelle » universitaire, et notamment médicale, n'a pas encore tout à fait appréhendé cette adaptation, qui demande ouverture et diplomatie. On assiste au quotidien à des prises de contact évoquant des frottements, pour ne pas dire des luttes de pouvoir. Il faudra sans doute du temps pour stabiliser les niveaux d'enseignement proposés par les universités aux étudiants infirmiers, en tenant compte de la spécificité de chacun. On est bien là au cœur d'un ensemble d'enjeux plus ou moins contradictoires : les gouvernants veulent donner une marge d'autonomie plus grande aux infirmiers dans un but économique ; les médecins n'ont pas l'intention de céder de leur pouvoir ; les infirmiers sont en quête de reconnaissance et d'identité. Et les aides-soignants, quant à eux, jusque là « soumis » à la hiérarchie infirmière, prétendent de plus en plus clairement à un rôle autonome, qui les affranchirait de cette « tutelle ».

2.2. La valeur ajoutée

2.2.1. Première approche

Dans le contexte décrit, il apparaît donc des enjeux contradictoires, que nous venons d'énumérer, et des ambiguïtés entraînant des attitudes paradoxales chez les divers interlocuteurs, suscitées par un milieu de travail en mouvance. Dans une certaine mesure, on a perçu également quelques omissions, telles que la prise en compte des temporalités et de la conation dans la formation.

Ainsi, puisque la profession exercée semble participer à la formation de l'identité, puisque la socialisation suppose à la fois un conditionnement et une appropriation personnelle des spécificités du métier, puisque l'art d'être un bon professionnel passe par une dynamique d'amélioration continue, puisqu'enfin le soin infirmier n'est pas dissociable d'une disposition particulière pour s'intéresser à autrui, il apparaît que nous pouvons tenter de délimiter notre « valeur ajoutée » de la façon suivante :

L'objectif de la formation professionnelle en IFSI, et donc celui des formateurs pour les étudiants, est le développement professionnel, en direction de la professionnalité selon R. Bourdoncle[42], c'est-à-dire le socle minimal requis pour un nouveau diplômé, en termes de ressources accumulées. Celles-ci comprennent non seulement des savoirs incorporés, mais aussi des habitus de professionnalisation, compris comme des schèmes opératoires installés et constitués à partir des valeurs et habitudes professionnelles (rigueur, discernement, attention), et poussant le nouvel infirmier à utiliser la réflexivité et les méthodes intégrées pour améliorer son exercice professionnel continûment et l'amener vers un professionnalisme toujours réalimenté et réactualisé. Il nous permet de nous cibler sur l'installation d'un processus et non sur un résultat, et d'assumer que ce que l'on vise ne sera pas atteint pendant la formation, mais que les ingrédients pour l'atteindre seront rassemblés chez l'individu. A lui ensuite de composer la recette la plus satisfaisante possible pour lui et les personnes soignées. Sa part d'autonomie et d'identité propre reste ainsi préservée.

2.2.2. Détour par le soin

Cette première approche nous a permis d'attribuer à notre valeur ajoutée des limites générales, dans la mesure où elles pourraient concerner toute formation professionnelle. Pour la circonscrire tout à fait, il nous faut encore affiner notre perception en nous arrêtant un moment sur la spécificité du soin. Car le processus qui se met en place au cours d'une formation n'est sans doute pas tout à fait du même ordre selon le domaine d'activité professionnelle concerné. Or il nous semble que le métier d'infirmier suppose un engagement particulier dans la relation à l'autre et la qualité du contact établi avec la personne malade.

2.2.2.1. La spécificité du soin

W. Hesbeen décrit très bien cette spécificité quand il explique la différence essentielle entre « faire des soins » et « prendre soin ». Il situe l'activité infirmière au cœur d'une expérience humaine, à chaque fois renouvelée. Dans son ouvrage réalisé en 1998, il parle de « *perspective soignante* », d'« *esprit soignant*[43] », qu'il aime à regrouper sous le simple terme de « *talents des professionnels*[44] ». Il considère ces talents comme les éléments essentiels du professionnalisme, et décrit ainsi la qualité du soin : « *Elle relève d'une démarche soignante*

[42] R. Bourdoncle, 1991, op. cit.
[43] W. Hesbeen, 1998, *La qualité du soin infirmier, Penser et agir dans une perspective soignante*, Paris, Masson, 2007, p. 100
[44] Ibid., p. 17

interdisciplinaire qui consiste à prendre soin d'une personne, c'est-à-dire aller à sa rencontre et l'accompagner en vue de déployer la santé[45] ». Plus loin, il précise : « *Elle ne pourra en aucune manière être réduite aux approches instrumentales et macroscopiques, aussi sophistiquées et utiles soient-elles*[46] ». Cette vision prend ses distances avec les démarches-qualité actuelles, tournées vers la fonctionnalité et la rationalisation. Elle regarde davantage vers la création, la liberté de penser, la personnalisation, bref tout ce qui est à la base de l'art, ou du moins d'un artisanat. Car le soin se travaille jour après jour, au fil des expériences humaines. W. Hesbeen pointe du doigt le travers qui consiste à se laisser embuer dans les organisations institutionnelles et la « charge de travail », qui résonne comme un fardeau lourd à porter. « *Par son omnipotence, la technique représente un écran opaque entre le malade et l'infirmière*[47] », écrit M. Wenner en 1988. Le sens du soin infirmier se trouve derrière la technique et les procédures qui vont avec, derrière la qualité des actes posés validée par les instances. Il est dans la subtilité de la relation qui s'établit, dans les espaces de liberté qui prennent leurs aises, dans l'attitude qui va faire naître la confiance chez la personne soignée. Il est dans la différence que l'on réussit à trouver entre corps-objet et corps-sujet. La qualité prescrite par les référentiels s'adresse à un corps-objet. Celle dont nous parlons concerne le corps-sujet. Elle suppose un intérêt toujours nouveau pour ce que vit la personne au moment où elle le vit, et l'énergie nécessaire pour maintenir cet intérêt le temps qu'il faut.

N. Dugravier-Guérin, dans son approche de la relation de soin, évoque elle aussi l'importance de l'attitude, et la symbolique sous-jacente : « *La demande de soin est demande de reconnaissance, appel à l'autre, patience du corps*[48] ». Elle ramène cette expérience à la notion de rencontre, dans laquelle se joue la responsabilité de l'infirmier face au « *risque de réduire l'autre au statut d'objet*[49] ». Elle écrit aussi : « *Si l'on veut entendre la plainte, il faut faire taire le déroulement des représentations liées au savoir, à la connaissance, à la technique de soins*[50] ». Pour ne pas manquer de percevoir les besoins et attentes de la personne soignée, le professionnel infirmier doit donc faire appel à tous ses sens, le sixième inclus.

---

[45] Ibid., p. 167
[46] Ibid., p. 168
[47] M. Wenner, 1988, *Comment et pourquoi devient-on infirmière ?*, Paris, Lamarre, 2004, p. 148
[48] N. Dugravier-Guérin, 2010, *La relation de soin, Approches éthiques et philosophiques*, Paris, Editions Seli Arslan, p. 47
[49] Ibid., p. 55
[50] Ibid., p. 101

2.2.2.2. Les freins à la qualité du soin

De prime abord, une telle description du soin infirmier paraît relever d'une vision fortement idéalisée, voire utopique. Si elle l'est, sans nul doute, elle correspond toutefois à un point de mire légitime dans l'esprit d'un formateur en IFSI ! Afin de mieux définir ensuite les contours de notre valeur ajoutée, et à côté des imperfections des démarches entreprises pour améliorer la qualité, essayons d'explorer les limites individuelles à la qualité du soin.

Passer « de l'objet au sujet » n'est pas chose facile dans un contexte qui s'y oppose, même inconsciemment. En particulier, un certain nombre de conflits internes peuvent se nouer chez le jeune infirmier confronté à son travail quotidien. La technicité du soin est telle aujourd'hui qu'on peut aisément s'y « laisser prendre ». Il y a en effet un côté narcissique dans la valorisation ressentie par exemple dans les services de réanimation : c'est un lieu de pouvoir, où en équipe on est capable de lutter contre la mort, à grands renforts de sondes, seringues et autres accessoires assortis d'alarmes sonores en tous genres, et d'inscriptions multiples qui n'ont de sens que pour les soignants. Nous avons travaillé quelques années dans ce type de service, et nous rappelons avoir commis plus d'une fois ce que W. Hesbeen a appelé des « *fautes passives d'humanité*[51] ». Qui étaient ces personnes dans les lits, derrière tous ces appareillages ? Que vivaient-elles dans leur for intérieur ? Nous regretterons toujours ces « occasions manquées », et les personnes concernées probablement plus encore… Il est parfois plus simple de refouler sa culpabilité derrière une agitation encouragée par le milieu, plutôt que de se risquer à la relation avec la personne et sa souffrance. La charge de travail, habituellement montrée du doigt, devient bien utile pour éviter d'entrechoquer les sentiments, les émotions, qui se heurtent alors à des murs.

Une idée reçue consiste à dire qu'il suffit de laisser ses tracas au vestiaire en même temps que sa tenue de travail. Peut-être est-il plus profitable au contraire de s'orienter vers davantage de congruence entre soi et soi (son vécu personnel et son vécu professionnel). C. Rogers[52] est un adepte d'une telle attitude, authentique et attentive, plus propice à l'installation de la nécessaire confiance entre soignant et soigné. Elle est aussi un passage obligé pour l'apprentissage de la réflexivité et, par voie de conséquence, pour la professionnalisation.

---

[51] W. Hesbeen, 1998, op. cit., p. 24
[52] C. Rogers, 1942, *La relation d'aide et la psychothérapie*, Paris, ESF, 2008, 235 p.

2.2.3. Retour à la valeur ajoutée

Le regard ainsi porté sur le soin nous amène à penser que la professionnalisation, dans ce domaine, dépend moins des procédures que de l'investissement de l'infirmier. Voilà donc ce qu'il faut développer chez l'étudiant : l'envie de s'investir dans le soin, de prendre des risques dans la rencontre avec la personne soignée d'abord, et plus encore dans son accompagnement ensuite. C'est un projet ambitieux, exigeant, insoupçonné pour le jeune qui envisage la profession. Se trouvant confronté à la difficulté, celui-ci peut avoir peur, et se réfugier « à côté du soin », là où l'attirent les organisations en place dans les structures de santé.

Sans conteste, il découle de notre réflexion un impact sensible de certaines valeurs sur la qualité de l'« artisan soignant ». La notion de valeurs professionnelles est à prendre avec mesure, si l'on ne veut pas en faire des déclarations dénuées de sens. Rien n'est plus lassant que d'entendre les candidats à la formation infirmière décréter les valeurs professionnelles « apprises » lors des préparations au concours de sélection. Ce « c*orpus des réponses adéquates*[53] », comme l'écrit M. Vial, n'est que le reflet d'une vision médiatisée de la profession. Mettre en travail les valeurs, voilà qui s'inscrit davantage dans un processus de professionnalisation. « *Se professionnaliser indique forcément un travail sur soi, quelque chose de l'ordre du processus, de l'ouverture de possibles, de l'assouplissement du su*[54] ».

Pour ce qui est de notre « valeur ajoutée », il ressort de notre cheminement une sorte de philosophie du soin, qui concernerait « la tête et le cœur », regroupant la rigueur (dans les méthodes et techniques et le respect de l'éthique et de la légalité), le discernement (appliqué au raisonnement clinique), et l'attention à l'autre (le prendre soin selon W. Hesbeen, l'empathie et la congruence selon C. Rogers). Il s'agirait donc d'inculquer rigueur et souplesse, discernement et célérité, attention et distance, en un savant dosage déterminé par le « style » préconisé par Y. Clot. Ce sont des valeurs, et des habitudes de travail correspondant à ces valeurs, associant des capacités cognitives et conatives. Nous pouvons ainsi recentrer notre valeur ajoutée autour de la dimension humaine du soin, en la définissant comme **une spécialisation dans l'art de prendre soin.**

Le suffixe utilisé dans le terme de spécialisation nous situe bien dans le domaine du processus, c'est-à-dire d'un mouvement vers une finalité. La racine du mot nous offre l'opportunité de considérer le soin comme quelque chose de « spécial », et qui demande un

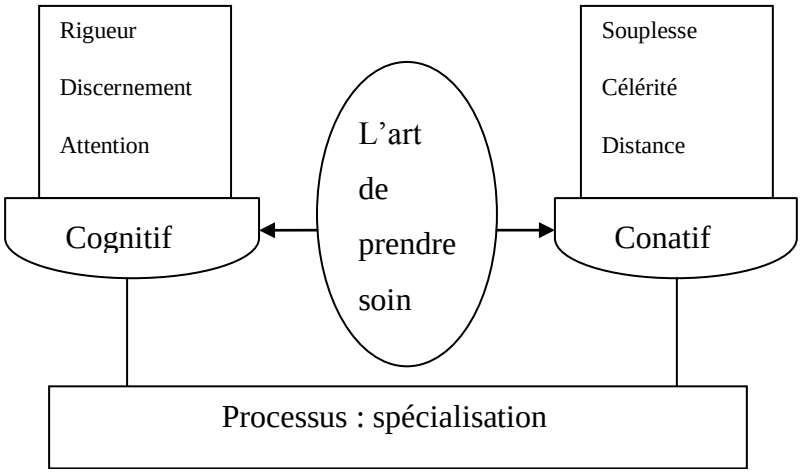
---

[53] M. Vial, 2005, *Dossier Les valeurs en question*, in *Soins cadres* n°53, février 2005, p. 33
[54] Ibid., p. 36

développement professionnel particulier, associé à la notion d'« art ». Nous entendons par là non pas une qualité réservée à quelques élus, mais plutôt un talent subtil, dans le sens où il est soutenu par une dimension émotionnelle qui sert de pondérateur à la rationalité exigée par ailleurs par l'activité. Ainsi, nous pourrions représenter schématiquement notre valeur ajoutée à l'aide d'une balance :

Figure 1: La valeur ajoutée

Représentation de la valeur ajoutée



L'un des plateaux porte trois capacités à mettre en œuvre dans la compétence infirmière, qui touchent à l'aspect rationnel du travail : la rigueur dans l'application des protocoles, le discernement qui permet le raisonnement diagnostique, l'attention au sens d'une observation affûtée et exhaustive qui soutient les deux autres qualités. Le deuxième plateau concerne des capacités complémentaires, soumises à la compréhension des situations, et qui permettent de « contrebalancer » les premières. La souplesse donne du liant à la rigueur ; la célérité compense le temps nécessaire au discernement ; la distance réajuste l'intensité de l'investissement dans l'attention à l'autre. A l'équilibre de ces deux plateaux se situe l'art de prendre soin, dans la subtilité du dosage entre les deux parties. Il est sans cesse remis « en balance » dans l'exercice de la profession. Il s'agit donc d'un processus de professionnalisation particulier, qui s'autoalimente et sert de socle à la spécialisation dans l'art de prendre soin.

C’est là que nous voyons la plus-value qui fera que l’étudiant infirmier donnera du sens à sa formation et pourra ainsi se professionnaliser. Cette étude préliminaire nous donne maintenant l’opportunité de nous intéresser de près à la « logique compétence », réponse actuelle donnée au souci partagé de favoriser l’efficacité des professionnels en situation de travail.

3. LA « LOGIQUE COMPETENCE »

La notion de compétence a pris un essor indéniable au sein des entreprises ainsi que dans les instituts de formation et établissements de l'Education Nationale. Postulat devenu incontournable, elle s'est incrustée partout, portant les espoirs d'un monde à la recherche de la performance. Si l'on en croit les chercheurs qui se sont penchés sur cette question, le concept de compétence est riche de promesses. Mais qu'en est-il de son utilisation dans les organisations ? Le concept a-t-il résisté au contexte ? Ou bien s'est-il égaré en chemin ?

Nous aborderons ce chapitre en étudiant le concept de compétence selon les points de vue d'auteurs divers. Puis nous observerons la mise en œuvre concrète de cette logique à la fois dans les entreprises et dans la formation. Cette recherche devrait nous aider à faire émerger certaines limites et avantages, et par là les liens à établir avec l'évaluation des compétences. Alors nous pourrons revenir à notre préoccupation initiale : que faut-il évaluer et comment ?

3.1. La compétence et l'art de prendre soin

Qu'entend-on par « logique compétence » ? Elle s'est imposée dans les entreprises, où le concept a remplacé celui de qualification et sert de base au recrutement et à l'évaluation des salariés, ainsi qu'aux stratégies commerciales et de développement. Par extension, on la retrouve aussi dans les instituts de formation, par le biais des référentiels remaniés en profondeur pour répondre à cette nouvelle manière d'appréhender la qualité du travail et la professionnalité. Avant d'explorer davantage ce concept de compétence, essayons de situer la logique de cette approche par rapport à notre valeur ajoutée.

L'optique générale d'une spécialisation dans l'art de prendre soin peut aider étudiants, formateurs et professionnels de santé à donner une cohérence aux dix compétences infirmières préconisées. Elle attribue un champ de développement à la fois étendu et précis à la compétence infirmière, qu'elle recentre autour de sa finalité fondamentale : l'attention portée à la personne soignée. Notre valeur ajoutée se situe dans le processus de professionnalisation qui vise cette finalité, et exige pour cela temps, dynamisme et motivation. Ce processus incorpore des données cognitives et conatives, qui servent le raisonnement clinique et la personnalisation des soins. Il est remarquable par la prégnance de la gestion des affects dans la construction de cette spécialisation. Il se distingue des qualités humaines

universelles par les enjeux du soin, et d'autres professions de contact par l'impérieuse nécessité de préserver la qualité de ce contact comme raison d'être de la profession, qui impacte le soin en profondeur. Par son caractère pluridimensionnel et la force de l'implication qu'il suppose, l'apprentissage de la profession infirmière se situe entre formation et transformation, c'est-à-dire entre développement de compétences et conscientisation du nécessaire investissement dans un art particulier. Notre valeur ajoutée nous permet ainsi de réunifier les compétences requises pour en faire un métier. Elle se situe dans l'art de prendre soin, lequel nécessite un contact singulier avec la personne malade. C'est parce qu'on est mobilisé par le prendre soin que l'on s'applique à devenir performant dans le raisonnement clinique et la technique. C'est donc par là que se construit la compétence. G. Le Boterf réunit les trois conditions nécessaires à l'expansion de la compétence : « *savoir agir, vouloir agir, pouvoir agir*[55] ». L'expression de la compétence dans le soin a besoin d'un contexte qui s'y prête, d'une liberté d'agir. « *La compétence a besoin d'espace pour pouvoir se développer. Ravalée, elle peut mal tourner*[56] », écrit Y. Clot. Or comment l'art de prendre soin peut-il s'accommoder de procédures qualité en même temps que du développement des compétences ? Car ces procédures font abstraction de la dimension individuelle de la situation de soin, ou du moins la réduisent au minimum. Pourtant il ne s'agit pas là d'un plus, mais de l'essence-même du soin. Nous touchons donc ici à un paradoxe entre la conception de la compétence telle qu'elle est décrite par différents auteurs et l'utilisation qui en est faite dans les entreprises. Si la compétence est une condition de la qualité, et si la qualité est celle de la réussite, encore faut-il laisser toute sa place à la compétence, plutôt que de l'empêcher de se développer et de s'exprimer en l'enfermant dans un carcan de procédures qualité qui risquent de n'en avoir plus que le nom.

La logique compétence actuellement usitée dans les entreprises et les instituts de formation doit donc être considérée avec discernement, pour en faire un levier de professionnalisation et non un frein à son propre développement. Dans ce but, notre valeur ajoutée reste le point de mire indispensable afin d'éviter de tomber dans le piège du soin uniformisé par la procédure, donc à haut risque de « non qualité ».

---

[55] G. Le Boterf, 2000, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2006, p. 165

[56] Y. Clot, 1999, op. cit., p. 28

3.2. La compétence en question

Ayant ainsi resitué notre valeur ajoutée par rapport à la notion de compétence, explorons cette dernière avec l'aide de quelques auteurs et selon plusieurs aspects.

3.2.1. La compétence est un système complexe

Tous les auteurs s'accordent pour dire que la compétence est pluridimensionnelle. G. Le Boterf[57] décline trois dimensions : l'axe de l'activité relie la connaissance au travail effectif ; celui des ressources disponibles recense les différents savoirs incorporés ; l'axe de la réflexivité est celui du retour sur l'action, qui permet d'engager une dynamique analytique et correctrice. Au-delà de cette approche, il définit la compétence comme un système complexe, caractérisé par ses interactions autant que par ses éléments constituants. Le terme de combinatoire qu'il emploie pour qualifier les multiples connexions utiles au raisonnement en situation de travail a toutefois soulevé une interrogation chez C. Chauvigné et J.C. Coulet[58], car les modes de réalisation de cette « combinaison dynamique » restent à l'appréciation de l'apprenant, et donc relativement mystérieux. Comment faire pour choisir dans les ressources accumulées celles qui, savamment recomposées, permettront de résoudre le problème posé dans la situation présente ?

G. Le Boterf est un adepte de l'utilisation des situations de travail, même simulées, pour l'apprentissage. Car celles-ci obligent le novice à remettre en question ses acquis et ses certitudes pour adapter au mieux son action à la singularité de la situation proposée. Par le biais de l'exercice, il remanie ses schèmes opératoires et les enrichit, constituant ainsi peu à peu son socle de professionnalisation. De là vient la distinction faite par l'auteur entre « *avoir des compétences* » et « *être compétent* », et sa définition de la compétence : « *savoir agir en situation*[59] ».

Il est avéré aujourd'hui que la compétence ne peut se concevoir en-dehors de la situation de travail, qui est l'occasion de la repérer, par l'intermédiaire de la performance observée. La compétence dans l'absolu n'existe pas. Elle a besoin de l'événement ponctuel pour s'exprimer et surtout pour se pérenniser. C'est ce qu'H. Trocmé-Fabre[60] nomme l'actualisation. La

---

[57] G. Le Boterf, 2000, op. cit.
[58] C. Chauvigné & J.C. Coulet, 2010, *L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?*, in *Revue française de pédagogie* n°140, juillet-août-septembre 2010, pp. 15-28
[59] G. Le Boterf, 2000, op. cit.
[60] H. Trocmé-Fabre, 1997, *Apprendre aujourd'hui, dans une Université apprenante*, Ressource en ligne consultée le 30 janvier 2010, sur http//www.basarab.nicolescu.perso.sfr.fr

compétence s'étiole et meurt si on ne s'en sert pas. A l'inverse, elle s'affirme et se développe à l'envi quand elle est remise à l'œuvre régulièrement. R. Wittorski[61] soulève cependant le risque lié à l'utilisation de situations-types ou simulées dans l'apprentissage, par la perte d'éléments du contexte induite par la « catégorisation » de la situation ou son « imitation ». La réflexion de l'apprenant « au contact » de la situation sera forcément moins complète que s'il se trouvait face à un cas réel, dans la mesure où les réactions des acteurs, leurs ressentis, l'impact de l'environnement sur l'évolution de la situation, seront plus ou moins prévisibles ou appauvris.

La technique des situations simulées proposée par G. Le Boterf suffit-elle alors au développement des compétences ? Permet-elle la mise en place chez l'étudiant des ingrédients nécessaires à la professionnalisation progressive ? Peut-être, sous réserve que les formateurs sachent jouer avec l'instrument « ingénierie » pour favoriser chez l'étudiant la quête de sens par la réunification des acquis successifs. Car l'outil ne garantit rien sans la compétence de l'utilisateur.

Si la compétence est un système complexe, le problème de sa décomposition en éléments identifiables se pose. R. Wittorski reproche notamment aux compétences déclarées dans un référentiel de formation leur côté figé et restrictif, par le simple exercice de leur formulation. S'il est vrai qu'il faut bien parvenir à s'entendre sur une façon de décliner les compétences requises pour exercer une profession donnée, il est aussi vrai que la prise de conscience de la perte de substance induite par ce travail analytique est une nécessité. Cette perte s'amplifie proportionnellement aux redécoupages successifs définis en aval. On voit que L. Demailly a bien perçu ce travers quand elle écrit : « *De manière paradoxale, le mouvement de formalisation des compétences opéré par les systèmes de formation et les diverses formes d'ingénierie laisse un résidu, où se niche justement la quintessence de la compétence*[62] ». De là découle sans doute notre souci de retrouver un sens à l'ensemble, une vision globale pour retrouver un fil conducteur.

De même, au sein des entreprises, la prescription, la normalisation, l'uniformisation, nous semblent poser la question de leur pertinence au regard de la complexité de la compétence, et en particulier de la dépendance de celle-ci vis-à-vis de la situation singulière traitée. R. Wittorski appuie cette idée quand il prône « *l'absence de procédures ou protocoles univoques*

---

[61] Sous la direction de M. Sorel et R. Wittorski, 2005, op. cit.

[62] Sous la direction de F. Minet, M. Parlier & S. de Witte, 1994, *La compétence, Mythe, construction ou réalité ?*, Paris, L'Harmattan, 2008, p. 79

et catégoriels », et « *l'existence de nouvelles contraintes et de nouveaux cadres prescriptifs qui engagent [.....] à changer*[63] ». G. Le Boterf rejoint ce point de vue en écrivant : « *L'excès des procédures nuit à la qualité. Lorsque le procédurier l'emporte sur le procédural, les initiatives ne se prennent plus et les besoins spécifiques des clients passent à la trappe des réponses standardisées*[64] ». Chez P. Zarifian on retrouve la même idée : *« Une organisation purement prescriptive exclut la compétence*[65] ».

3.2.2. La compétence est l'émergence d'une motivation

Nous avons exprimé précédemment qu'il n'était guère pertinent de parler de compétence sans en envisager les composantes conatives. R. Wittorski[66], en particulier, inscrit les données affectives, émotionnelles, motivationnelles, au même titre que le fonctionnement cognitif, les conditions d'effectuation, et les connaissances, dans les éléments du puzzle qui vont contribuer à la construction de la compétence. G. Le Boterf parle lui aussi d'un « *guidage émotionnel*[67] ». Cela nous ramène à « *l'intellect et l'affect* » décrits par Y. Clot[68], et donc à l'incidence de la motivation sur le développement et le déploiement de la compétence. Car il est envisageable que rien ne se passe, en termes d'apprentissage, sans l'implication émotionnelle, affective, de l'individu dans la situation étudiée. Le désir, le besoin, l'envie, sont le carburant qui permet la mise en marche du raisonnement analytique et la recherche de la compréhension. Or la motivation est un ingrédient fragile, qui peut s'effriter au contact des contraintes trop lourdes ou des directives trop précises. Elle s'exprime dans la confiance et l'autonomie, par le dynamisme et la persévérance. Elle entraîne l'individu entier dans un processus d'apprentissage dont il tirera d'autant plus de bénéfices que la démarche est volontaire. Aussi le contexte est-il primordial pour favoriser la motivation, que ce soit pour l'étudiant en formation ou pour le professionnel dans l'exercice de son travail. Et tout ce qui tend à réduire confiance et autonomie induit un risque lié au degré de motivation. Mais si la compétence se crée grâce à la motivation, et si la motivation se crée dans l'autonomie, faut-il accepter de prendre le risque de ne pas cadrer les activités et de « laisser faire » les professionnels ? Faire confiance à la compétence humaine est-il plus rentable pour l'entreprise que fournir des procédures qui balisent un minimum les activités ? Le challenge

---

[63] Sous la direction de M. Sorel et R. Wittorski, 2005, op. cit., p. 197
[64] G. Le Boterf, 2000, op. cit., p. 19
[65] P. Zarifian, 1999, *Objectif compétence*, Paris, Editions Liaisons, p. 113
[66] Sous la direction de M. Sorel et R. Wittorski, 2005, op. cit.
[67] G. Le Boterf, 2000, op. cit., p. 110
[68] Y. Clot, 1999, op. cit.

est de taille, et la réponse n'est sans doute pas simple… Mais peut-être P. Michard et A. Yatchinoski peuvent-ils nous apporter un élément de compréhension quand ils parlent de ce qu'ils appellent « *le réveil des potentiels* » : « *Les compétences ne fonctionnent pas de manière autonome et le problème est souvent moins la compétence en soi que l'autorisation ou la décision de l'exercer*[69] ».

3.2.3. La compétence est l'attribut d'une personne

Cette dernière remarque nous amène à penser que la compétence n'existe pas en soi, mais seulement par le biais de la personne qui la fait vivre. C'est aussi l'avis de P. Zarifian, qui dit que « *la compétence est bien celle d'un individu*[70] ». Il fait ainsi la différence avec la notion de qualification, qui concerne davantage un emploi, lequel peut être tenu a priori par toute personne ayant le diplôme requis. Or on sait bien que la compétence n'est pas automatiquement au rendez-vous, et qu'elle tient à la personne autant qu'à son diplôme. Ce constat est difficile, car il suppose qu'une formation peut déboucher sur un diplôme alors même que les compétences requises sont absentes. Il remet donc en cause la pertinence et la qualité, soit des référentiels, soit de l'ingénierie mise en place par l'équipe de formateurs, soit des deux. Il souligne en tout cas l'importance du travail d'équipe autour du projet pédagogique, et encore une fois la nécessité de prendre du recul pour ne pas s'enfermer dans un curriculum trop décomposé.

« La *compétence est affaire d'identité* ». « *L'individu n'est pas la somme de ses compétences ; chaque compétence est modifiée par son interaction avec les autres compétences*[71] ». Par ces deux extraits, P. Michard et A. Yatchinoski nous sensibilisent aux opérations d'articulation, d'appropriation et de réagencement qui s'effectuent chez l'apprenant, contribuant à en faire une personne compétente, plus qu'une personne porteuse d'une compétence nommée. La complexité de l'être humain ne peut se contenter d'amasser des « corps étrangers » : elle les étudie, les incorpore, les moule à son image. Les compétences qui en découlent sont donc les siennes, et lui ressemblent. Et un étudiant se forme probablement en fonction de ce qu'il est, davantage que par ce qu'on lui apporte.

---

[69] Sous la direction de F. Minet, M. Parlier & S. de Witte, 1994, op. cit., p. 210
[70] P. Zarifian, 1999, op. cit., p. 68
[71] Sous la direction de F. Minet, M. Parlier & S. de Witte, 1994, op. cit., p. 194

3.2.4. La compétence est une abstraction invisible

Ces réflexions nous laissent supposer que la compétence est difficilement repérable. Si l'on en croit G. Malglaive, « *le déploiement des compétences et la dynamique structurante qu'il implique en retour ne résident pas dans la poussière des comportements élémentaires (parce qu'observables) mais dans leurs enchaînements fonctionnels, dans leurs conditions d'occurrence, et dans leur pertinence à l'égard du but visé*[72] ». Les comportements que l'on observe chez l'individu ne suffiraient donc pas à juger de sa compétence, parce qu'ils ne font pas la démonstration des opérations mentales, du remaniement des schèmes, des choix d'options, à l'œuvre dans la situation traitée. Ils ne permettent pas non plus de discerner l'ensemble de l'action réalisée, le regard de l'observateur étant subjectif et partiel. Ce point de vue est partagé par M. Parlier, qui écrit : « *La compétence est une notion abstraite et hypothétique. Elle est par nature inobservable : ce qu'on observe ce sont les manifestations de la compétence : le comportement, les performances*[73] ». Nous sommes donc en train de dire que la compétence n'est pas évaluable en soi. C'est une idée que nous reprendrons à un stade ultérieur de notre analyse.

3.2.5. La compétence est une propension à apprendre

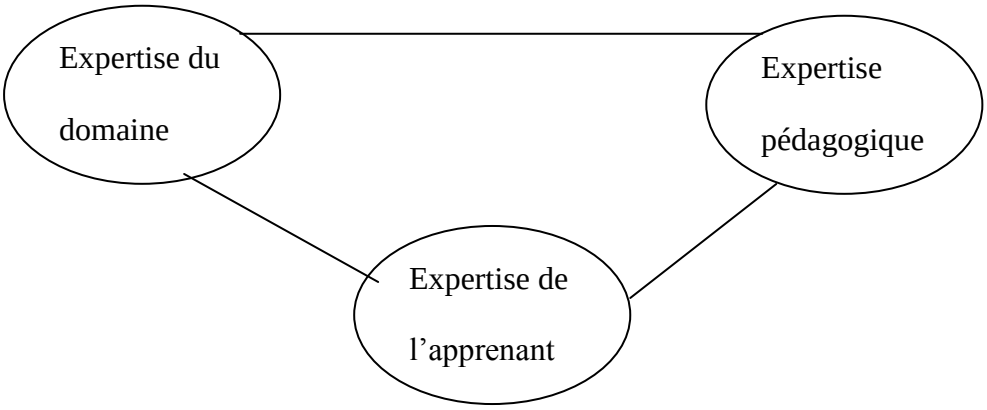
« *L'événement peut être une formidable occasion d'apprentissage, comme il peut être réduit à la pure instantanéité de son occurrence, conduisant à des pertes de mémoire professionnelle et de qualification*[74] ». P. Zarifian nous dit ici que la compétence se développe au décours des situations travaillées, grâce à une disposition, une disponibilité, une ouverture à la nouveauté de ce qui se présente. Il s'agit bien d'une propension à apprendre, à profiter des opportunités pour mettre en action son raisonnement et sa réflexivité. L. Demailly insiste à ce propos sur « *la question clé de la mobilisation professionnelle dans la quotidienneté du travail*[75] ». Elle décrit ainsi le caractère évolutif des compétences : « *Un travailleur compétent n'est plus essentiellement un travailleur qui sait mais un travailleur qui sait et qui saura apprendre*[76] ». Apprendre à douter. Apprendre à saisir chaque opportunité pour améliorer sa pratique. Apprendre à remettre sans cesse son savoir, ses savoir faire, sur l'ouvrage. Apprendre l'humilité du praticien réflexif. Transposons maintenant cette notion dans la

---

[72] Ibid., p. 164
[73] Ibid., p. 101
[74] P. Zarifian, 1999, op. cit., p. 65
[75] Sous la direction de F. Minet, M. Parlier & S. de Witte, 1994, op. cit., p. 71
[76] Ibid., p. 80

formation professionnelle, en regardant « *l'espace-temps* » que nous représente ainsi H. Trocmé-Fabre[77] :

Figure 2: L'espace-temps selon H. Trocmé-Fabre



L'auteur inclut dans cet espace-temps l'expertise du domaine (le savoir infirmier), celle de la pédagogie (stratégie et ingénierie), et celle de l'apprenant (la complexité de l'acte d'apprendre, les opérations mentales en jeu). « *Cette interface*, dit-elle, *est le lieu où une véritable ingénierie de l'apprentissage peut être élaborée pour garantir les conditions favorables (et si possible optimales) et faire en sorte que l'acte d'apprendre ait lieu dans un parcours donné, et s'inscrive dans une vie apprenante*[78] **».** Elle place l'acte d'apprendre au cœur des aspirations de l'homme tout au long de son existence, et utilise le couplage « *potentialisation↔actualisation* » pour souligner le mouvement continu de la construction des compétences : « *les compétences ne sont ni de l'ordre de l'avoir, ni de l'ordre du faire mais de l'ordre de l'être – qui - se - sait - en – devenir*[79] ». Autrement dit, il s'agit bien plus de révéler des potentiels et de mettre à l'œuvre des « attitudes apprenantes » que de transmettre des connaissances validées par d'autres. De même que W. Hesbeen[80] s'intéresse au sujet de soin plutôt qu'à l'objet, le formateur aurait donc à se focaliser sur le sujet apprenant davantage que sur l'objet à apprendre.

Ces quelques remarques nous ayant fourni un certain nombre d'éléments pour mieux cerner le concept de compétence, intéressons-nous à la logique qui en a découlé ces dernières années, à la fois dans les entreprises et dans les systèmes de formation professionnelle.

---

[77] H. Trocmé-Fabre, 1997, op. cit.
[78] Ibid.
[79] Ibid.
[80] W. Hesbeen, 1998, op. cit.

3.3. La compétence en actes

Dans le monde contemporain, le développement des compétences dans les entreprises est plus ou moins assimilé aux démarches qualité. Celles-ci se sont succédées sous des appellations diverses : zéro défaut, accréditation puis certification des établissements de santé, normes de qualité… La compétence du salarié est ainsi référée entre autres à sa capacité à appliquer les règles établies par la structure dans les différents domaines d'activités. Elle est évaluée tous les ans lors des entretiens d'évaluation, par le biais d'objectifs de progression qui doivent mettre en avant l'implication de l'agent dans l'entreprise, autant que ses aspirations personnelles et l'affirmation d'une marge d'autonomie correctement dosée. Regardons de plus près comment se sont concrétisées ces démarches qualité.

3.3.1. Les démarches qualité

Le souhait de promouvoir la qualité est louable, et l'engagement des entreprises dans ce type de démarche témoigne sans doute non seulement d'un besoin de développement mais aussi d'une volonté réelle d'améliorer ses prestations. Il peut arriver également que cela soit rendu obligatoire. C'est ce qui s'est produit pour les établissements sanitaires, priés instamment d'entreprendre une évaluation de leur activité en entrant dans la procédure de certification des hôpitaux. La création de l'ANAES (Agence Nationale d'Accréditation et d'Evaluation en Santé) en 1997, rebaptisée ensuite HAS (Haute Autorité de Santé) en 2004, a permis la concrétisation du projet gouvernemental, sous la forme d'un référentiel qualité composé de multiples critères, envoyé aux structures de soins. Des visites de comités d'experts ont été organisées, et continuent d'avoir lieu régulièrement, pour vérifier la conformité des établissements aux exigences détaillées dans le référentiel. D'autres démarches qualité existent un peu partout dans divers secteurs. Si toutes ont leur raison d'être, il peut arriver cependant qu'elles souffrent de certains manques, déséquilibres, déviations, parfois inquiétants par la direction qui semble ainsi être prise.

A l'hôpital, la qualité passe d'abord par la sécurité. Ce dernier terme a pris une place prépondérante dans les discours, et s'est imposé sous la forme de multiples procédures dans tous les domaines. La gestion des risques se retrouve en bonne place dans le référentiel de formation infirmière. Il n'y a rien à dire contre cette volonté d'assurer une prise en charge sécuritaire des personnes soignées. L'accent a pu être mis sur le respect de l'hygiène, le contrôle systématique et formalisé pour certains soins à risque comme la transfusion sanguine.

Malheureusement, d'autres axes de la qualité sont à cette occasion passés au second plan, et souffrent de la priorité qui est donnée. Par exemple, depuis que des normes strictes d'hygiène ont été instaurées à l'hôpital où nous avons travaillé quelques années, la qualité gustative et l'attrait des plats servis ont sensiblement diminué. Car il n'est plus possible d'utiliser des légumes autrement que sous vide ; la viande est trop cuite et peu appétissante quand elle a été remise en température dans un four à micro-ondes ; les vrais potages d'antan ont fait place à des soupes-minute en sachets… et les mets sont servis non plus dans des assiettes mais dans de tristes barquettes à usage unique. Les règles strictes imposées par la sécurité sanitaire sont donc responsables d'une baisse très nette de la qualité des repas. Et si l'on veut bien considérer que la nourriture joue un rôle dans le bien être de la personne soignée hospitalisée, on admettra en même temps la contradiction soulevée. C'est pour répondre au même type de problème que l'on choisit, dans un service de néonatalogie, de présenter au bébé prématuré le mouchoir qui porte le parfum de sa mère enveloppé dans un sac en plastique. Le bénéfice psychologique pour l'enfant se trouve du même coup annulé. Dans ce cas précis, qui est l'infirmière la plus compétente ? Est-ce celle qui donne le mouchoir enveloppé ? Est-ce celle qui ôte le plastique ? La réponse n'est pas simple. En termes d'amélioration de la qualité, il faut établir des priorités qui supposent une détérioration des prestations vues sous un angle différent.

La qualité revêt donc un caractère subjectif, dépendant des logiques de chacun. En l'occurrence, le référentiel utilisé pour la certification des établissements de santé sert de point de mire pour les Directions des hôpitaux, qui ont impulsé des travaux de réflexion autour des différents axes de qualité déterminés. C'est ainsi que nous avons vu, par exemple, dans une structure où nous avons effectué un stage lors de nos études de cadre infirmier, des groupes institués, composés surtout de cadres et de directeurs. Dans les unités de soins, nous nous sommes rendu compte que les professionnels soignants n'étaient pas au courant de ces travaux, ni de leurs résultats, et que les retombées factuelles n'avaient donc pas lieu. Cela souligne l'intérêt de l'implication et de l'appropriation des réflexions de la part des personnes concernées. Des directives apportées par d'autres ne sont pas relayées ni acceptées facilement, et sont donc peu suivies d'effet. L'envie de susciter la mobilisation collective est pertinente, mais sa mise en actes est parfois polluée par un sentiment de manipulation éprouvé par les soignants. « *C'est la situation assez classique de l'injonction à participer qui peut retenir*

l'attention comme facteur bloquant[81] », expliquent G. Herreros et B. Milly en 2004. C'est ainsi que l'on assiste à des parodies lors des visites d'experts de l'HAS dans les services de soins : ce jour-là on accroche la charte du patient hospitalisé dans toutes les chambres parce que c'est inscrit dans le référentiel, et on essaie de montrer aux « évaluateurs » ce qu'ils veulent voir. Ce côté artificiel et superficiel entre en opposition avec le bien fondé de la démarche.

Nous nous devons de mentionner ici le rôle du contexte sur l'évolution des démarches qualité. En effet, les contraintes budgétaires de plus en plus prégnantes sont à l'origine d'une injonction quelque peu paradoxale : faire toujours mieux avec toujours moins de moyens. Car les flux tendus infirmiers sont devenus une réalité quotidienne. Deux cadres travaillant sur la qualité dans un centre hospitalier régional, interrogés à ce sujet, nous ont alertée sur les effets pervers de l'ère de la rationalisation et de l'économie de postes.

Dans son récent ouvrage intitulé « *Travail, les raisons de la colère* », V. de Gaulejac souligne le travers des démarches qualité : « *Le travail est alors un élément de médiation essentiel au fondement de l'être au monde, dans un rapport d'aliénation lorsqu'il se réduit au labeur servile et d'accomplissement de soi lorsqu'il réalise une œuvre*[82] ». La normalisation de l'activité est ainsi mise à l'index, par la monotonie et le manque d'implication personnelle qu'elle engendre.

3.3.2. L'ère de la procédure

Si la procédure est utile dans certains domaines pour cadrer une manière de faire en respectant des critères indispensables au bon déroulement d'une activité, il faut prendre garde de ne pas la prendre pour la réponse universelle et l'unique gage de qualité. Le soin infirmier en particulier, s'adressant à l'être humain, ne peut toujours s'accommoder d'une fiche technique, d'une « marche à suivre » à observer quoi qu'il arrive. Car le contexte, l'environnement, l'état d'esprit de la personne soignée, sont autant de facteurs pouvant venir perturber les certitudes et l'organisation prédéterminée de l'infirmier, et sont surtout à prendre en compte pour ne pas être inadapté dans la réponse donnée. Le côté figé de la procédure, même s'il est nuancé par la perspective de la réévaluer périodiquement, peut ainsi être un frein à l'exercice de la compétence, voire en exclure totalement l'occurrence. Dans le

---

[81] G. Herreros & B. Milly, 2004, *Les conditions de pérennisation de la qualité à l'hôpital : de l'intérêt de la latéralité*, in *Gestions Hospitalières*, décembre 2004, p. 812

[82] V. de Gaulejac, 2011, *Travail, les raisons de la colère*, Paris, Seuil, p.27

domaine de la certification des hôpitaux, on ne se sent pas « autorisé » à s'interroger sur la pertinence d'une procédure. Car celle-ci a été validée par des experts, et reconnue, pour quelque temps en tout cas, comme la meilleure façon d'assurer la qualité. Or les situations de travail ont leur part d'originalité et de nouveauté, qui doit influencer le professionnel dans sa façon d'adapter son activité. La compétence infirmière se trouve bien dans cette capacité à se dégager, se décaler, d'une manière de faire standardisée, pour être au plus près du besoin repéré chez la personne soignée à un moment précis. Il s'agit donc de ne pas tout soumettre à des protocoles. A ce propos, nous nous interrogeons sur les limites de l'uniformisation engendrée par ce phénomène. Et nous pensons en particulier aux agents qui nous répondent au téléphone dans certaines entreprises. Il est frappant de constater avec quelle constance ils récitent leurs phrases toutes faites, toujours dans le même ordre, et en commençant par décliner leur identité et nous répéter notre demande. Il s'agit visiblement d'une procédure imposée et à observer à la lettre. Nous sommes tous lassés par cette manière de faire, trop stéréotypée et déshumanisée. C'est sans doute là un exemple étonnant de non qualité, issu pourtant d'une volonté d'assurer des prestations irréprochables ! Nous n'insisterons pas (la presse s'en est suffisamment chargée) sur les dégâts pouvant résulter de ces pratiques chez les employés.

V. de Gaulejac s'est intéressé à l'évolution du système de gestion et de financement des établissements sanitaires. « *Trois éléments ressortent : une autonomie de plus en plus contrôlée, la nécessité de tricher pour survivre, la remise en cause de la logique de soins par la logique gestionnaire*[83] ». A l'hôpital, la mise en place de la tarification à l'activité et des « Groupes Homogènes de Malades » (démarches thérapeutiques et de prise en charge cadrées en fonction des types de problèmes de santé posés) occasionnent des dérives et des tactiques médicales visant à contourner les règles, afin de continuer à soigner la personne d'une manière adéquate. Gare au malade qui ne rentre pas dans une « case » (un GHM) ! « *L'essentiel est déterminé non plus par la nature des soins dont le malade a besoin pour recouvrer la santé, mais par le calcul des points que le tout engendre*[84] ». Si des tentatives d'inclusion dans les GHM de facteurs psychologiques, environnementaux, sociaux, ont été menées, les résultats sont encore peu probants.

Catégorisation, uniformisation, standardisation, se développent ainsi dans tous les secteurs d'activité. La procédure fait partie des réponses données a priori pour résoudre la plupart des

[83] Ibid., p. 178
[84] Ibid., p. 178

problèmes. Dans ces conditions, la place de la compétence se trouve remise en cause. G. Le Boterf s'est posé la question : « *Ne faut-il pas aller même à l'encontre du prescrit*[85] ? Quant à V. de Gaulejac, il parle du « *besoin d'originalité et d'indiscipline*[86] ». La compétence individuelle risque d'être réfrénée par la procédure à appliquer. Irons-nous plus loin en supputant que la compétence collective peut subir le même sort, dans la mesure où la procédurisation remplace la coopération ?

G. Herreros et B. Milly[87] soulignent dans leur article de 2004 sur la qualité à l'hôpital les conséquences néfastes de ces démarches. Notamment, ils décrivent la frustration des professionnels soignants qui se sentent incompris, déconsidérés par leurs Directions. Cela entraîne démotivation et perte de l'envie, voire de l'intention d'agir. Les protocoles s'amoncellent dans les placards et y restent. Les deux responsables qualité que nous avons interrogés ont insisté eux aussi sur la nécessité de resituer le rôle de la procédure, pour qu'elle n'empêche pas l'adaptation à une situation, et qu'elle soit vue par tous comme un repère, qui n'exclut pas la possibilité d'en sortir quelquefois pour être compétent !

3.3.3. Le développement des compétences

La recherche de qualité est associée à la volonté de favoriser le développement des compétences, autant individuelles que collectives. Dans cette optique, les organigrammes se sont enrichis de postes dédiés à cet objectif, et l'investissement dans l'évaluation des prestations fournies est devenu incontournable. Par ailleurs, la logique issue des orientations nationales, voire européennes, a amené les entreprises à miser sur les compétences pour assurer leur pérennité et leur développement. La prise en compte des compétences professionnelles suppose des changements profonds dans la conception de la Gestion des Ressources Humaines (GRH), qui s'est transformée à l'occasion en « Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences » (GPEC). A vrai dire, nous éprouvons des difficultés à reconnaître l'à propos de ces deux appellations. Car l'une comme l'autre nous semblent reléguer l'individu à une simple source de profit pour l'entreprise, dénuée d'humanité et de singularité. C'est d'ailleurs ce que suggère V. de Gaulejac quand il écrit : « *En transformant le « facteur humain » en ressource, les gestionnaires instrumentalisent l'humain*[88] ». Nous nous trouvons face à la gestion des ressources humaines, contre le développement des

[85] G. Le Boterf, 2000, op. cit., p. 22
[86] V. de Gaulejac, 2011, op. cit., p. 189
[87] G. Herreros & B. Milly, 2004, op. cit.
[88] V. de Gaulejac, 2011, op. cit., p. 145

compétences des hommes. La fonctionnalité impose sa loi. Dans ce cadre, la réorganisation semble être devenue la norme. On est toujours en restructuration : les postes changent de dénomination, de personne, de place géographique. « *Le multiple se substitue à la cohérence, la culture de l'urgence à la programmation dans le temps*[89] ». Cette interprétation se trouve renforcée par le constat que la logique gestionnaire, encouragée par le contexte socio-politique, semble prendre le pas sur toutes les autres. A l'hôpital comme dans les IFSI, la logique de soin, la logique pédagogique, ne sont pas déterminantes dans les options qui sont prises. La gestion est le règne du pragmatisme et de la rationalité. Le soin et la pédagogie sont celui de l'imagination et de la recherche de l'idéal. Nous sommes à l'ère de la comptabilité et de la mesure, pas à celle de la subtilité de l'inconnu, ou de la richesse de l'imprévu. Les aléas ne sont pas les bienvenus pour un gestionnaire. Ils sont un trésor inestimable pour un formateur, par l'occasion d'apprendre qu'ils représentent.

De cet antagonisme est apparue, nous semble-t-il, une déformation progressive du sens primitif de la logique compétence. Aujourd'hui, nous dit P. Zarifian, la logique compétence ne sert plus qu'à s'adapter aux tâches : « *On reste, basiquement, dans le cadre du modèle taylorien, qui suppose une passivité fondamentale de l'individu par rapport à des requis de qualification qui auraient été prédéfinis et objectivés, et auxquels il devra s'adapter pour apparaître « compétent*[90] ». Ainsi on a changé de terminologie mais pas de paradigme. Et ce que l'auteur traduit ici, c'est bien une déviation par rapport à un objectif initial. C'est le problème de la liberté d'être compétent.

3.3.4. Les neuf paradoxes

Nous pourrions résumer nos observations en neuf paradoxes issus de notre comparaison entre concept de compétence et démarches mises en place dans les secteurs d'activité ou de formation.

Premier paradoxe : la compétence a besoin d'espace pour s'épanouir. Les procédures, censées assurer, représenter l'expression des compétences, constituent un carcan qui les bride

Second paradoxe : la compétence ne s'accommode pas de procédures et de classifications figées, même provisoirement. Elle est un processus dynamique, qui évolue et s'actualise en fonction des événements, des situations rencontrées.

---

[89] Ibid., p. 233
[90] P. Zarifian, 1999, op. cit. p. 25

Troisième paradoxe : la compétence ne se transmet pas. Elle se construit à partir d'expériences « travaillées ». Or les normes sont imposées de l'extérieur.

Quatrième paradoxe : la compétence ne se reproduit pas. Les plans-types de soins, chemins cliniques, familles de situations, utilisés comme tels, vont à l'encontre de l'individualisation constitutive de la compétence.

Cinquième paradoxe : la compétence, c'est savoir travailler ensemble. Or chacun doit agir de la façon prescrite. La procédurisation diminue la coopération. Les éléments du groupe travaillent chacun de leur côté.

Sixième paradoxe : la compétence n'a pas de limites. Les procédures en posent, incitant à une réduction de la qualité. On ne peut pas faire mieux : on doit respecter la consigne, se privant de l'intelligence et du potentiel humains.

Septième paradoxe : la compétence s'attache à une conception globale de la qualité. Les démarches qualité s'attachent à des priorités instituées par le contexte : rentabilité, valorisation de la structure, acceptabilité, et à des injonctions de gestion des risques, qui peuvent aller à l'encontre de la qualité du soin au sens global.

Huitième paradoxe : la compétence permet d'agir efficacement sans perte de temps. Les procédures occasionnent des lourdeurs chronophages.

Neuvième paradoxe : la dynamique de la compétence s'auto-entretient. Les démarches qualité entraînent des injonctions, des sollicitations extérieures qui démotivent et démobilisent.

3.4. Le formidable enjeu de la « logique compétence »

Malgré tous les risques induits par sa mise en œuvre, les bénéfices de la logique compétence sont multiples. A condition que celle-ci ne soit pas freinée par des règles trop strictes (procédurisation et uniformisation excessives et considérées comme des normes absolues), elle peut être l'occasion de mettre au travail les compétences individuelles et collectives en favorisant la réflexivité. Il est clair que l'absence de procédures peut être au moins aussi préjudiciable que son excès. Et il serait donc dommage de s'en tenir à une vision négative des démarches qualité, qui ont le mérite d'exister , d'être réfléchies périodiquement, et d'être le témoin d'une volonté d'amélioration des prestations et de perfectionnement des

professionnels en activité. Les dérives sont à repérer, exprimer, contrer. P. Zarifian[91] fait partie des chercheurs qui tentent de redonner à cette logique toute sa force, en s'insurgeant contre les calculs de productivité qui parasitent les objectifs de qualité. De fait, si l'on prend garde à ne pas dénaturer la logique compétence dans la manière de l'appliquer, cela peut être un formidable levier pour maintenir ou augmenter le professionnalisme des individus et des organisations. Il nous faut juste rester vigilants pour ne pas tomber dans les pièges évoqués, et resituer la norme absolue à sa place de norme relative. Nous devons reprendre l'habitude de nous référer aux concepts et valeurs avant les procédures et fiches techniques. Nous avons à cibler plus justement ce qui nécessite l'élaboration d'une procédure, et à nous intéresser aux exceptions qui confirment la règle, afin de retrouver le sens lorsqu'il s'est égaré dans les méandres de la mise en œuvre.

De même, dans les IFSI, l'ingénierie doit conserver, ou reprendre, le pas sur la gestion, quoi qu'il en coûte sur le plan de l'investissement de chacun. Car l'enjeu mérite de redonner au concept toute sa dimension : il s'agit de travailler pour la mise sur le marché d'infirmiers compétents, porteurs de la valeur ajoutée que nous défendons.

Notre incursion de l'an dernier dans la structuration du référentiel de formation infirmière de juillet 2009 nous a permis de constater à quel point il est nécessaire et compliqué de le rendre à la fois fonctionnel et lisible dans sa globalité. Concrètement, conserver l'optique de la compétence, au jour le jour, au fil des séquences pédagogiques qui se succèdent, se révèle un exercice difficile. Les outils pour visualiser la progression souhaitée chez l'étudiant s'avèrent indispensables. Quant à l'évaluation des compétences, au vu de nos considérations sur ce thème, elle mérite de s'arrêter sur deux questions : Que devons-nous évaluer ? Que pouvons-nous évaluer ? Dans notre parcours autour de la construction de la compétence infirmière, il paraît utile maintenant de nous intéresser au vaste domaine de l'évaluation.

[91] Ibid.

4. EVALUER LA COMPETENCE INFIRMIERE : UTOPIE OU REALITE ?

La conjoncture nous oblige aujourd'hui à évaluer : partout, tout le temps, nous et les autres. Dans ce cadre, se sont mises en tension deux dimensions autour du développement des compétences professionnelles. L'une est politique, liée aux enjeux économiques et financiers. L'autre est humaniste, engageant l'individu dans une démarche en rapport avec ce que l'on peut appeler sa conscience professionnelle. Ces deux approches sont plutôt antagonistes que complémentaires. Et dans les entreprises comme dans la formation professionnelle, même si l'on part d'intentions louables, on dérive lors de la mise en application des principes, soit dans un taylorisme moderne (entreprises), soit dans le découpage analytique (systèmes de formation). Par ce biais on perd la finalité escomptée : le développement des compétences. Dans ce contexte, il se peut que l'évaluation porte sur autre chose que les compétences attendues, celles-ci ne parvenant pas à se déployer. Dans le monde éducatif, et comme le suggère G. Pineau[92], il y a là une transaction à effectuer, entre savoirs institués, reconnus, et savoirs spécifiques émergents, entre suprématie financière (le budget alloué, les décisions institutionnelles) et négociation pédagogique : bien faire « quand-même ». L'auteur pense qu'il existe des moyens d'agir, dans la qualité de la transaction avec l'autre et avec soi, pour faire émerger une singularité, et une force pédagogique.

En ce qui concerne les IFSI, régis par le référentiel de juillet 2009, il est proposé un certain nombre d'épreuves sommatives, destinées à attester de la compétence professionnelle de l'infirmier diplômé. Mais à quoi sert ce dispositif d'évaluation sommative ? A constater des compétences ? Non, si l'on en croit les nombreux auteurs affirmant l'inanité de cet objectif. A octroyer un diplôme ? Plutôt, pour répondre aux besoins patents dans ce domaine d'activités, et ce au risque de l'attribuer trop facilement. Il est devenu très difficile avec ce nouveau référentiel d'« arrêter » un étudiant pendant son cursus.

En nous appuyant sur nos recherches préliminaires, essayons d'abord de délimiter au mieux ce qu'il est envisageable d'évaluer chez l'étudiant infirmier.

---

[92] G. Pineau, 1980, *Les combats aux frontières des organisations, Un cas universitaire d'éducation permanente*, Paris, Editions Sciences et Culture, 287 p.

4.1. Délimitation du domaine d'évaluation

Ce que l'on doit évaluer ne saurait être plus ambitieux que ce que l'on peut évaluer. Sur une échelle d'objectifs à atteindre, peut-on évaluer :

La compétence infirmière ?

La compétence professionnelle ?

Le processus de professionnalisation ?

Les dix compétences préconisées ?

Des savoirs et savoir faire ?

Cette échelle tient compte des différences que nous avons établies, d'une part entre la juxtaposition des dix compétences et la compétence professionnelle, d'autre part entre cette dernière, vue comme le genre selon Y. Clot[93], et la compétence infirmière proprement dite, c'est-à-dire l'appropriation de notre valeur ajoutée, plus proche du style du même auteur.

Le référentiel exige la validation de dix compétences pour certifier la compétence professionnelle. Si nous considérons que la compétence est de l'ordre d'un processus engagé, d'un pari sur l'avenir, d'une dynamique enclenchée, d'une propension à apprendre, nous pouvons prétendre ici que ce qui est à évaluer, sur notre échelle, s'arrête au niveau de l'engagement du processus de professionnalisation. Les étapes suivantes (compétence professionnelle et infirmière) se mettront en place progressivement, après la formation. On se limite à viser un phénomène de « germination », vers la valeur ajoutée, c'est-à-dire la spécialisation dans l'art de prendre soin.

Dans ce but, il nous faut donc réussir à évaluer les dix compétences demandées. C'est déjà un challenge difficile à relever, voire utopique. Au mieux pourrons-nous imaginer des mises en situation qui nous permettront d'observer des éléments témoins de compétences à l'œuvre. Mais la validation suppose de les reconnaître officiellement. Quant à leur certification, elle leur donne une valeur externe, c'est-à-dire admise par les entreprises « recruteuses ». Il paraît donc judicieux de s'attacher à une transaction, selon le terme employé par G. Pineau[94], entre cadre législatif et convictions pédagogiques, en utilisant au mieux le dispositif pour inclure le sens et la finalité de l'évaluation dans nos pratiques. Pour cela, une approche herméneutique de l'évaluation paraît maintenant nécessaire.

---

[93] Y. Clot, 1999, op. cit.
[94] G. Pineau, 1980, op. cit.

4.2. La place de l'évaluation dans la formation

L'évaluation occupe une place prioritaire dans la formation infirmière, puisqu'elle conditionne la validation et la certification. Pourtant, elle doit rester secondaire dans un processus de formation professionnelle, pour ne pas avoir d'impact négatif sur la qualité de l'implication des étudiants, ni sur celle de l'ingénierie élaborée par les formateurs. J.C. Parisot, dans un ouvrage coordonné par J.J. Bonniol et M. Vial, souligne « *le poids accordé dans les livrets scolaires aux devoirs en temps limité ou autres tests collectifs* [qui] *risque d'induire des attitudes peu souhaitables chez les élèves comme chez les enseignants. Les élèves n'apprennent pas pour apprendre mais pour réussir un test : les enseignants consacrent beaucoup de temps et d'énergie à des corrections classiques de copies, sans efficacité pédagogique réelle* [95]». Cette première remarque pose déjà un problème de place pour l'évaluation, à la fois prioritaire et secondaire… et aborde la question essentielle de l'efficacité pédagogique de l'évaluation.

D'après J.J. Bonniol[96], la distinction « appuyée » entre évaluation sommative et formative a pu renforcer un glissement progressif de l'évaluation vers le contrôle, c'est-à-dire d'une estimation de la progression de l'étudiant dans le développement des compétences vers une vérification de l'acquisition transitoire de savoirs institués. Il pense aussi que les études dans le domaine de la docimologie, et la recherche d'objectivité à tout prix, ont pu accentuer ce phénomène.

« *Etymologiquement, l'évaluation est une réflexion sur les rapports aux valeurs* [97]». Comment entendons-nous les mots « *valeur* » et « *rapports* »? Tout est possible, entre mesure et appréciation, entre attente de la conformité et accueil de la nouveauté. Le terme de « *réflexion* » nous intéresse davantage. En tout état de cause, la recherche de sens dans la conception de l'évaluation et les pratiques évaluatives semble une priorité.

---

[95] J.J. Bonniol & M. Vial, 2009, *Les modèles de l'évaluation, Textes fondateurs avec commentaires*, Bruxelles, Editions De Boeck, p. 84
[96] Ibid.
[97] Ibid., p. 16

4.2.1. L'évaluation prévue par le référentiel de formation infirmière

Le référentiel de formation infirmière prévoit un dispositif d'évaluation sommative complexe et multiple. Tous les stages sont l'occasion d'un bilan sous forme de niveau de maîtrise des différents actes de soins et de chacune des dix compétences. Il s'agit pour le tuteur de cocher une case parmi quatre proposées : non pratiqué, non acquis, à améliorer, acquis. Il va sans dire que ce système est très aléatoire, car dépendant autant des qualités techniques et de raisonnement démontrées par l'étudiant que de sa stratégie d'intégration dans l'équipe qui l'encadre. Mais il est fonction aussi du degré de motivation du tuteur concernant l'encadrement des stagiaires, ainsi que de ses a priori éventuels quant à l'impossibilité pour un étudiant quel qu'il soit de maîtriser complètement des actes ou des compétences en cours de formation. La complexité du portfolio n'arrange rien à cette difficulté pour les professionnels de terrain à adapter l'évaluation aux critères demandés, nombreux et assortis d'indicateurs parfois abscons. L'ensemble aboutit à une évaluation en stage relativement empirique, malgré, ou à cause de toutes les précautions prises par les législateurs.

L'autoévaluation est matérialisée dans le dispositif par le portfolio, qui doit permettre à l'étudiant la lisibilité de son évolution dans son propre apprentissage. C'est aussi un outil qui s'inscrit dans le suivi pédagogique en collaboration avec le formateur référent, et qui concrétise l'individualisation du parcours de formation.

Du point de vue sommatif, les unités d'enseignement sont évaluées individuellement. A chaque fois, les modalités d'évaluation sont définies, ainsi que les critères. Ceux-ci restent assez identiques d'un devoir à un autre : exactitude des connaissances pour les unités relatives à des savoirs théoriques, pertinence de l'analyse pour celles qui demandent un raisonnement logique à partir d'une situation de travail. C'est une évaluation très découpée, riche en vérifications de connaissances, c'est-à-dire centrées sur des contenus à mémoriser. Elle comporte également beaucoup de travaux faisant appel à l'analyse et à la conceptualisation. Les critères utilisés concernent souvent des résultats attendus, en particulier pour les devoirs en lien avec des savoirs à intégrer. D'autres sont des critères de procédures : c'est parfois le cas pour les analyses de situations, les exercices de raisonnement clinique… Il faut alors rester vigilant pour ne pas les transformer en critères de résultats, car les guides d'évaluation sont très faciles à orienter vers des contenus attendus. Le formateur cherche alors dans le travail élaboré par l'étudiant les résultats de sa propre analyse de la situation. Les critères de processus, utiles pour apprécier la manière qu'a l'apprenant de mener son raisonnement face à une situation à traiter, sont généralement absents des évaluations proposées.

Dans l'ensemble, le système d'évaluation sommative est à la fois très cadré et très vague. Les modalités et les critères, étant répétitifs et assez généralistes (pertinence, cohérence, justesse…), peuvent autoriser une marge d'autonomie substantielle dans la conception des épreuves. Concrètement, il est souvent possible d'accommoder la créativité liée au travail d'ingénierie aux préconisations. On peut s'y enfermer tout aussi facilement…

Une place à part est attribuée aux unités dites d'intégration, censées permettre la mobilisation de tous les savoirs accumulés au cours de la formation. Elles sont évaluées sous forme d'analyses de situations. Chacune d'elles est reliée à une ou deux compétences plus particulièrement. Elles représentent de ce fait une opportunité à saisir pour référer les pratiques pédagogiques, et notamment d'évaluation, aux compétences visées. Optimisées, elles peuvent devenir la clé de voûte du dispositif, autour de laquelle s'articulent les autres unités d'enseignement. Car c'est cette cohérence d'ensemble qui n'est pas aisément repérable dans le système d'évaluation tel qu'il est présenté par le référentiel.

Il est à noter que le terme d'« évaluation formative » n'est utilisé qu'une fois dans le référentiel, dans le chapitre déclinant les principes pédagogiques à la base du dispositif. Plus précisément, le terme est inclus dans le paragraphe concernant les études de situations dans l'apprentissage : « *Une large place est faite à l'étude de représentations, à l'analyse des conflits socio-cognitifs par la médiation du formateur, aux travaux entre pairs et à l'évaluation formative* [98]». On peut dire qu'elle n'est ni explicitée ni expressément attendue, et qu'il est très facile de ne pas repérer la recommandation dans les 138 pages que représente le texte législatif. Dommage, pour une formation articulée autour du développement de compétences.

Ces constats nous amènent à repérer dans le référentiel de formation infirmière un dispositif d'évaluation de type bilan, c'est-à-dire articulé autour d'une vision docimologique (quantification de la performance) et cybernétique (normes prédéterminées, consensuelles, figées). Il reste peu de place pour l'innovation et l'imprévu : l'étudiant doit s'en tenir à la vérité qui lui a été enseignée. B.A. N'Koum nous fait la suggestion suivante : « *Evaluer doit avoir plutôt pour objet d'essayer de comprendre ce qui est réalisé par l'apprenant et non uniquement une vérification de la conformité de ce qui devrait être fait* [99]». Il propose d'adjoindre au bilan ou au contrôle une évaluation de type régulation, tournée vers l'ouverture

[98] Ministère de la santé et des sports, 2009, op. cit., p. 46
[99] B.A. Nkoum, 2010, *De l'évaluation scolaire à l'évaluation des pratiques professionnelles en santé*, Paris, L'Harmattan, p. 89

et la recherche de sens. Il cite ainsi G. Malglaive : « *Le savoir affirme aussi bien qu'il interroge* [100]». Cette évaluation-bilan, insuffisamment conjuguée dans le référentiel, de notre point de vue, avec une autre conception, risque d'aboutir à ce que le but de la formation devienne uniquement le diplôme, au détriment de l'apprentissage. Par ailleurs, le verdict de la note peut provoquer des sentiments d'humiliation et d'incapacité chez l'étudiant concerné par une mauvaise performance. Nous nous rappelons une étudiante qui, en première année de formation, avait obtenu un 2/20 à un devoir de psychologie analytique, difficile au demeurant par le niveau de conceptualisation qu'il requérait. Cette femme d'une trentaine d'années avait alors exprimé son angoisse de « ne pas y arriver » : elle ne parvenait pas à retrouver confiance en elle. Il nous semble que l'utilisation de la note, puisqu'elle est obligatoire dans une formation diplômante, doit d'autant plus amener les formateurs à étudier la pertinence du dispositif d'évaluation qu'ils construisent.

4.2.2. Les fonctions de l'évaluation

Le regard porté sur le référentiel de formation infirmière nous fournit l'occasion de réfléchir au rôle tenu par l'évaluation. Selon J. Cardinet[101], il y a d'abord dans ce domaine des deuils à faire : ceux de l'illusion de simplicité, de généralité, d'objectivité, et celui de la nécessité de comprendre. Mieux vaut penser d'emblée complexité, singularité, individualisation et ouverture aux savoirs émergents.

Si le projet de formation donne le sens, le projet pédagogique permet de mettre en cohérence les actes par rapport au sens donné. Le dispositif d'évaluation fait partie de l'ensemble et, à ce titre, il est le reflet de cette cohérence. La première fonction de l'évaluation se trouve donc dans sa lisibilité, en termes d'inscription dans la progression de l'apprenant, et par sa corrélation aux objectifs d'apprentissage. Il s'agit ainsi de favoriser la construction de sens par l'étudiant. L'évaluation n'est pas qu'un contrôle d'étapes : elle fait partie du dispositif de formation. Cette option suppose un parti pris de complexité, support d'une vision systémique de la professionnalisation de l'étudiant, par le biais des compétences en développement. « *La complexité n'en dit pas seulement aussi long que la mesure, elle en dit autre chose* [102]». J.J. Bonniol souligne ici la possibilité d'évaluer autrement qu'avec un guide de correction très fermé, et de travailler avec l'apprenant à l'explicitation de ce qu'il a découvert en faisant l'exercice demandé. De cette façon, l'évaluation devient un véritable

[100] Ibid., p. 104
[101] J.J. Bonniol & M. Vial, 2009, op. cit. p. 54et 55
[102] Ibid., p. 352

pilier de l'apprentissage, et donc formatrice. C'est pourquoi M. Vial s'interroge sur la différenciation entre évaluation formative et sommative, qui n'est pour lui que l'expression d'un conflit paradigmatique : « *la Ratio (évaluer, c'est être juste, objectif)* » face au « *Pathos (évaluer c'est accompagner, accomplir, aimer)* [103]». Et si les deux ont leur place, le travail des formateurs consiste à les conjuguer avec discernement en fonction des objectifs d'apprentissage corrélés.

Nous situons donc nos aspirations, en ce qui concerne l'évaluation, autour d'une « formalisation raisonnable » : centrée sur des objectifs davantage que sur des modalités, diversifiée pour permettre l'hétérogénéité et la complémentarité des épreuves, et suffisamment ouverte pour être capable d'accueillir la créativité de l'apprenant. Ainsi, nous espérons relier l'évaluation à une finalité ambitieuse (notre valeur ajoutée), en évitant de trop « enfermer » le dispositif. Nous assumons cependant que cette finalité ne sera pas obtenue pendant la formation.

Par ces dernières remarques, nous en venons maintenant à explorer les critères de qualité d'un système d'évaluation.

4.3. Les critères de qualité de l'évaluation

Si un seul qualificatif pouvait rassembler les caractéristiques d'une évaluation efficace, ce pourrait être selon nous celui de « **formatrice** ». Nous regroupons sous ce terme plusieurs qualités.

Nous avons déjà cité la **cohérence**. Nous voulons par là dénommer un dispositif inscrit dans le projet pédagogique, vu comme un système complexe plutôt que comme un programme de réalisation. Nous envisageons de ce fait qu'il est ouvert sur l'extérieur et admet des interactions. De là découle une autre caractéristique, déjà utilisée également au début de ce travail. C'est celle de **flexibilité**.

L'évaluation nous semble devoir comporter une part réelle et reconnue d'**individualisation**. C'est ce qui tend peut-être à manquer dans les faits, malgré les intentions de suivi pédagogique et de parcours différencié… Rapporter l'évaluation à l'apprenant, davantage qu'au programme, peut être de temps en temps bénéfique lorsqu'on se réfère au développement de compétences, en permettant un repérage en termes de progression individuelle. Comme le souligne M. Barlow, « *Opérationnaliser les objectifs pédagogiques,*

[103] Ibid., p. 41

ce n'est pas tayloriser l'enseignement ! [104]». De même, formaliser les critères d'évaluation ne signifie pas attendre des réponses identiques.

« *Dès lors qu'il s'agit d'intégration, la relation se place sous le sceau de la réciprocité, sous peine de se trouver réduite à un rapport d'assimilation ou d'exclusion* [105]». La **réciprocité**, prônée notamment par J. Eneau, veut signifier un parti pris d'échange et d'humilité entre formateurs et étudiants. C'est la communication établie qui cultive chez les uns et les autres l'envie et le plaisir d'apprendre. Nous pensons ici à la « *parité d'estime* » évoquée par A. Geay[106]. Il nous semble que l'évaluation est un domaine suffisamment sensible de part et d'autre pour y inscrire cette qualité. Car elle peut vite devenir le lieu des luttes de pouvoir. C'est aussi une condition aussi fondamentalement évidente que quotidiennement bafouée.

L. Cornu, dans un article rédigé en 2000, préconise, même si nous savons que nos objectifs pédagogiques les plus ambitieux ne pourront être atteints, et parce que nous devons considérer cette réserve comme une chance, de « *protéger une forme d'**imprévisibilité*** [107]». Reprenant S. Freud, elle dit que c'est une condition pour que ce métier impossible (former) devienne un métier des possibles. « *Affaire d'espace institué entre sujets, l'action spécifique de ces métiers des possibles serait suspendue à quelque sens de l'hospitalité* [108]».

L'attitude bienveillante, accueillante, « formatrice », évoquée à travers ces différents critères, s'ajoute à une conscience nécessaire des **temporalités** dans la formation. G. Pineau propose de « *substituer aux temps destructeurs un temps formateur* [109]». Il conforte en cela notre optique centrée sur la mise en marche d'un processus chez l'apprenant, et sur l'explicitation des étapes à franchir et des expériences à articuler.

Ces options étant prises remettent en cause la notion d'objectivité dans l'évaluation. Car il est difficile de prétendre à la fois standardiser la manière d'évaluer et observer la progression de chacun, se référer à un niveau de résultat commun et apprécier le chemin accompli individuellement. D'après L. Porcher, « *Une des fonctions capitales de l'évaluation est là : permettre les repérages sur le parcours d'apprentissage d'un apprenant* [110]». M. Vial précise

---

[104] Ibid., p. 118
[105] J. Eneau, 2005, op. cit., p. 122
[106] A. Geay, 1998, *L'école de l'alternance*, Paris, L'Harmattan, 193 p.
[107] L. Cornu, 2000, *Etude : les métiers « impossibles »*, in *Le Télémaque*, n°18, *Le travail*, novembre 2000, p. 124
[108] Ibid., p. 128
[109] G. Pineau, 1986, *Temps et contretemps en formation permanente*, Maurecourt, Editions Universitaires UNMFREO, p. 148
[110] J.J. Bonniol & M. Vial, 2009, op. cit., p. 114

ce qu'il faut entendre par « repérage » : « *Il faut revenir, par analogie, au sens du mot repères (qui permet de lire dans les mouvements des étoiles) qu'on confond avec celui de balises (qui oblige à suivre les bornes sur la route)* [111]». Il s'agit donc en formation de considérer non seulement le point d'arrivée escompté, mais aussi le point de départ, et de respecter l'itinéraire suivi par l'étudiant pour avancer. L'idéal serait que l'évaluation tienne compte de cette caractéristique de l'apprentissage. Concernant l'« obligation » d'objectivité, on trouve chez P. Gilet une analyse intéressante : « *Evaluer-noter s'accompagne du sentiment double de puissance et de culpabilité ; d'où le rêve d'objectivité, attente magique d'une méthode, d'un outillage qui rapporterait l'évaluation à une opération comptable dépersonnalisée, acte de pur chiffrage, et les décisions qui devraient en résulter à un décompte* [112]». L'attitude défendue précédemment, en termes de relation éducative, pourrait nous orienter au contraire vers un parti pris de **subjectivité**. Nous entendons ce mot au sens philosophique, c'est-à-dire en considérant l'évaluateur comme un sujet pensant, qui réfléchit, analyse, et corrobore les critères d'évaluation aux compétences visées et à l'étudiant concerné. Nous voulons faire ainsi la différence avec une subjectivité conditionnée par la fluctuation des sentiments, de l'état d'esprit. La subjectivité dont nous parlons ne doit pas empêcher l'impartialité.

Dans un article récent, P. Margas évoque une autre caractéristique importante : « *L'explicitation par l'apprenant de ses processus décisionnels et opérationnels constitue le cœur de l'évaluation* [113]». Il oppose ainsi une **démarche ciblée sur les processus**, à une autre, soucieuse de mesurer le degré d'atteinte d'un niveau de performance prédéterminé. On trouve actuellement dans les entreprises cette tendance à s'intéresser aux processus dans le but de déclencher l'amélioration des compétences professionnelles. D'après les deux responsables-qualité d'un centre hospitalier interrogés à ce sujet, il semble qu'elle passe difficilement le cap de la mise en pratique. C'est le cas aussi en formation, où l'on se réfugie vite dans l'élaboration de critères de résultats, parfois de procédures, sous prétexte d'un besoin de formalisation et d'objectivation de l'évaluation.

L'optique compétence suppose une évaluation orientée non seulement sur des connaissances à intégrer, mais aussi sur des exercices de mises en situation, des épreuves d'analyse, de synthèse, de conceptualisation… bref une multiplication des modalités, en lien avec les diverses compétences attendues. Mais alors il paraît utile pour les formateurs, et peut-

---

[111] Ibid., p. 315
[112] Ibid., p. 129
[113] P. Margas, 2011, *Compétences et évaluation*, Le blog de Philippe Margas, Archives, mars 2011, Ressource en ligne, consultée le 16/04/11, sur http://philippemargas.canalblog.com, p. 3

être également pour les étudiants, d'être conscient de ce que l'on prétend évaluer ponctuellement, par telle modalité ou telle consigne d'exercice. Cette démarche de **conscientisation** du dispositif d'évaluation pourrait permettre de mieux relier les épreuves à des compétences, des niveaux, des étapes, et de leur donner une validité, une légitimité, par rapport soit au socle minimal commun, soit au parcours individualisé. Savoir dans quel cadre on se situe est souvent un gage d'efficacité. Dans ce but, les critères d'évaluation choisis nous semblent jouer un rôle capital. Ils sont l'un des moyens pour garantir ce lien avec la progression de l'apprentissage.

J.J. Bonniol et M. Vial décrivent trois conceptions de l'évaluation :

- « *L'évaluation comme mesure, donnant priorité aux produits*
- *L'évaluation comme gestion, se focalisant sur les procédures*
- *L'évaluation comme problématique du sens, attentive aux processus* [114]».

Si les trois peuvent trouver leur place, il en manque au moins une à l'appel dans les méthodes usitées actuellement. Or l'intérêt pour les processus a son importance dans la construction de compétences, pour permettre entre autres la conscientisation de ses propres schèmes opératoires, de ses représentations personnelles, la production de savoirs critiques. C'est pourquoi la manière de concevoir l'évaluation nous paraît devoir concorder avec celle d'envisager l'apprentissage. C'est cette articulation qui requiert toute la vigilance et le discernement de l'équipe de formateurs.

Evaluer est de toute évidence un exercice difficile. Dans ce domaine, on ne peut que suggérer des approximations, des tâtonnements, des expérimentations. Si on les cherche, des enseignements sont probablement à tirer de ces approches successives. L'idée qui émerge de cette étude est que l'évaluation la plus importante est celle qui est réalisée par l'étudiant lui-même, et que les formateurs ne sont qu'un instrument dans la mise en œuvre du processus de formation. Le paradoxe à réussir pourrait être de l'ordre d'une ingénierie de l'autoformation.

4.4. Vers une utilisation optimisée du dispositif d'évaluation

Notre réflexion autour de la professionnalisation de l'étudiant infirmier, et de la responsabilité des formateurs en IFSI dans ce processus, nous a permis de dégager un certain

[114] J.J. Bonniol & M. Vial, 2009, op. cit., p. 13

nombre de présupposés, plus au moins soutenus ou vérifiés par nos références bibliographiques.

Ainsi, nous considérons que l'évaluation est indissociable du processus d'apprentissage. Nous y voyons la même dimension de construction de sens. Autrement dit, ce que l'on prétend évaluer à un moment donné est en accord avec le niveau d'avancement des étudiants dans leur formation, et chacun d'entre eux peut en comprendre l'intérêt pour son apprentissage. Mieux encore, il peut ajuster l'exercice à ses besoins propres. Le formateur et l'étudiant savent dans quelle étape, pour servir quelle compétence, dans quelle mesure, le travail se situe. Celui-ci se trouve dans une continuité d'activités articulées, à l'intérieur d'une alternance optimisée.

Quand G. Pineau évoque les méthodes de réflexion sur les pratiques[115], il décrit trois niveaux d'interactions entre la personne et l'environnement : symbolique (de construction de sens existentiel), épistémique (de conceptualisation cognitive), et pragmatique (d'auto-efficacité). Ces trois niveaux nous semblent refléter les dimensions nécessaires de l'apprentissage pour conscientiser la « montée en compétences ». Par ce biais, ils peuvent servir de repères dans l'élaboration des épreuves évaluatives, en corrélation avec les compétences à développer. Ils aident à orienter les critères d'évaluation sur les processus à l'œuvre, et pas seulement sur des productions. Cela peut être un outil parmi d'autres, pour diversifier l'évaluation et la rendre plus efficace, dans le sens de « formatrice ». Rallions-nous à P. Margas qui préconise d'abandonner la distinction entre formatif et sommatif, et de reconsidérer l'instrument évaluation en fonction de sa véritable place : « *Il serait vain de vouloir introduire de nouvelles approches pédagogiques (apprentissage en situations, importance de la conceptualisation et du transfert des apprentissages) en maintenant des pratiques d'évaluation devenues obsolètes : il y aurait là le risque que l'évaluation vienne contredire les intentions pédagogiques énoncées dans le projet compétences* [116]».

Cette approche ne doit pas empêcher toutefois de garder à l'esprit la fonction certificative de l'évaluation. Il s'agit d'attester, à l'extérieur, d'un « minimum obligatoire », en termes de développement de compétences, ou au moins d'une certaine qualification. Nous entendons par là l'utilité incontestable de certains tests de connaissances. C'est en tout cas dans cette ambivalence que les formateurs ont à exercer leurs talents de concepteurs. Cette double

---

[115] G. Pineau, 2007, *Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif*, Communication à la Faculté de Sciences Humaines et d'Education, Université Diego Portalis- Chili, 10/01/2007, Ressource en ligne, consultée le 15/04/11, sur www.fractale-formation.net , p. 9

[116] P. Margas, 2011, op. cit., p. 1

référence (socle incontournable commun et parcours individualisé) permet d'évoluer, pour les étudiants comme pour les formateurs, dans un cadre relativement souple, comprenant un minimum requis et un maximum en point de mire.

Une autre piste consiste à asseoir davantage l'autoévaluation dans les projets pédagogiques, en la conjuguant savamment à l'hétéro-évaluation. Il paraît clair que les portfolios ne sont pas encore suffisamment investis par les étudiants, et que le suivi pédagogique (d'ailleurs non mentionné dans le référentiel !) pourrait mieux servir la lisibilité de leur parcours avec des outils adaptés.

C'est ainsi que nous en venons à émettre l'hypothèse suivante :

Le dispositif d'évaluation, tel qu'il est proposé par le référentiel de formation infirmière de juillet 2009, est soumis à une utilisation décalée, à la fois par les formateurs et les étudiants.

En ce qui concerne les formateurs, le décalage se situe entre ce qu'ils évaluent et ce qu'ils pensent évaluer.

En ce qui concerne les étudiants, le décalage porte sur le fait qu'ils utilisent le dispositif comme une sanction, et ne l'investissent pas comme un levier de professionnalisation.

Dans ces conditions, l'évaluation ne saurait être formatrice, c'est-à-dire contributive de la germination d'une identité professionnelle.

L'étape suivante de ce travail consistera en une enquête auprès des différents acteurs pour étudier la pertinence de cette hypothèse.

Deuxième partie : Points de vue croisés de formateurs et d'étudiants sur l'évaluation

1. ETUDE PRELIMINAIRE

A ce point de notre recherche, il nous faut mettre en place une stratégie qui nous permette de vérifier dans un IFSI le bien fondé de notre hypothèse. Pour des raisons pratiques, et parce que l'objet de l'étude nous y autorise, nous choisissons notre lieu d'exercice professionnel habituel pour réaliser l'enquête. Celle-ci se déroule en deux temps successifs. Le premier consiste en une analyse attentive de deux devoirs sommatifs conçus cette année pour les étudiants infirmiers de troisième année. Cette étape a permis de dégager un certain nombre de caractéristiques des évaluations ainsi mises en œuvre. Elles ont servi à orienter le guide d'entretien utilisé ensuite, auprès de deux formateurs concepteurs et évaluateurs des devoirs concernés, et de deux étudiants ayant réalisé ces épreuves. Dans le même temps, nous avons porté notre attention sur le portfolio en usage depuis juillet 2009 dans les IFSI[117]. Là aussi nous avons fait émerger quelques réflexions qui ont pu alimenter notre guide d'entretien. C'est au compte rendu de ces différentes étapes que nous convions maintenant notre lecteur.

1.1. Deux exemples d'évaluations sommatives

Pour repérer un décalage éventuel entre les évaluations telles qu'elles sont conçues et telles qu'elles sont utilisées et vécues, nous avons estimé qu'il serait judicieux d'étudier des épreuves de troisième année. Les étudiants sont concernés par le nouveau référentiel depuis deux ans déjà, et donc plus habitués à cette manière d'envisager la formation. Quant aux formateurs choisis, ils sont impliqués dans la conception du dispositif depuis quelque temps également. Ainsi, ils peuvent être sensibilisés aux principes pédagogiques défendus par le dispositif.

Nous avons sélectionné deux devoirs du semestre 5. Eliminant ceux qui portent sur des vérifications de connaissances théoriques, nous avons préféré des épreuves d'analyse, potentiellement plus propices à la lisibilité de processus à l'œuvre. Voici notre regard sur chacune de ces évaluations.

[117] Cf portfolio annexe 1

1.1.1 Evaluation sommative de l'Unité d'Enseignement 3.3 S5

L'UE[118] 3.3 S5[119] a pour titre : « *Rôles infirmiers organisation du travail et interprofessionnalité* ». Elle est en lien avec la compétence 9 : « *Organiser et coordonner les interventions soignantes* ». Nous avons à disposition un objectif de stage, donné pour préparer ce travail, ainsi que la grille d'évaluation élaborée par l'ensemble des formateurs de troisième année.

L'objectif de stage fournit des renseignements concernant l'évaluation de l'UE :

« *En fonction de son projet professionnel, l'étudiant recueillera des informations relatives au mode d'exercice du métier. Celles-ci serviront de support au travail d'analyse pour l'évaluation de cette UE. De plus un forum organisé en décembre et une recherche personnelle pourront compléter ces informations*[120] ».

Les étudiants ont avec eux la grille d'évaluation[121]. Ils y ont accès aux critères et indicateurs, qui les éclairent davantage sur la demande, et qui aideront les formateurs à déterminer la notation.

1.1.1.1 Les modalités

La modalité « prescrite » par le référentiel est la suivante : « *travail d'analyse critique d'un mode d'exercice du métier en lien avec le projet professionnel de l'étudiant*[122] ».

Le recueil d'informations nécessaire est prévu sur la base de trois sources complémentaires : le stage du semestre, le forum (lieu de rencontre avec des professionnels), et une recherche personnelle en fonction de ses aspirations.

La conception du devoir a été réalisée par l'équipe de troisième année. Elle montre un respect de la commande légale, puisque la consigne est reprise stricto sensu. Le terme d'« *analyse critique* » nous fait penser à l'un des trois niveaux de réflexion sur les pratiques décrits par G. Pineau et évoqués précédemment : il s'agit du niveau épistémique de conceptualisation cognitive. Cela suggère une démonstration par l'étudiant des opérations mentales qu'il a mises en jeu pour structurer son analyse. On peut y voir le souci d'évaluer le développement d'un raisonnement infirmier, plus que le simple exposé du résultat de la

[118] Lire Unité d'Enseignement
[119] Lire Semestre 5
[120] Cf annexe 2
[121] Cf annexe 2
[122] Ministère de la santé et des sports, 2009, op. cit., p. 87

réflexion. Conformément à notre approche du concept d'évaluation décrite dans le chapitre précédent, nous entendons par là un regard sur les processus autant que sur le produit.

Une deuxième remarque porte sur l'association dans la consigne des termes : « *mode d'exercice du métier* » et « *projet professionnel* ». Une ambiguïté nous paraît possible : quelle différence l'étudiant fait-il entre les deux ? Parlera-t-il du lieu d'exercice souhaité ou de sa façon de se projeter en tant qu'infirmier ?

1.1.1.2 La grille d'évaluation

La grille d'évaluation met en avant la notion de projet (le terme est repris pour chacun des critères). Le premier critère d'évaluation concerne « la forme », la présentation du travail. Les trois suivants portent sur le « fond ». « *Projet réaliste* » signifie, si l'on en croit les indicateurs associés, qu'il est en accord à la fois avec les potentialités, les valeurs personnelles, et avec les intentions (les envies, la motivation). Cela suppose donc des capacités d'autoévaluation, peut-être de réflexivité, en tout cas une certaine qualité de positionnement professionnel. Le critère suivant est : « *projet pertinent* ». Pertinent à quoi ? Au projet de l'étudiant ? Aux compétences requises ? S'agit-il de la pertinence du choix au regard de ses possibilités personnelles ou de la justesse de la représentation qu'on a de ce mode d'exercice? Ce critère paraît équivoque, car il interroge sur la manière dont le comprendront les étudiants et les évaluateurs. Enfin, « *projet évolutif* » évoque une notion d'étapes, de mouvement, de dynamique, de processus. Les indicateurs formulés orientent davantage sur la phase organisationnelle du projet : « comment vais-je m'y prendre » ? Y a-t-il un décalage entre une intention d'évaluer une perspective et une production concernant une planification ?

Sur le principe, on peut dire que la notion d'indicateur (expliciter, concrétiser le critère) est bien utilisée dans son acception usuelle. Cependant, des confusions peuvent découler des formulations, qui induisent des compréhensions diverses des indicateurs, et donc des attentes différentes d'un évaluateur à l'autre. Une orientation vers la mise en place d'un positionnement professionnel : vision globale, réflexivité, clairvoyance concernant ses compétences, peut être choisie par l'évaluateur. Un autre formateur, considérant les critères différemment, attendra un positionnement moins installé qu'en construction, ou encore sera ciblé sur la compétence 9 (travailler avec d'autres professionnels), ou bien uniquement sur l'axe organisation. L'évaluateur attend peut-être une réflexion sur les processus, le raisonnement de l'étudiant à l'origine de ses choix. Il attend peut-être une formulation du choix précisée par une description des motivations et des moyens de mise en œuvre. Là où les

critères semblent suggérer une recherche de positionnement professionnel en construction (une germination de la valeur ajoutée ?), les indicateurs risquent de réduire l'évaluation à un seul angle de vue, ou encore à la réorienter vers le simple produit des réflexions. Il manque en fait des recommandations sur le niveau d'exigence. « *Mise en évidence* », « *identification* » : jusqu'à quel degré d'explicitation ? Cela peut être superficiel ou approfondi…

Les deux critères les plus cotés portent sur l'analyse. La concrétisation du projet « rapporte » un peu moins, et la forme du travail n'est notée que sur deux points. On constate donc une priorité donnée au raisonnement mené par l'étudiant, ce qui corrobore l'hypothèse selon laquelle on souhaite évaluer un positionnement professionnel en construction.

1.1.2 Evaluation sommative de l'Unité d'Intégration 5.5 S5

Notre choix s'est porté sur une unité d'intégration, pour son lien plus étroit avec le développement des compétences du fait de son rôle de fil conducteur au sein du semestre. Si l'on doit trouver des témoins du chemin vers la professionnalisation, c'est bien là le lieu privilégié.

Cette UE s'appelle : « *Mise en œuvre des thérapeutiques et coordination des soins* ». Elle est reliée à deux compétences : la compétence 4 (« *Mettre en œuvre des actions à visée diagnostique et thérapeutique* »), et la compétence 9 (« *Organiser et coordonner les interventions soignantes* »). Pour étudier l'épreuve, nous disposons d'un document déclinant les modalités et consignes[123], d'un objectif de stage en rapport avec ce travail, et de la grille d'évaluation utilisée[124].

L'objectif de stage est rédigé ainsi : « *Décrire une situation dans son contexte en faisant apparaître :*

- *L'organisation et la réalisation de soins : c'est-à-dire la ou les prescriptions infirmières et médicales et leur mise en œuvre*
- *Le contexte de pluriprofessionnalité et les négociations qui en découlent, y compris avec le patient et/ou son entourage*
- *La mise en évidence de la collaboration et de la délégation en interne au service et/ou en externe*

[123] Cf annexe 2
[124] Cf annexe 2

- *Les transmissions permettant d'assurer le maintien de la liaison avec les différents acteurs pour assurer la continuité de la prise en charge.*

Cette situation servira de support à l'évaluation de l'unité d'intégration de ce semestre[125] ».

1.1.2.1 Les modalités

Dans le référentiel, la modalité est rédigée ainsi : « *Travail écrit d'analyse sur la réalisation et l'organisation de soins dans un contexte pluridisciplinaire*[126] ». Cette orientation a été respectée, si l'on en croit le document distribué aux étudiants pour réaliser leur devoir. On y trouve le déroulement des séquences organisées à partir de l'objectif de stage : des temps d'analyse axent la réflexion sur l'identification d'anomalies et la résolution des problèmes éventuels engendrés. Cette phase de repérage d'anomalies, que l'on pourrait qualifier d'analyse critique, est planifiée en trois étapes successives : individuelle, puis en groupe, et à nouveau individuelle. On espère ainsi enrichir la réflexion par les représentations des autres.

Ce type de travail semble en accord avec la place des unités d'intégration dans le dispositif, puisqu'il est ciblé sur l'étude d'une situation professionnelle, et qu'il permet de prendre en compte des savoirs relativement variés. Par cette évaluation, l'étudiant doit démontrer son intégration des savoirs accumulés lors des cinq semestres écoulés. On attendra donc une précision du vocabulaire employé, une vision globale dans la manière d'aborder les problèmes posés, une argumentation claire des liens établis dans la situation considérée. La perception dévoilée doit refléter la spécificité d'un raisonnement infirmier.

1.1.2.2 La grille d'évaluation

Comme pour l'UE 3.3, le premier critère d'évaluation concerne la présentation du travail : clarté et lisibilité. Cependant les indicateurs vont plus loin : ils imposent cette fois une procédure, des outils à utiliser pour exposer le sujet traité.

Le critère suivant en regroupe trois : précision, fiabilité, exhaustivité. Dans un travail d'analyse, que signifie être fiable et exhaustif ? Les indicateurs nous éclairent sur ce point : il s'agit de décrire un certain nombre d'éléments du contexte observé, sans en oublier et sans donner d'indications fausses.

---

[125] Cf annexe 2
[126] Ministère de la santé et des sports, 2009, op. cit., p. 110

La pertinence évaluée est celle de l'analyse de la réalisation des soins, ainsi que de l'organisation. Pour ces deux domaines considérés, les indicateurs sont les mêmes. Il semble donc qu'on évalue sur la présence de contenus, correspondant aux différentes phases du travail. On est attentif à la structure de l'écrit. Il s'agit, pour cet exercice, de critères de réussite (« *permet la mise à distance, repère des anomalies* »…), et non de critères de réalisation.

L'utilisation d'une situation de stage ouvre les possibilités de champs d'étude (au sein de chaque groupe seront abordés divers domaines de connaissances), et cela incite l'étudiant à apprendre, du fait du retour sur expérience. Le niveau épistémique de l'analyse d'une pratique est mis à l'œuvre. Les critères montreront des produits : ce qui a été mis en évidence, ce qui a été repéré… Mais quels sont les processus et procédures qui permettront à ces produits d'être repérés et exprimés ? Les critères ressemblent à des étapes du travail écrit. Le risque est qu'ils ne servent qu'à indiquer l'ordre à respecter dans les contenus à rapporter. Qu'est-ce qui garantit la qualité de l'analyse ? Car il n'est pas demandé d'expliquer son raisonnement à partir des éléments décrits. On retrouve en fait le même décalage que dans l'épreuve de l'UE 3.3. On peut ainsi aboutir à un travail superficiel, descriptif plutôt qu'analytique. On entrevoit aussi le même risque de divergence d'attentes et de niveaux d'exigence de la part des formateurs.

1.2 Recueil des observations

Dans le cadre de l'évaluation sommative, on regarde le résultat de l'apprentissage. On recherche chez l'étudiant des savoirs théoriques, méthodologiques, des savoir faire. On veut constater des processus à l'œuvre, et obtenir une lisibilité sur la manière dont l'étudiant réalise le produit. A-t-il réussi par hasard ou bien sait-il comment s'y prendre efficacement ? A-t-il développé des savoir faire ou s'est-il contenté de reproduire des modèles sans se les être appropriés ? Les deux devoirs étudiés montrent des intentions pédagogiques axées sur l'évaluation de processus, la recherche d'une « manière de faire » adaptée à un positionnement pré-professionnel. Dans ce but, les consignes données paraissent judicieusement choisies. C'est ensuite dans le choix des critères et des indicateurs que cet objectif se perd. Le découpage, les méthodes, induits par la présentation du travail, orientent vers le constat d'un produit, ne montrant que le conformisme de l'étudiant qui le pousse à proposer ce qu'il a compris qu'on attendait de lui. Le but est d'avoir la moyenne à son devoir. Si la fonction principale de l'évaluation est de permettre à l'étudiant de se former, elle doit

faire travailler le métacognitif pour le conscientiser, apprendre à réajuster ses stratégies pour construire des schèmes opératoires adaptés et efficaces. Pour cela, les travaux d'analyse doivent permettre de visualiser les démarches intellectuelles. D'après G. Nunziati, « *Les solutions ne profitent qu'à ceux qui les cherchent et qui savent comment ils les ont trouvées*[127] ». Le transfert, voire la transposition, sont à ce prix.

Le regard porté sur des épreuves de troisième année incite à attendre un niveau de performance correspondant, au minimum, au socle commun escompté à ce stade de la formation. Séduite par l'approche de l'évaluation comme problématique du sens, proposée par J.J. Bonniol et M. Vial, nous recherchons donc dans les deux devoirs observés des témoins de compétences à l'œuvre, des ingrédients pour la constitution de l'identité professionnelle, une germination de la spécialisation dans l'art de prendre soin. L'idéal serait de trouver des indices révélateurs de la manière personnelle qu'a chacun de composer avec les compétences mises à contribution, de repérer des positionnements particuliers dans l'appropriation des savoirs et savoir faire. Cela suppose des consignes et critères d'évaluation assez souples pour accueillir des approches singulières des travaux demandés. Nous en venons à notre idée d'adopter un degré de « formalisation raisonnable » des évaluations. En effet, les critères de flexibilité et d'individualisation que nous avons évoqués précédemment ne sont pas tout à fait respectés dans les deux travaux considérés. Ou plutôt, ils le sont davantage dans les intentions que dans les faits. Car si l'on n'attend pas de réponses identiques, on enferme quand-même celles-ci dans un ensemble de contenus balisés, ordonnés, par l'intermédiaire des indicateurs posés. L'imprévisibilité aura du mal à trouver sa place.

Le vœu de cohérence semble s'accommoder du simple respect de l'injonction législative. En reprenant les termes du référentiel indiqués pour ces évaluations, on reste dans la droite ligne dessinée par le dispositif, sans risque de s'égarer dans le labyrinthe des activités, compétences, à évaluer. Cependant, ces balises sont-elles suffisantes ? Dans les deux exemples considérés, on a trouvé des critères ou indicateurs équivoques, pouvant aboutir à des objets d'évaluation divers. En particulier, l'orientation sur l'explicitation de processus décisionnels et opérationnels, tels que mentionnés par P. Margas[128], est souhaitée mais dévie ensuite dans l'élaboration de la grille d'évaluation. Ce travers met en danger le phénomène de conscientisation, de métacognition, visé pour l'étudiant dans l'optique d'une évaluation formatrice. Et si nous nous référons à nouveau aux trois niveaux de réflexion sur les pratiques

[127] J.J. Bonniol & M. Vial, 2009, op. cit., p. 283
[128] P. Margas, 2011, op. cit.

décrits par G. Pineau[129], nous constatons que les niveaux symbolique (de construction de sens), et pragmatique (d'auto-efficacité), auraient pu être intéressants à repérer si les critères posés l'avaient permis.

Ainsi, nous estimons que la vision systémique nécessaire à la cohérence a pu se perdre dans l'exercice de la conception des devoirs. Car si les objectifs pédagogiques définis pour l'unité concernée commencent à simplifier, sectionner, généraliser, la perte de sens a pu s'amplifier en aval. Bien sûr, ce phénomène est inévitable, puisqu'on ne peut pas évaluer tout partout. Mais il est d'autant plus important de faire des choix éclairés dans l'évaluation rapportée, par exemple, à une unité d'intégration. Comment pouvons-nous à ce stade de la formation envisager le niveau de l'étudiant au regard du processus de professionnalisation ? Ce sont bien là le lieu et le moment pour complexifier, singulariser, individualiser, ouvrir à l'imprévu. Peut-être les formateurs peuvent-ils s'autoriser à davantage encore de liberté pour corréler les modes d'évaluation aux finalités visées. Mais le conformisme est un carcan difficile à percer pour « d'anciens » professionnels infirmiers.

1.3 Analyse du portfolio

Parallèlement aux deux devoirs, nous avons examiné le portfolio de l'étudiant infirmier, du point de vue de son inscription dans l'évaluation.

1.3.1 Le rôle du portfolio dans l'évaluation

Le portfolio pourrait être, dans l'idéal, le lieu de ce que J.J. Bonniol et M. Vial appellent « *l'évaluation comme problématique du sens*[130] ». Il permet à l'étudiant d'évaluer son parcours dans le développement des compétences attendues, dans le processus de professionnalisation, dans la progression vers la « valeur ajoutée ».

Il est aussi le lieu de l'autoévaluation, puisqu'il donne à l'apprenant l'opportunité de se positionner au regard du socle commun d'apprentissage, et de conscientiser ses spécificités, ses atouts, ses difficultés, toutes particularités qui lui donnent une place unique dans son parcours de formation.

Il est enfin le lieu du suivi pédagogique, car il permet d'asseoir la relation avec le formateur référent sur des éléments concrets. Il représente ainsi l'occasion de faire vivre les

[129] G. Pineau, 2007, op. cit.
[130] J.J. Bonniol & M. Vial, 2009, op. cit., p. 14

critères de qualité définis précédemment : réciprocité, cohérence, flexibilité, imprévisibilité, conscientisation…, et d'ajuster les objectifs d'apprentissage en les référant aux deux types de positionnement que nous venons d'énoncer (sur le chemin de la construction de sens et sur celui de l'autoévaluation).

Recherchons cet « idéal » dans l'outil proposé par le référentiel.

1.3.2 Etude du portfolio

A la première page du portfolio doit être précisée l'identité du « *formateur responsable du suivi pédagogique de l'étudiant*[131] ». Notons que le terme de « suivi pédagogique » n'apparaît nulle part ailleurs dans le texte législatif !

Dans le chapitre définissant les objectifs de l'outil, il est question d'un positionnement face au niveau exigé. Cela peut autoriser l'idée d'une différenciation entre socle commun et parcours individuel. Plus loin, il est noté qu'il permet l'évaluation des stages, les bilans semestriels, et le bilan de fin de formation. Les expressions « *apprécier vos acquis et votre apprentissage* » et « *objectifs d'apprentissage complémentaires* » sous-entendent une prise en compte du chemin parcouru et supposent une certaine flexibilité dans l'évaluation préconisée.

Suivent les éléments de compétences énumérés pour chacune d'entre elles. Ils sont censés aider l'étudiant à se repérer et à se positionner dans sa progression. La page suivante, en énonçant les cinq rôles de l'étudiant au sein des terrains de stage et face aux différents professionnels, l'incite à l'autonomisation et à l'autoévaluation. En revanche, le rôle du formateur responsable du suivi pédagogique n'est pas mentionné…

Le chapitre intitulé « *Formation* » décline plusieurs étapes, aboutissant à la détermination des objectifs personnels de l'étudiant pour son stage à venir. La première porte sur les « *UE suivies* ». Ce terme interroge : qu'est-ce que « suivre une UE » ? Ne vaut-il pas mieux en intégrer les contenus, en comprendre l'utilité, en retirer des enseignements ? La façon de répondre à cette demande pourra être très variable en fonction de l'étudiant. Peut-être citera-t-il les titres des UE récemment étudiées : ce ne sera pas très évocateur pour le tuteur. Peut-être notera-t-il des thématiques abordées, des contenus dispensés. La consigne est floue et le résultat aléatoire. De même pour les paragraphes suivants : « *Points forts acquis* », « *Points à approfondir* ». Les « points » deviennent soit des titres de cours, soit des qualités à peine définies, rarement une estimation au regard d'un élément de compétence ou d'un savoir ou

[131] Cf annexe 1

savoir faire particulier. Ces réflexions préliminaires doivent amener l'étudiant à formuler ses objectifs de stage. Nous avons déjà vu des objectifs posés sans que les paragraphes précédents ne soient remplis…

Les pages suivantes sont réservées aux analyses de pratique. Elles concernent des « *situations ou activités* ». Dans les faits, si l'on n'y prend pas garde, les étudiants décrivent des actes de soins déconnectés de la situation. Les étapes à observer pour effectuer ces analyses sont délimitées en paragraphes. La description de la situation doit tenir en quelques lignes, qui n'autorisent pas une contextualisation suffisante. Il faut ensuite faire part de ses observations ou étonnements Le premier terme incite certains étudiants à poursuivre la description ; d'autres tentent d'exposer ce qui les a interpellés. La consigne est ambiguë. Dans le paragraphe suivant, il s'agit d'aborder les difficultés. De qui ? Les étudiants ne parlent pas toujours de leurs propres difficultés : quelquefois ils évoquent celles des professionnels observés, et dérivent vers le jugement de valeur. Enfin, à la dernière question qui porte sur leur capacité à résoudre une telle situation dans l'avenir, ils ont parfois tendance à envisager la seule réalisation du geste technique concerné.

La déclinaison de la démarche d'analyse de pratique soumet donc à des interprétations variées, et conséquemment à des traitements divers, n'ayant pas tous la même valeur pédagogique. Cette partie du travail, bien utilisée, pourrait aider l'étudiant à mesurer sa progression et à nommer ses acquis. Cela nécessite un accompagnement adapté de la part du formateur référent.

Les dernières pages du portfolio reprennent chacune des compétences, puis des actes de soins listés dans le référentiel. Il s'agit alors d'estimer son niveau par l'intermédiaire d'une croix, qui est positionnée sur « acquis, ou « à améliorer », ou encore « non acquis ». Des repères sont prédéterminés pour que l'étudiant puisse se faire une idée des acquisitions nécessaires à certains moments de la formation. Par exemple, il est considéré que le raisonnement clinique doit être tout à fait intégré lors du dernier stage, en troisième année. La capacité à évaluer les besoins de la personne soignée à partir d'une attention et d'une observation affinées est à maîtriser en fin de première année. Ces indications semblent donc correspondre au socle commun d'apprentissage, au minimum requis. Nous pouvons remarquer l'effet de lourdeur produit par cette longue énumération de critères, d'indicateurs parfois difficiles à comprendre, d'actes plus ou moins génériques qui ne permettent pas toujours de donner une réponse sûre. Par ailleurs, les professionnels et les étudiants éprouvent des difficultés à argumenter un positionnement relatif au terrain de stage. Car si l'acquisition

d'un acte ou d'un élément de compétence peut, en théorie, être remise en question à chaque stage, en fonction des contextes nouveaux, l'exercice d'évaluation n'est pas facile, ni pour les étudiants ni pour les tuteurs. Comment accepter que l'on revienne sur une acquisition antérieure, que les situations différentes fassent que celle-ci soit remise en cause ? Faut-il toujours tout recommencer, prouver à nouveau ?

Ainsi, l'étude du portfolio a tendance à montrer, à différents niveaux, des formulations induisant des pertes de sens possibles, et autorisant assez facilement des travaux superficiels et non formateurs. De même que pour les deux devoirs analysés, nous pouvons remarquer un risque de distorsion entre intentions affichées et mise en actes. Il ressort la nécessité d'un travail de fond, notamment autour du suivi pédagogique, de l'accompagnement en stage et de son exploitation à l'IFSI. Car la construction de sens par l'étudiant et la qualité de son autoévaluation sont subordonnés à trop de conditions, et n'assurent donc pas une assise suffisamment fiable pour garantir l'engagement vers la professionnalisation.

2. MISE EN ŒUVRE DES ENTRETIENS

S'agissant du domaine sommatif, les « décalages » repérés par le biais de notre analyse de documents seraient donc de l'ordre d'un glissement d'une évaluation centrée sur les processus vers une autre, plutôt ciblée sur les produits. Le phénomène pourrait être lié à une difficulté à conserver une lisibilité suffisante du dispositif au fil de la mise en œuvre, ainsi qu'à la complexité du travail de formalisation des critères et indicateurs. En ce qui concerne l'autoévaluation, ils semblent porter soit sur le manque de pertinence du portfolio tel qu'il se présente actuellement, soit sur celui de l'utilisation qui en est faite par les étudiants, les tuteurs de stage ou les formateurs responsables du suivi pédagogique. A partir de ces premières observations, nous pouvons définir l'orientation des guides d'entretiens à adresser aux personnes interrogées. Ce sont des entretiens semi-directifs, propices à une expression plus libre des personnes interviewées. Concernant les devoirs sommatifs, ils portent uniquement sur l'évaluation de l'unité 5.5, par souci de faisabilité et pour ne pas lasser nos interlocuteurs. Le guide destiné aux formateurs est construit de la même façon que celui qui s'adresse aux étudiants.

2.1. Guide d'entretien pour les formateurs

« *Peux-tu me raconter le plus précisément possible comment tu t'y es prise pour élaborer l'évaluation sommative de l'unité d'intégration 5.5 ?* »

« *Qu'évalues-tu par le biais de cette évaluation ?* »

« *Qu'est-ce qui t'aurait permis de construire plus facilement ce devoir ?* »

Cette première partie veut s'inspirer de la technique de l'entretien d'explicitation proposée par P. Vermersch[132]. Il s'agit d'inciter la personne interviewée, par un questionnement ciblé, à relater le plus précisément possible son action lors d'une situation particulière et singulière, par remémoration. Dès qu'elle s'engage dans l'argumentation de ses actes, on la ramène à la seule narration. Petit à petit, on explore ainsi les savoirs d'action, en « obligeant » l'interlocuteur à les mettre en mots sur des plans successifs. Concernant notre objet d'étude, cette méthode n'est en fait utilisée que dans une certaine mesure, puisque le but est non seulement d'aborder les actions entreprises, mais aussi les commentaires qu'elles inspirent.

[132] P. Vermersch, 1994, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 2006, 221 p.

Elle sollicite donc à la fois la remémoration de sa propre démarche en situation et la prise de recul pour en dégager sa représentation. C'est pourquoi la gestion des entretiens a pu être plus souple face aux digressions ponctuelles dans le discours des interviewés. Dans ce cas précis, il s'agit aussi de repérer si les déclarations du formateur confirment les décalages constatés à la lecture des documents.

« *Peux-tu me raconter comment tu t'y es prise pour évaluer où en était un étudiant de ton groupe à partir de son portfolio ?* »

« *Quel sens vois-tu au portfolio ?* »

« *Quels bénéfices, quelles réserves ?* »

Le deuxième volet de l'entretien répond à la même volonté d'explorer à la fois un récit d'expérience et un positionnement sur celle-ci. Les limites pointées à l'étude du portfolio sont ainsi soumises à l'appréciation de deux collègues.

« *Que penses-tu du système d'évaluation induit par le référentiel ?* »

Cette dernière question s'intéresse au regard du formateur sur le dispositif légal. Elle tend à l'explorer sous un angle plus global, pour étudier la cohérence avec les actes ponctuels, tels que la construction d'un devoir.

2.2. Guide d'entretien pour les étudiants

« *Pouvez-vous me raconter le plus précisément possible comment vous vous y êtes pris pour traiter ce devoir ?* »

« *Que pensez-vous que l'on évalue par le biais de cette évaluation ?* »

« *Qu'est-ce qui vous aurait permis de mieux le réussir ?* »

Ce premier volet reproduit la méthode et les intentions expliquées précédemment. Il permettra aussi de comparer les objectifs pédagogiques des formateurs aux objectifs d'apprentissage des étudiants.

« *Pouvez-vous me raconter le plus précisément possible comment vous vous y êtes pris pour remplir votre portfolio concernant le dernier stage ?* »

« *Comment l'utilisez-vous en général ?* »

« *Quel sens y voyez-vous ?* »

« *Quels bénéfices, quelles réserves ?* »

Nous testons là la sensibilité de l'étudiant à l'hétéro-évaluation et à l'auto-évaluation.

« *Que pensez-vous du système d'évaluation proposé par le référentiel ?* »

Nous cherchons ici à comprendre si l'étudiant peut aborder l'évaluation comme un élément formateur, et si l'ingénierie mise en place lui offre l'opportunité d'évoluer vers notre « valeur ajoutée » : la spécialisation dans l'art de prendre soin.

2.3. Choix de l'échantillon

Nous avons déjà exposé les raisons de notre choix en ce qui concerne les productions analysées : deux épreuves sommatives théoriques de semestre 5 et le portfolio. Pour aller plus loin dans notre enquête, la logique veut que nous nous intéressions à des formateurs et étudiants concernés par ce même niveau de formation. Nous avons donc décidé d'interviewer deux collègues faisant partie de l'équipe de troisième année et deux étudiants de cette promotion.

2.3.1. Les deux formateurs

L'équipe de troisième année comporte six formateurs. Nous avons déterminé comme critère d'inclusion dans notre enquête la présence dans l'IFSI depuis quelques années, permettant d'asseoir les propos sur une expérience plus complète. Pour repartir sur des bases nouvelles, nous avons par ailleurs exclu la personne qui avait participé à notre précédent travail de recherche. C'est ainsi que notre choix s'est arrêté sur Armelle et Brigitte.

Elles travaillent donc à l'IFSI depuis plusieurs années. Elles ont toutes les deux exercé des fonctions de coordination. A ce titre, elles ont acquis une expérience en ingénierie et une connaissance des publics accueillis. Leur parcours leur a donné l'occasion de s'investir dans des activités très diverses : participation au projet pédagogique, construction d'une unité d'enseignement, pédagogie directe en cours magistral ou en travail dirigé, accompagnement individuel, conseil sur le travail de recherche, évaluation, sélection à l'entrée en formation…

En tant que cadre de santé, c'est la première expérience professionnelle d'Armelle. Sa collègue, elle, a exercé auparavant comme responsable d'une unité de soins dans un centre de réadaptation fonctionnelle.

2.3.2. Les deux étudiants

Pour déterminer quels étudiants nous allions interviewer, nous nous sommes adressée aux coordinatrices de troisième année, pour leur connaissance plus affûtée de la population enquêtée. Nous avons précisé notre désir d'interroger des personnes ayant fait preuve d'une certaine implication dans leur apprentissage, estimant que ce critère augmenterait nos chances d'accéder à une analyse critique du cursus de formation.

Camille est donc notre première étudiante interrogée. Elle a 24 ans. Après un baccalauréat scientifique obtenu en 2005, elle s'est d'abord tournée vers des études médicales. Se ravisant à la suite de deux tentatives de passage en deuxième année, elle s'est d'abord présentée en Licence 1, section Sciences de la Terre. Puis elle a opté pour une préparation par correspondance au concours d'entrée en IFSI. Dans cet institut, elle a toujours obtenu des résultats très satisfaisants.

A 32 ans, Denis a déjà accumulé de multiples expériences. Son bagage comprend un baccalauréat scientifique, un CAP d'hôtellerie et un BTS protection de la nature ! Il a ainsi travaillé successivement comme cuisinier, animateur auprès de personnes handicapées, manutentionnaire intérimaire, vendeur dans le secteur du bricolage. Il a été aussi pompier volontaire durant 4 ans, et aime particulièrement les arts martiaux : il pratique assidument l'aïkido. Réorienté sur le projet de devenir infirmier, il poursuit sans encombre son cursus de formation.

2.4. Méthode de traitement des données

L'étude préliminaire étant réalisée, la population et les guides d'entretien définis, l'échantillon choisi, il nous faut maintenant préciser la méthodologie employée pour classer et traiter les données.

Afin de respecter l'anonymat et de nous repérer facilement dans le corpus recueilli, nous avons attribué un prénom fictif à chacun de nos quatre interlocuteurs, en utilisant, dans l'ordre, les initiales A, B, C, D. La retranscription intégrale des entretiens apparaît en annexe[133] de ce rapport. On y trouve ainsi les lignes et les interactions codées et numérotées à partir de ces quatre lettres. Par exemple, l'interaction n°3 avec Camille comporte l'intervention codée c3 (troisième prise de parole du chercheur lors de cet entretien) et

[133] Cf annexe 3.

l'intervention C3 (réponse correspondante de Camille). Cette méthode a notamment l'avantage de mettre en exergue la rapidité d'apparition d'une idée, ou au contraire son évocation tardive dans le discours de la personne.

La « substance » des entretiens a été appréciée à la relecture, par la formulation d'unités de sens (idées développées par l'interviewé). L'élaboration de tableaux thématiques a ensuite permis d'opérer des regroupements d'expressions en lien avec ces différentes idées, pour finalement scinder chacun des entretiens en trois parties : désirs, constats, et actions émanant des discours. Dans cette classification, les unités de sens communes aux deux interlocuteurs (formateurs ou étudiants) sont représentées en vert[134]. Au fur et à mesure de la progression de l'analyse, nous avons pu comparer des points de vue ou remarques, d'une personne à l'autre. C'est le contenu ainsi recueilli que nous allons explorer maintenant.

[134] Cf annexe 4.

3. ANALYSE DES ENTRETIENS

Dans le souci d'en faciliter la lecture, nous aborderons ce chapitre selon trois axes retrouvés dans les entretiens conduits : celui des désirs évoqués par les interviewés, celui de leurs constats, et enfin celui des actions menées. Intéressons-nous d'abord au discours des formateurs interrogés.

3.1. Propos des formateurs

3.1.1. Les désirs d'Armelle

L'exploration des désirs d'Armelle dévoile autant des valeurs sous-jacentes à ses propos que sa position face au dispositif d'évaluation.

3.1.1.1. Des valeurs sous-jacentes

Armelle souhaite donner des repères clairs aux étudiants, afin qu'il n'y ait pas d'ambiguïté dans les consignes des devoirs. Elle envisage le formatif comme une préparation au sommatif, une « répétition générale » pour leur donner un maximum d'indications. Ligne 74 : « *par exemple là, il y avait beaucoup d'éléments, pour les aider* » (interaction 12). Un peu plus tard lors de l'entretien, elle dit, ligne 147 : « *qu'on travaille sur le formatif, pour montrer un petit peu ce qu'on attendait d'eux* » (interaction 23). En cela, on peut dire qu'Armelle correspond à la typologie du soignant (ou de « l'ancien soignant »), toujours soucieux d'apporter bienveillance et attention aux besoins pressentis ou analysés chez l'autre. Cela se retrouve dans le soin que porte la formatrice à valoriser les étudiants. Ligne 210 : « *je leur dis ben voilà je trouve que ces objectifs-là étaient intéressants, que vous avez bien travaillé* » (interaction 29).

Armelle veut d'ailleurs « aider » aussi les professionnels dans leur travail d'encadrement. Ligne 189 : « *pour aider les professionnels* » (interaction 28). Ligne 211 : « *Est-ce que vous les avez montrés au cadre* ? » (interaction 29). Elle s'inquiète ainsi de la qualité des objectifs posés, et plus largement de l'attitude des stagiaires face aux soignants. Elle se sent responsable de la qualité de la collaboration entre les différents acteurs. Elle voudrait que les étudiants réfléchissent à la notion d'équipe. Ligne 343 : « *Je trouve que ça leur apprend, cette*

notion d'équipe, de cohésion, cette notion de collaboration, d'échange etc » (interaction 51). On perçoit encore une fois derrière le discours la prégnance de valeurs humaines profondément ancrées, et le désir de les transmettre.

3.1.1.2. Autoévaluation et réflexivité

Armelle souhaite évaluer la capacité des étudiants à se questionner sur leurs pratiques, et favoriser leur autoévaluation. Ligne 118 : « *c'est vraiment avoir ce regard critique en positif comme en négatif sur et leur activité et sur la façon dont ils ont mis en place l'activité* » (interaction 19). Ligne 194 : « *leurs difficultés par rapport aux autres stages pour approfondir, et est-ce qu'ils mettent des objectifs en place, en lien avec leurs difficultés* » (interaction 29). On comprend ici le désir de la formatrice de stimuler la réflexivité des apprenants, alors même que l'on constate un peu plus loin sa réserve face à ce terme. Ligne 337 : « *je pense que par contre ce qu'on évalue beaucoup plus c'est leur réflexiv…* », (interaction 50) : elle ne parvient pas à le dire.

Concernant une évaluation qui porte sur une unité d'intégration, il semble important à Armelle d'en respecter le sens défini par le référentiel. Ligne 40 : « *ça aurait été plus judicieux que ça mobilise plus de connaissances de l'ensemble des UE du semestre 5* » (interaction 6). On suppose ici une volonté de faire vivre la logique dessinée par le dispositif légal. La remarque soulève l'éventualité de remettre en cause les modalités prescrites, dans la mesure où la cohérence n'est pas retrouvée.

3.1.1.3. Un regard critique sur le dispositif

Il semble que le dispositif d'évaluation « prescrit » ne corresponde pas tout à fait aux attentes d'Armelle. Car elle voudrait évaluer davantage ce qu'elle considère comme les connaissances utiles à la profession d'infirmier. Elle trouve le système trop parcellé, et est nostalgique en particulier de la méthode d'évaluation à partir de cas cliniques. Ligne 322 : « *J'ai quand-même l'impression que……. on évalue moins l'ensemble des connaissances nécessaires à cette profession* » (interaction 48). Ligne 325 : « *On avait du temps on a dit on va refaire des cas cliniques […] et y a plein de choses qui étaient évaluées* » (interaction 49). Ligne 360 : « *Il faut absolument qu'on arrive à grouper les choses, et qu'à ce moment-là on les mette en situation de, des cas. Mais pas euh, des QCM*[135]*, des QROC*[136] *et tout là, cette*

[135] Lire Question à Choix Multiple

forme moi ça me correspond pas du tout » (interaction 53). Elle reconnaît donc à la fois la quantité importante des objets évalués et le défaut d'évaluation concernant les savoirs « utiles ». Autrement dit, elle aimerait évaluer moins et mieux. En cela elle reste peut-être attachée au fonctionnement antérieur à 2009, qui reste récent. Quoi qu'il en soit, on perçoit dans les propos de la formatrice une volonté de garantir un socle minimum d'apprentissage. Elle exprime clairement ses regrets dans ce domaine. Ligne 384 : « *ça ne fait pas le même étudiant à la fin du compte et pourtant ils auront tous leur licence……* » (interaction 56). Un peu plus loin, on entend, ligne 386 : « *les étudiants peut-être que certaines fois ils vont au minimum syndical, ils veulent juste valider pour avoir un 10 et avoir leurs ECTS*[137] *et puis après ils s'en fichent. Alors qu'est-ce qu'ils privilégient aussi dans leur formation par rapport à ça ? Ca fait un peu peur, parce que moi je me dis qu'on devrait sans forcément tout savoir mais on a quand-même un minimum, et je sais pas si avec un 10 on peut vraiment évaluer si l'étudiant a son minimum* » (interaction 56). Armelle voudrait que les étudiants travaillent à se former plus qu'à valider des unités d'enseignement. Les silences, les « *quand-même* » répétés, nous montrent qu'elle s'interroge sur le système de validation, et craint l'attribution de diplômes immérités.

Globalement, il ressort que notre première formatrice interrogée a une approche relativement critique du dispositif d'évaluation. Elle essaie d'en retrouver la logique, et d'appliquer les directives tout en se disant qu'il serait bon de les faire évoluer. Presque « tourmentée », elle ressent une frustration, liée à ses valeurs et sa conscience professionnelles.

3.1.2. Les désirs de Brigitte

3.1.2.1. Le sens des responsabilités

On devine chez Brigitte le même souci que chez sa collègue : celui de donner des consignes d'évaluation suffisamment accessibles. Ligne 87 : « *Sur le coup après ça ne nous avait pas paru quelque chose de quand-même trop compliqué à demander aux étudiants. Et pourtant après, au regard du vécu ça a dû être difficile pour eux* » (interaction 87). Mais si les paroles d'Armelle centrent son inquiétude sur l'adaptation des travaux fournis par les

---

[136] Lire Question à Réponse Ouverte et Courte
[137] Lire European Credit Transfert System

étudiants à ce qui est attendu, celles de Brigitte orientent plutôt l'attention sur la difficulté de la demande. Sa crainte à elle est que le niveau d'exigence soit trop élevé.

Cette préoccupation se retrouve dans la volonté affichée de respecter le sens de l'unité d'intégration. Ligne 36 : « *On avait quand-même une logique qui était de se dire que l'unité d'intégration, elle devait reprendre les éléments du semestre* » (interaction 7). Cette remarque apparaît très vite dans l'échange, comme une priorité. A ce propos, Brigitte va plus loin qu'Armelle. Ligne 139 : « *parce que pour moi l'unité d'intégration si j'ai bien compris, c'est quelque chose qui reprend à la fois tout le semestre et les acquis antérieurs* » (interaction 31). Le projet est ambitieux, puisqu'il s'agit d'élaborer une consigne susceptible d'évaluer l'ensemble des savoirs incorporés depuis le début de la formation… On comprend la sensation de difficulté éprouvée par la formatrice, et pas seulement celle qu'elle suppose chez les étudiants ! Ligne 138 : « *On a péché forcément* » (interaction 31). On perçoit aussi à cette occasion la prégnance de son sens des responsabilités.

3.1.2.2. La démarche analytique

Ce qui est important pour Brigitte, c'est d'évaluer les capacités d'analyse. Ligne 133 : « *Et puis l'analyse c'est quand-même des choses qu'on leur demande régulièrement depuis la première année, et leur capacité d'analyse c'est important pour être professionnel. De savoir se dire mais ce que je vis là est-ce que ça a du sens, est-ce que je fais quelque chose, est-ce que je ne pourrais pas faire autrement. Ben c'est important pour améliorer ta qualité, ta pratique professionnelle. Donc je pense que c'est ça qu'on voulait évaluer.* » (interaction 30). On voit ici l'intérêt pour la formatrice de rechercher chez les étudiants, au-delà d'une démarche analytique, une « habitude » prise de s'interroger sur ses pratiques, un entraînement à la réflexivité, comme condition sine qua non pour se professionnaliser. En cela on retrouve la même sensibilité que chez sa collègue, et la même « frilosité » pour la nommer par le terme préconisé dans le référentiel : réflexivité.

Brigitte a le désir de favoriser l'autoévaluation. Mais comme Armelle, elle soupçonne certains étudiants de « ne pas jouer le jeu ». Ligne 167 : « *Donc je leur dis bien vous cochez avant vos petites croix vertes, pour chaque indicateur de compétence, vous où vous vous sentez. Et après vous avez l'évaluation avec les professionnels de terrain, et vous mettez la croix noire après. Et là moi je peux mesurer s'il y a des écarts et comment ils se ressentent. Mais si ce n'est pas bien fait…* » (interaction 36). Elle subodore les stratégies utilisées par des étudiants pour donner à voir ce qu'on attend d'eux.

3.1.2.3. Le suivi individuel

Pour stimuler les étudiants à l'autoévaluation, Brigitte a envie d'adopter une attitude plus encourageante, valorisante, tout en reconnaissant que cela ne correspond pas à son fonctionnement habituel. Ligne 317 : « *On ne dit que ce qui ne va pas aussi parce que c'est dans notre culture, de dire ce qui ne va pas. On nous apprend depuis l'école primaire la faute* » (interaction 63). Cette tentative de justification nous permet d'établir un rapprochement avec la notion de responsabilité évoquée précédemment, à partir d'un autre terme emprunté au vocabulaire judéo-chrétien : le péché. Ces traces éducatives semblent soutenir la formatrice dans son positionnement de formateur responsable, engagé, impliqué dans son travail. Il semble qu'elle utilise pour elle-même la posture réflexive. On perçoit de ce fait l'humilité de Brigitte, dans sa capacité à se remettre en question pour améliorer sa pratique professionnelle. En ce sens, elle démontre des valeurs qui s'accordent bien avec celles que nous avons retirées des propos d'Armelle. Et cela nous aide à comprendre la difficulté pour Brigitte d'accepter les stratégies d'évitement qu'elle suppose chez certains étudiants dans leur façon de « s'autoévaluer ».

Brigitte aimerait réussir à faire vivre le suivi individuel. On ressent presque de la colère dans ses propos. Ligne 246 : « *Si moi qui suis l'étudiante en groupe de référence, qui la vois en suivi individuel, qui tu vois qui la connais quand-même sur son travail, eh ben si moi, je dois mettre « à améliorer » parce que c'est comptable, ben j'ai rien à faire là. Moi c'est l'ordinateur qui va faire ça, il scanne les feuilles et l'ordinateur il fait les comptes* » (interaction 48). Ce sentiment peut être mis en lien avec l'impression de ne pas être reconnue dans sa compétence de formatrice. On voit que Brigitte souhaite que son travail d'accompagnement soit pris en compte dans le système de validation. Elle ne reconnaît pas à l'ordinateur la capacité de la remplacer dans une activité qu'elle considère comme subtile et complexe, ramenée à un trop simple traitement binaire par la machine.

Les désirs émanant du discours de Brigitte se recoupent assez bien avec ceux que nous avons déduits de celui d'Armelle. Ils sont soutenus par des valeurs fortes, du domaine de la relation humaine, et par des convictions pédagogiques, qui se frottent à un dispositif qui les questionne. Des critiques sont formulées clairement, notamment en ce qui concerne les modalités de validation (théoriques pour Armelle, en stage pour Brigitte). Un partage des principes sous-jacents au référentiel (réflexivité, autoévaluation, développement d'une attitude apprenante active) semble effectif, dans la diversité des formulations. Il ressort de cette partie de l'étude une frustration commune, jointe au désir de « faire au mieux » avec les

moyens proposés. Explorons à présent les entretiens menés avec les deux formatrices sous l'angle de leurs constats.

3.1.3. Les constats d'Armelle

3.1.3.1. Un manque de repères

Armelle a repéré un manque de cohérence au sein de l'équipe pédagogique. Ligne 63 : « *des consignes qui n'étaient pas forcément à l'identique […]. Y a certains formateurs qui n'étaient pas forcément au courant, qui n'avaient pas travaillé sur la 5.5, qui ont donné quelques consignes ou qui ont dit certaines choses…* » (interaction 10). Elle soulève un problème de divergences d'interprétation et, en aval, des différences de reformulation auprès des étudiants. Elle parle de « *dérives* », ligne 269 : « *si c'est pas forcément précis ça amène forcément des dérives, c'est-à-dire que chacun en fait un peu ce qu'il veut* » (interaction 39). Elle en déduit un manque de repères clairs pour les étudiants, s'agissant des consignes d'évaluation. Ligne 272 : « *Ca ne m'étonne pas que l'étudiant soit perdu […], c'est pas très précis ce qu'on [lui] demande* » (interaction 39). On peut interpréter cette remarque de deux manières. D'une part, les habitudes ancrées chez Armelle, en termes de modalités pédagogiques et d'évaluation, restent peut-être à dominante traditionnelle, c'est-à-dire didactique et plutôt dans une optique de transmission de savoirs, à l'image de ce qu'elle a elle-même vécu lors de son cursus scolaire. D'autre part, le souci de rigueur et d'organisation, acquis dans la pratique du soin, a pu influencer son approche de celle de la formation, dans le sens de la recherche de précision et de repères, voire de balises, rassurantes. Il est question de rigueur dans les propos de la formatrice, ligne 218 : « *je trouve que quand-même ils sont assez soigneux et que c'est rigoureux comme travail* » (interaction 31). N'y a-t-il pas là encore, avec cette caractéristique nommée, l'idée d'une socialisation professionnelle, telle que l'entendrait C. Dubar[138] ?

Armelle retrouve le caractère équivoque de la « commande » dans le portfolio. Ligne 265 : « *C'est un outil qui a été mis en place, on n'avait pas trop et d'ailleurs ça s'est ressenti dans les analyses de situations, on n'avait pas trop de précisions sur ce qu'on en faisait, ce qu'on n'en faisait pas, à qui il était, comment on le remplissait, qui le remplissait…* » (interaction 38). On ressent ici un besoin d'explicitation de la « prescription légale », comme si l'on voulait bien « appliquer le programme », à condition de disposer de tous les éléments

[138] C. Dubar, 1991, op. cit.

utiles pour cela. En même temps, la formatrice signifie sa prise de conscience du temps nécessaire à l'obtention d'une vision plus juste du dispositif, ainsi que l'intuition qu'il faudra proposer des adaptations pour en favoriser une meilleure utilisation. Ligne 306 : « *Moi je dis toutes ces choses-là comme un nouveau programme il faut du temps* » (interaction 44). Elle le répète plusieurs fois : « *il faut du temps* ». Ligne 308 : « *Il y aura sans doute des choses peut-être qu'il y aura à améliorer* » (interaction 44).

3.1.3.2. L'utilisation du portfolio

Malgré tout, la formatrice reconnaît un rôle de traçabilité au portfolio : il est un témoin de l'évolution de l'étudiant dans son apprentissage. Ligne 214 : « *Je trouve que c'est surtout un sens dans la continuité, et dans l'évolution […], dans la traçabilité de ce qui est fait, dans la continuité, dans la transmission* » (interaction 30). Elle y voit un moyen d'évaluer, et de faire « toucher du doigt » à l'étudiant sa progression dans l'analyse de sa propre pratique. Ligne 234 : « *Des fois je leur demande aux étudiants de relire leur première situation, pour voir un petit peu le chemin qu'ils ont fait* » (interaction 35). Elle est d'ailleurs visiblement satisfaite de pouvoir constater cette évolution de la qualité au long du cursus, vers un positionnement professionnel. Ligne 240 : « *Ils mesurent leur positionnement, leur questionnement aussi qu'ils approfondissent beaucoup plus, et puis aussi par rapport à des situations au départ qui n'étaient pas toujours très professionnelles, qui ne relevaient pas forcément du rôle de l'infirmière, là c'est beaucoup plus en lien avec le travail de l'infirmière* » (interaction 36). Plus loin on peut lire, ligne 247 : « *Au départ ils ne faisaient que du descriptif par exemple du descriptif d'actes, un pansement, là on voit bien que par rapport à ça souvent y a déjà plus de situations relationnelles par rapport à des prises de distance quelque chose qui les interpelle, le questionnement il est plus professionnel qu'il était au début. Et ça on le mesure* » (interaction 37).

Armelle constate que les étudiants ont pris possession de leur portfolio. Ligne 253 : « *Ils se sont approprié cet outil […]. Je trouve que ces indicateurs et ces critères ils se les sont appropriés, et ils sont amenés aujourd'hui quand on en discute, à expliquer certaines choses aux professionnels* » (interaction 37). Cependant, elle estime qu'ils ne mesurent pas bien leurs capacités lorsqu'ils répondent « oui » à la question portant sur leur éventuelle réussite ultérieure dans une situation similaire. Ligne 280 : « *vous sentez-vous suffisamment autonome sur l'ensemble de ces activités pour les assurer seul ? Moi je répondrais la plupart du temps je sais pas, et je suis étonnée de voir que les étudiants répondent dans 99% oui. Et moi je ne*

comprends pas pourquoi ils peuvent répondre oui. Quand je leur demande pourquoi ils ne savent pas non plus d'ailleurs » (interaction 39). On mesure la réserve d'Armelle sur la pertinence du portfolio tel qu'il est libellé.

3.1.3.3. L'enjeu de l'évaluation

Concernant les épreuves théoriques, la formatrice s'est rendu compte de l'efficacité de l'enjeu de l'évaluation pour faire travailler les étudiants. « *ça marche bien* », dit-elle, ligne 344 (interaction 51). Mais elle est plutôt critique sur le dispositif. Elle trouve qu'il y a trop d'évaluations. Ligne 358 : « *trop lourd toutes ces évaluations* », (interaction 53). Elle pointe l'inadaptation de certaines modalités. Ligne 349 : « *C'est trop de travail à la maison* » (interaction 52). Elle remet ainsi en cause la validité des épreuves non réalisées « sur table ». Nous avons déjà vu par ailleurs qu'elle ne considérait pas comme efficaces les épreuves sous forme de QCM ou QROC. Enfin, elle constate un manque de reconnaissance des différents niveaux de réussite des étudiants. Ligne 377 : « *Je trouve que c'est quand-même pas pareil un étudiant qui passe avec un 10 qui va avoir 1 ECTS et un étudiant qui va passer avec un 18 et qui aura 1 ECTS. Ça ça m'interpelle* » (interaction 56). Elle n'apprécie pas ce système de validation.

On retrouve donc dans cette partie un jugement mitigé concernant le dispositif légal, appuyé par des éléments critiques ciblés sur les modalités d'évaluation des unités d'enseignement et certaines formulations du portfolio. On ressent des freins à l'appropriation du référentiel en même temps qu'une détermination à fournir un travail le plus adapté possible, dans le but d'optimiser la formation de l'étudiant. Il faut cependant noter le constat d'une progression perceptible et mesurable dans l'analyse de pratique, à partir de la procédure instaurée dans le portfolio, et malgré les réserves sur la pertinence des questions posées.

3.1.4. Les constats de Brigitte

3.1.4.1. Les compétences spécifiques à la formation

Notre deuxième interlocutrice a pris acte de la spécificité de la fonction de formateur en IFSI. Ligne 17 : « *alors que moi, n'ayant pas d'expérience, c'est quelque chose qui ne me causait pas énormément* » (interaction 5). C'est en tout début d'entretien qu'elle aborde ce point, selon lequel l'expérience et les formations soutiennent le développement de compétences particulières. Ligne 71 : « *Tu n'as pas trop de formation quand-même* »

(interaction 17). Et plus loin : « *on s'est vachement appuyé sur l'expérience de C.* » (interaction 20). De là sans doute découle son sentiment de ne pas être reconnue dans cette spécificité. Ligne 240 : « *ça heurte mes valeurs* » (interaction 46), dit-elle en parlant du traitement « standard » des validations de stage. Le rire qui suit veut démontrer une prise de recul, face à l'impression désagréable d'être peu considérée. Ligne 249 : « *parce que sinon ça ne sert à rien que je rencontre l'étudiante, et que je m'intéresse à son suivi personnel, à sa façon de travailler, à ses résultats aussi, et quels que soient ses résultats, à sa façon d'avancer dans la formation ! Puisque finalement c'est l'ordinateur qui compte. Ça euh j'ai rien à faire là moi hein* » (interaction 48). Elle souligne à l'occasion l'importance du suivi pédagogique.

Comme sa collègue, Brigitte fait état d'un manque de cohérence, voire de désaccords entre formateurs, concernant la compréhension et l'utilisation des modalités d'évaluation. Ligne 63 : « *Il fallait se mettre d'accord. Est-ce qu'on entendait la même chose ?* » (interaction 13). Mais à la différence d'Armelle, Brigitte paraît surtout attentive au choix des critères et indicateurs. Elle a conscience de la difficulté d'évaluer : « *c'est difficile à corriger* », ligne 411 (interaction 85), et de la nécessaire clarté des consignes données. Elle y voit des conséquences pour les étudiants, en termes de construction de sens. Ligne 95 : « *Pour eux j'ai l'impression que c'était difficile parce que quand on les a vus à mi-stage, ben ils avaient du mal quoi, à mettre du sens, sous ça* » (interaction 23). On a la sensation qu'elle cherche à trouver une logique dans les pratiques d'évaluation, et à la faire comprendre aux étudiants.

3.1.4.2. Les garanties de l'apprentissage

Ligne 385 : « *Donc ces évaluations je ne sais pas. Elles sont nombreuses. ……..... Le fait par contre qu'elles soient multiples et variées, ça c'est intéressant quand-même tu vois tu as des travaux d'analyse…* » (interaction 76). Le silence qui suit la remarque sur la quantité des épreuves est élucidé par un autre propos : « *Nous on a voulu faire un peu que ce soit échelonné, néanmoins les contrôles de connaissances c'est tout en même temps, et est-ce que c'est possible d'assimiler tout en même temps ?* », ligne 368 (interaction 75). Brigitte suppose que les étudiants adoptent des stratégies pour valider et ne pas apprendre dans le temps imparti. Elle constate que le système les incite à « tricher », et cela la dérange par rapport à sa conception de la profession, et aux valeurs qu'elle semble défendre. Ligne 368 : « *Parce que j'ai des étudiants je pense, qui ont été stratégiques, qui ne pouvaient pas tout réviser parce*

qu'ils s'y prennent aussi un peu à la dernière minute ça c'est sûr, et qu'ils ont fait des choix en disant je révise telle unité telle unité, l'autre tant pis, j'irai au rattrapage » (interaction 75).

Brigitte exprime clairement sa position vis-à-vis de certains modes d'évaluation. Ligne 394 : « *et les QCM c'est pareil, c'est encore pire même. Tu leur donnes les réponses hein le QCM quand-même ! Bon* » (interaction 79). Brigitte ne croit pas à l'efficacité de ce système d'évaluation. Ligne 396 : « *Qu'est-ce qu'on peut évaluer en leur donnant les réponses ?* » (interaction 80). Ligne 403 : « *Ben tes plus sûr de l'apprentissage hein. Parce que l'autre c'est au pif hein, les QCM* » (interaction 83). Elle compare ici avec les travaux d'analyse, auxquels elle reconnaît davantage d'intérêt. Dans ce domaine, on peut constater une opinion similaire des deux formatrices.

Brigitte va plus loin dans sa critique du dispositif d'évaluation, ou plutôt de validation. Elle pose le problème du passage quasiment systématique en année supérieure. Ligne 376 : « *Comme de toute façon maintenant ils passent systématiquement en année supérieure, […] parce qu'ils sont tous passés même ceux qui n'auraient pas dû ils passent de toute façon. C'est comme ça, c'est comme ça* » (interaction 76). Dans cette répétition, on perçoit nettement sa désapprobation. Elle trouve inadapté de laisser poursuivre des étudiants ayant accumulé des lacunes, et pense que c'est incompatible avec un processus de professionnalisation. Ligne 380 : « *ça c'est pareil pour moi ce n'est pas leur faire un cadeau. De les laisser passer avec des manques. A chaque fois tu te dis mince ça va tomber quoi, ils vont être en échec, combien de fois, enfin c'est dur, c'est dur. […] là tu les fais passer même s'ils sont avec des manques, ah la spirale négative, oh !* » (interaction 76). Brigitte essaie de se mettre à la place des étudiants qui avancent dans le cursus proposé « sans se former » : elle imagine leur mal être.

La formatrice étend ses remarques à l'utilisation du portfolio, en considérant qu'on y valide sciemment des éléments non acquis. Ligne 264 : « *les analyses de pratique, on n'en fait rien de plus… on valide le stage même si c'est pas bon. Bah, bah bah bah bah* » (interaction 51). Elle voit là un paradoxe, une incohérence majeure, qui la dérange. Pire encore, ligne 221 : « *mais je n'ai pas de moyen de lui dire que ça ne va pas puisque j'ai validé le stage. Comment il va me comprendre ? Non votre situation, votre analyse n'est pas du tout pertinente, y a pas de points à approfondir, y a pas de questionnement, mais je valide quand-même le stage. Ben pourquoi la prochaine fois il ferait mieux ?* » (interaction 43). Comme Armelle, Brigitte reconnaît au portfolio un rôle de traçabilité, et le voit comme un outil réservé à l'étudiant. Mais elle lui attribue un intérêt limité. Cependant, elle entrevoit des

possibilités d'amélioration. Ligne 321 : « *Je pense qu'on peut en tirer des choses dans énormément de situations, mais qu'on ne l'utilise pas à sa juste valeur. Pas à sa juste valeur* » (interaction 64). Elle constate la difficulté pour les étudiants de s'autoévaluer, dans le sens où la remise en question que cela suppose est déstabilisante. « *Ça remue* », souligne-t-elle, ligne 192 (interaction 37). Un peu plus loin, elle remarque, ligne 290 : « *il faut leur apprendre à le faire. Parce qu'ils ne savent pas, et c'est très difficile et que quand ils arrivent en première année, ah tu imagines enfin ça demande une connaissance de soi !* » (interaction 60). Brigitte insiste ainsi beaucoup sur le caractère impliquant de la formation. Elle l'évoque aussi pour la démarche d'analyse, ligne 120 : « *c'est difficile hein… Mais faut de la mise à distance c'est vrai pour analyser* » (interaction 27). Connaissance de soi, mise à distance : on comprend que la formatrice attribue au processus d'apprentissage une place importante. Elle le situe sur le plan de l'identité de l'individu.

3.1.4.3. La part de la motivation

Cette sensibilité à l'individualité de chaque étudiant se retrouve à d'autres moments dans les paroles de la formatrice. Ligne 333 : « *Tu n'as pas les mêmes acquis, donc c'est parfois généralisable mais très peu* » (interaction 67). Elle parle ici du vécu de chacun en situation d'apprentissage, dont elle constate l'impact fondamental sur le processus de formation.

Si sa collègue est attentive à encourager et valoriser les apprenants, Brigitte a plutôt pris conscience qu'elle ne le faisait pas suffisamment. Ligne 301 : « *et elle m'a dit mais pourquoi on ne nous dit pas ça plus souvent ?* » (interaction 61). Elle évoque à cet instant une situation pédagogique dans laquelle elle a été amenée par hasard à complimenter une étudiante sur la qualité de son travail. Surprise de cette réaction, « venant du cœur », de la part de cette dernière, elle s'est rendu compte du besoin de reconnaissance des niveaux de réussite des étudiants. Nous sommes centrés ici sur l'importance du conatif dans le processus de formation.

En fait, Brigitte semble émettre l'hypothèse d'une nécessité de prendre davantage de liberté avec le référentiel, de l'interpréter, afin de l'adapter à une réalité. Consciente des imperfections ou ambiguïtés du dispositif, elle voudrait réfléchir à la meilleure façon de valider des compétences. Ligne 235 : « *y a des compétences pour certains étudiants où tous les items sont acquis sauf un qui est non pratiqué. Et un qui parfois, ils n'ont pas pu le pratiquer au regard du stage. Ben oui mais ça quelque part enfin la compétence devrait être validée quand-même* » (interaction 46).

Cette partie de l'étude montre dans l'ensemble une similitude de constats de la part des deux formatrices interrogées. La complexité du référentiel est évoquée comme un frein à la mise en cohérence, entraînant des disparités d'interprétation dans l'équipe pédagogique, et par voie de conséquence un manque de repères précis pour les étudiants. Il ressort une nécessité exprimée de travailler sur l'évaluation, à la fois sur le plan théorique et par le biais des stages. On perçoit des interrogations sur la qualité du processus de formation induit par le dispositif. Pour Armelle et pour Brigitte, le système de validation paraît « dérangeant », au regard des valeurs humaines et professionnelles qu'elles souhaitent défendre. Enfin, la nécessité de favoriser la motivation des étudiants est soulevée par les deux formatrices. Après avoir ciblé notre attention sur les désirs, puis les constats des personnes interviewées, nous allons maintenant tourner notre regard vers leurs actions.

3.1.5. Les actions d'Armelle

3.1.5.1. La conformité à la commande

Dans les faits, Armelle respecte avant tout la consigne légale. Ligne 11 : « *Donc déjà on s'est basé comme on fait avec ce nouveau programme à partir du référentiel, […] à partir des contenus. On a des critères précis par rapport à l'évaluation* » (interaction 4). Puis, ligne 14, on peut lire encore : « *Donc là déjà ce qu'on prend, c'est comment doit se faire l'évaluation* » (interaction 5). Malgré ses réticences, la formatrice essaie d'appliquer strictement la commande. Elle cite comme point de référence les contenus de l'unité d'enseignement, et non les objectifs poursuivis. S'agissant d'une unité d'intégration, les contenus concernent tous les savoirs acquis depuis le début de la formation, avec cependant un axe particulier autour d'une ou deux compétences. Armelle semble avoir tenté de contourner la difficulté en faisant toutefois des choix, en accord avec ses collègues de troisième année. Ligne 23 : « *on voulait qu'il y ait deux choses d'évaluées, d'analysées : et d'une, l'analyse du soin en lui-même, et de deux, l'analyse de l'organisation du soin* » (interaction 5). Mais en y regardant de plus près, on s'aperçoit que ce « *on voulait* » correspond à la stricte consigne déterminée par le référentiel. Armelle s'est donc approprié la commande. La marge d'autonomie réside dans la décision collégiale de se baser sur le stage pour définir les modalités d'évaluation. Ce faisant, les contraintes organisationnelles et le critère de faisabilité sont pris en compte. Ligne 38 : « *par souci de, pour l'organisation, pour pouvoir les corriger au mieux, on s'était dit ça serait bien qu'il y en ait quelques-unes qui arrivent avant, donc on les a faits très tôt* »

(interaction 6). Etant donné la spécificité de l'unité d'intégration, Armelle aurait jugé plus pertinent d'envisager l'évaluation à un autre moment. Ligne 153 : « *Sans doute ce qui nous aurait aidées c'est si on l'avait fait à la fin du semestre* » (interaction 24). Mais il faut rester dans le cadre institué. La démarche évoque donc globalement un conflit interne, entre souci de conformité à « la loi » et désir d'obéir à sa propre logique pédagogique.

3.1.5.2. Le bilan des compétences

Armelle relie spontanément portfolio et suivi individuel. Ligne 167 : « *Les dernières fois que j'ai fait appel aux portfolios, c'était lors des suivis individuels* » (interaction 27). Malgré son regard critique sur l'outil, elle attache un intérêt particulier à la qualité des analyses de pratique réalisées par les étudiants. Ligne 168 : « *Avant d'avoir les étudiants en suivi individuel, j'ai récupéré tous les portfolios, et j'ai consulté toutes leurs situations pour pouvoir leur rapporter un retour lors du suivi individuel* » (interaction 27). Elle s'attache à faire respecter la consigne. Ligne 176 : « *On a déjà commencé par regarder au niveau, à la fin du portfolio par rapport aux compétences, si c'était bien clair par rapport à ça comment ils remplissaient, au niveau des compétences, avec, sans les professionnels, d'une croix d'une couleur, d'une autre etc, pareil pour les actes et activités. Donc on a fait un peu le bilan des compétences pour savoir d'abord comment ça c'était fait et où ils en étaient aussi, de leurs compétences* » (interaction 28). Cet « *aussi* » témoigne d'une distinction établie par Armelle entre le contrôle du respect de la consigne, concernant la manière « proposée » par le portfolio de faire le point sur ses compétences, et le bilan effectif de ses compétences tel qu'elle pourrait le concevoir. Est-ce que le document est bien rempli ? Et par ailleurs, où en est l'étudiant dans son processus d'apprentissage ?

On devine chez la formatrice sa conception de la compétence à travers ses paroles, ligne 295 : « *Ou alors ils mesurent pas la difficulté d'une autre situation qui peut paraître similaire mais qui est complètement différente parce que chaque cas est particulier, chaque patient est différent, et y a le contexte qui est différent, on n'est pas avec les mêmes personnes* » (interaction 42). Ligne 302 : « *Alors que c'est pas parce qu'on a relaté x situations qu'on a vécues x fois qu'on est capable de reproduire. C'est vrai ce qu'on leur apprend, réfléchir avant d'agir et transférer mais quand-même* » (interaction 43). Ce « *quand-même* » semble cacher une interrogation autour de la validité du transfert, peut-être interprété comme la reproduction à l'identique d'une méthode avérée. La référence à la singularité des situations professionnelles rapproche toutefois Armelle de la conception de la compétence défendue par

G. Le Boterf[139] : savoir agir en situation. Dans ce dernier propos d'Armelle, l'accent est mis également sur la personnalisation du soin (« *chaque patient est différent* »).

La première formatrice interrogée semble donc partagée entre son sens des responsabilités et de la conformité et son intuition, qui la pousserait à agir un peu différemment. Elle perçoit des insuffisances ou des contradictions dans la « prescription », mais éprouve des scrupules à s'autoriser davantage d'autonomie dans l'interprétation du texte. Au contraire, et peut-être « faute de mieux » momentanément, elle s'applique à y répondre le plus exactement possible. Sa manière d'agir reflète par ailleurs des conceptions paraissant en adéquation avec les principes pédagogiques à l'origine du référentiel de formation (référence aux compétences, mise en œuvre d'un suivi individualisé), ainsi qu'une intention d'orienter les étudiants vers une certaine éthique du soin infirmier, tourné vers la personne malade.

3.1.6. Les actions de Brigitte

3.1.6.1. L'adaptation du niveau d'exigence

Comme sa collègue, et tout en disant elle aussi qu'il faudrait un peu s'en détacher, Brigitte s'en tient aux modalités et critères prescrits par le référentiel : c'est sa priorité. Ligne 10 : « *Alors. On est parti forcément du référentiel, euh du petit livret bleu sur l'unité 5.5* » (interaction 4). Ligne 56 : « *Bon après on est parti des modalités d'évaluation hein on a essayé de, y a des critères hein et il fallait qu'on parte de ça de toute façon* » (interaction 11).

Elle décrit l'épreuve choisie par les contenus et outils attendus. Ligne 96 : « *Alors bon pourtant les normes tapuscrites c'est pas compliqué, enfin pour nous ça ne paraît pas compliqué, les macrocibles on l'avait vu en début de formation, la planification et les transmissions aussi, maintenant euh, est-ce qu'ils ont été très attentifs ?* » (interaction 23). On imagine ici qu'il « suffit » pour les étudiants de rapporter dans le devoir des connaissances « données » antérieurement : il fallait « *être attentifs* ».

Dans sa démarche pédagogique, Brigitte s'intéresse aux besoins du groupe d'étudiants. Ligne 26 : « *Parce qu'on avait aussi l'impression que les étudiants avaient des manques, sur ça* » (interaction 7). Elle ressent aussi la nécessité d'une vision globale du cursus. Ligne 343 : « *La première année je suis arrivée en cours d'année donc je n'ai rien compris à ce qui se passait, j'ai été coordinatrice tout de suite, et là j'ai commencé à comprendre* » (interaction

[139] G. Le Boterf, 2008, op. cit.

71). Et un peu plus loin, ligne 362 : « *Je me suis retrouvée très impliquée là, dans l'année, et ça je ne regrette pas là par contre. Parce qu'au moins, tu suis bien les choses* » (interaction 74). Elle a pris conscience de la complexité de la fonction pédagogique en s'y trouvant immergée, et exprime aussi la difficulté de ne pas connaître encore suffisamment la progression de la formation avec le nouveau référentiel.

3.1.6.2. Le souci du « travail bien fait »

De même qu'Armelle, Brigitte se sent bridée par des contraintes organisationnelles et estime que cela influe sur la qualité, évaluation incluse, de l'ingénierie proposée. Ligne 39 : « *Mais on construisait l'unité d'intégration très rapidement, puisque comme ils partaient en stage, rapidement du fait de l'alternance, on a construit ça sans avoir énormément de recul sur les unités d'enseignement qu'ils allaient avoir. Et ça c'est, c'est dur aussi. Euh… Bon. Mais bon on l'a fait quand-même* » (interaction 8). Les hésitations, le rire qui suit cette remarque, font écho à la frustration qui se dégage des propos. Ligne 143 : « *C'était l'alternance qui était comme ça on n'y pouvait rien* » (interaction 32).

Si Armelle vérifie consciencieusement le remplissage par les étudiants des divers documents du portfolio avant leur départ en stage, Brigitte accorde surtout de l'attention aux objectifs formulés. Elle s'en explique par le sentiment de honte qu'elle éprouve s'ils ne lui paraissent pas convenir. Ligne 201 : « *Les objectifs de stage oui parce que je me dis que si c'est hyper mal formulé j'ai la honte* » (interaction 39). Elle se sent responsable de la qualité du travail fourni par les stagiaires.

La manière d'agir de Brigitte, qui sous-tend ses propos, semble en adéquation avec celle de sa collègue. Toutes les deux respectent la consigne légale avec rigueur et application. Dans le même temps, elles s'interrogent sur la cohérence et la pertinence de l'ingénierie ainsi mise en œuvre, et souhaitent réfléchir à des améliorations possibles. Elles paraissent sensibles à la fois à la nécessité d'un fil conducteur dans la progression de la formation, et à celle de repères clairs à l'intérieur d'une unité d'enseignement ou d'une épreuve sommative particulière. Une conscience professionnelle et une détermination à fournir un travail de qualité se dégagent fortement du discours des deux formatrices. Voyons maintenant ce qu'il en est de celui des étudiants interrogés.

3.2. Propos des étudiants

Ainsi que nous avons choisi de le faire pour les formateurs, nous avons organisé cette analyse en trois parties : les désirs, les constats, les actions.

3.2.1. Les désirs de Camille

3.2.1.1. La réponse aux attentes

Comme les deux formatrices entendues en entretien, Camille est d'abord attentive au respect de la consigne. Ligne 53 : « *savoir qu'est-ce qui était vraiment attendu* » (interaction 11). C'est source d'inquiétude pour l'étudiante. Ligne 326 : « *Est-ce qu'on a bien répondu à la consigne en fait, c'est plus ça, toujours le doute de est-ce que j'ai bien compris ce qu'ils m'avaient demandé ?* » (interaction 82). Elle veut répondre à la demande. On a la sensation que ce souhait est surtout en lien avec l'enjeu de l'évaluation sommative, et donc de la validation des unités d'enseignement. Cependant il peut correspondre aussi à un désir de qualité et d'application dans son travail. Ligne 181 : « *On ne m'a jamais reproché un manque d'organisation donc du coup je le mets pas* » (interaction 43). Dans cette phrase, Camille évoque sa façon de remplir la partie « points à approfondir » dans son portfolio. Là encore on est alerté par la stratégie dont elle semble faire preuve : qu'attend-on que je réponde ? On comprend ce souci d'adaptation, surtout dans un contexte de formation dense et complexe tel que l'induit le référentiel.

Ligne 326 : « *par exemple sur le 5.5 voilà est-ce qu'on a bien répondu aux critères ?* » (interaction 82). Cet intérêt pour les critères, quand les contenus ne sont pas cités d'emblée, nous interpelle. Car ils supposent que l'application à formuler des consignes claires ne suffit pas à orienter les étudiants, si les critères d'évaluation ne sont pas posés correctement. Cette remarque corrobore notre propre appréciation de l'importance des critères et indicateurs dans la formalisation d'un devoir.

3.2.1.2. Un besoin de méthode

Dans le cadre de l'évaluation, Camille, habituée probablement à une certaine méthode, souhaite pouvoir structurer les contenus. Ligne 42 : « *Parce que les deux ils sont imbriqués l'un dans l'autre enfin de l'organisation va en découler une réalisation pertinente ou non, et du coup c'est vrai que c'était difficile enfin on ne savait pas trop s'il fallait qu'on parle par*

exemple en grand 1 de la réalisation des soins en grand 2 l'organisation » (interaction 9). On voit que l'étudiante s'autorise un regard critique sur les consignes. Cela pourrait répondre à une volonté de fournir des travaux de qualité et, peut-être, formateurs.

Cette première approche du discours de Camille évoque une étudiante désireuse de « bien faire », soucieuse avant tout d'être adaptée dans son travail, craignant le « hors sujet » et les conséquences sur le bon déroulement de son cursus de formation. Qu'en est-il de son camarade Denis ?

3.2.2. Les désirs de Denis

3.2.2.1. Un paradoxe dans l'évaluation des compétences

Denis, lui aussi, veut répondre à la demande, mais au prix même de se retrouver en décalage avec sa pratique habituelle. Ligne 21 : « *Du coup j'ai fait un outil adapté au devoir et pas adapté à mon travail sur le terrain. Pour coller à ce qu'on demandait sur le devoir* » (interaction 7). Cela interroge sur la pertinence de la consigne, concernant l'évaluation d'une unité d'intégration, censée utiliser des situations professionnelles. L'expérimentation ou la simulation sont-ils suffisants et appropriés pour évaluer des « savoir agir en situation », c'est-à-dire des compétences ? Que fait-on de ces distorsions, arrangements, et autres réaménagements des événements, opérés stratégiquement par les « évalués » pour entrer dans le cadre de la commande ?

On retrouve chez Denis le souci de bien comprendre « ce que l'on doit faire ». Ligne 50 : « *ça par contre c'était un très bon point pour les évaluations qu'on ait à chaque fois les grilles d'évaluation, ça c'est vraiment un guide. On sait vraiment plus précisément ce qu'on nous demande* » (interaction 12).

3.2.2.2. La réflexion sur les modalités d'évaluation

Même pour d'autres types d'unités d'enseignement, l'étudiant apprécierait des modes d'évaluation construits à partir de situations professionnelles. Ligne 426 : « *ça fait davantage réfléchir et travailler et faire vraiment appel à beaucoup de connaissances, parce que encore une fois y a beaucoup de choses qui sont en lien les unes avec les autres, et ça enfin on nous l'avait dit depuis le début de la formation et c'est vrai, et du coup ben ça va faire appel à des connaissances, peut-être pour une évaluation de pharmaco pour revenir sur la pharmaco,*

peut-être il faudrait permettre aux élèves d'avoir le Dorosz ou le Vidal comme on a en service, dans la vraie vie, avec un devoir, une situation précise et comment on gère, voilà. Face à une réalité en fait » (interaction 98). On dirait que Denis est un peu déçu de la formation. Ligne 378 : « *C'est pas du tout l'apprentissage que j'avais espéré en rentrant en formation* » (interaction 92). Il a l'impression que l'ingénierie mise en œuvre n'est pas faite pour lui permettre d'acquérir des savoirs utiles, « les connaissances nécessaires à cette profession », pour reprendre la formule d'Armelle. Un peu plus loin, il dit : ligne 396 : « *Je pense qu'on passe à côté de beaucoup de choses qui devraient être acquises* » (interaction 94). Comme les deux formatrices, et bien qu'il hésite un moment à prononcer le mot, il trouve les travaux d'analyse « *plus intelligents* ». Ligne 403 : « *Ah ben là je trouve ben ça je trouve oui ce type de devoir, ……. plus intelligent […], du coup oui ça fait réfléchir et, ben c'est plus bénéfique je pense pour l'étudiant ça fait vraiment, ça lui demande vraiment d'aller faire appel à ses connaissances et de faire des liens à l'intérieur. Et que lui, même, suffit en fait, parce qu'un QCM ben on met une croix, on met une croix et ça suffit, alors que là, ben du coup même si on n'a pas enfin on ne demande pas de réponse claire et nette à un problème précis, c'est un ensemble de réflexions donc ben après ça va s'articuler, les idées qui vont s'enchaîner les unes avec les autres, c'est peut-être plus intéressant, encore une fois au vu de la profession qu'on est amené à faire plus tard, on nous demande de réfléchir tout le temps dans notre pratique, et un QCM j'ai pas l'impression qu'on nous demande de réfléchir en fait c'est ça surtout* » (interaction 96). Ces remarques reflètent clairement l'envie qu'a Denis de se former, « *vraiment* », selon le terme qu'il utilise à plusieurs reprises, c'est-à-dire développer des compétences en rapport avec la profession qu'il a choisie. Il semble considérer le système d'évaluation comme un moyen parmi les autres de se professionnaliser, et qui fait donc partie intégrante de la formation. Selon ce raisonnement de l'étudiant, on note aussi dans son discours la même réserve que les formatrices sur l'emploi des QCM, « *qui ne font pas réfléchir* ».

Ces quelques extraits de l'entretien mené avec Denis mettent à jour une certaine frustration, au regard de ce qu'il attendait comme type de formation, et notamment d'évaluation. Il exprime sa déception face à certaines méthodes, et sa nette préférence pour d'autres, qu'il considère comme plus adaptées, plus en lien avec une formation professionnelle. Ce sentiment n'a pas été pointé chez sa camarade, plutôt inquiète de bien comprendre les consignes. En revanche nous l'avons distingué dans le discours des deux formatrices, sur le même sujet des modalités d'évaluation. On perçoit également chez Denis

un désir fort, plus que de réussir les épreuves, de se former à l'exercice d'un métier. Cette diversité d'approches du dispositif entre les deux bénéficiaires pourrait être mise en relation avec leur différence d'âge et d'expérience professionnelle. Quoi qu'il en soit, il en émerge des éléments intéressants pour la poursuite de notre réflexion. Auparavant, il nous faut encore nous pencher sur les constats opérés par les deux étudiants interrogés.

3.2.3. Les constats de Camille

3.2.3.1. La notion de processus

L'étudiante remarque que si l'on veut repérer des compétences à l'œuvre dans un devoir, il est difficile de les évaluer séparément. Ligne 96 : « *Ce devoir-là enfin pour moi il faisait appel à beaucoup de compétences* » (interaction 21). Ligne 239 : « J*e sais qu'à chaque fois ben là à mon prochain stage je vais encore me dire ça veut dire ça, ça veut dire ça* » (interaction 60). Parlant ici des indicateurs de compétences définis dans le portfolio, elle a besoin à chaque fois de mobiliser son attention pour entrer dans la logique qui lui est présentée. La référence aux dix compétences déterminées par le référentiel ne va pas de soi pour elle. En revanche, elle est sensible au caractère évolutif et progressif de son apprentissage. Ligne 76 : « *Pour moi ça fait partie du même ensemble c'est encore une dynamique de remise en question* » (interaction 15). Le lien établi par Camille entre les activités proposées et une formation professionnelle serait plus de l'ordre d'un processus global que d'un découpage de la profession en dix « morceaux ». Elle a tendance à reformer un « *même ensemble* » avec les parties. Le terme de « *dynamique* » sied d'ailleurs à la notion de processus, qui sous-entend à la fois un mouvement vers une direction et un travail cognitif continu, stimulé par les événements vécus.

Cette conscience de la complexité se retrouve autour de l'exigence de cumuler des capacités d'analyse et de synthèse dans les exercices demandés. Ligne 110 : « *Ce qui était difficile aussi […] au niveau de l'analyse, faire ressortir ce qui a été et ce qui n'a pas été, sans être dans le jugement, tout en étant synthétique, voilà enfin alors après comment faire pour nous aider par rapport à ça c'est pas simple non plus* » (interaction 24). On ressent l'implication nécessitée par la formation, la qualité de l'engagement induit par la quantité de travail à fournir.

3.2.3.2. Regard sur le portfolio

Camille aborde le portfolio comme un outil quelque peu paradoxal : prétendument propriété de l'étudiant et soumis au regard évaluateur des soignants et des formateurs. Ligne 128 : « *C'est vrai que depuis le début on nous dit que c'est l'outil de l'étudiant, pour qu'on apprenne à se l'approprier, des choses à mettre dedans, enfin des choses qui nous font avancer, le problème c'est que en même temps on sait que c'est quelque chose qui est regardé par des professionnels, que ce soient les formateurs, ou les professionnels sur place* » (interaction 28). Sur ce point, on peut noter une contradiction avec l'opinion d'Armelle, qui considère que les étudiants ont bien su s'approprier leur portfolio. Camille évoque plutôt une démarche contrainte - « *qu'on apprenne à se l'approprier* » - comme s'il fallait un effort, et des concessions, pour y parvenir. On ne peut pas écrire tout à fait ce que l'on veut : il faut que ce soit recevable, réfléchi, conforme. Cette idée nous rappelle le sentiment de honte évoqué par Brigitte devant l'inadéquation des objectifs formulés, et tend à confirmer l'effet « censeur » du regard inquisiteur sur l'outil.

Pour l'étudiante, le portfolio serait plutôt un vecteur de traçabilité. Ligne 286 : « *pour moi, ça me permet de savoir où j'en suis* » (interaction 75). En cela elle rejoint les deux formatrices. Elle y voit aussi un moyen de communication entre IFSI et terrain de stage, avec la réserve toutefois due à cet œil extérieur. C'est pourquoi Camille peine à admettre les bénéfices du portfolio. Ligne 271 : « *Bouh franchement euh…* » (interaction 70).

En fait, l'étudiante trouve l'outil difficile d'utilisation, et donc peu utilisé. Ligne 164 : « *Finalement quand on montre notre portfolio enfin ce qu'on montre aux professionnels quand on arrive en stage c'est nos objectifs, et puis après déjà les UE ça leur parle pas forcément* » (interaction 39). Ligne 167 : « *Et puis après points forts points à approfondir ouais c'est rare qu'ils le lisent* » (interaction 40). Ainsi, d'après Camille, le tuteur ne semble pas s'intéresser au cursus de l'étudiant. Quant aux récits d'analyse de pratique à réaliser, on peut lire, ligne 196 : « *On fait beaucoup de tri en fait on a pas mal de situations qui pourraient être intéressantes, mais on se dit ben oui mais je peux pas la mettre celle-ci parce que y a beaucoup trop de choses, donc ben on se rabat un peu sur des choses un peu plus simples, un peu plus voilà qui va rentrer dans le euh…* » (interaction 48). Il faut que le compte-rendu de l'analyse occupe un minimum de place dans le document. Camille estime cette contrainte peu compatible avec une qualité de questionnement : mieux vaut choisir une situation « *un peu plus simple* », c'est-à-dire qui ne prête pas à réflexion !

3.2.3.3. L'évaluation en stage

Comme les deux formatrices, Camille s'interroge sur la fiabilité des évaluations de stage, dans les conditions établies par le portfolio. Ligne 291 : « *Même si bon les rapports de stages ça ne reflète pas forcément enfin c'est difficile de réduire dix semaines de stage sur euh…* » (interaction 75). Qu'est-ce que ça ne reflète pas forcément ? La progression dans l'apprentissage ? Le développement de compétences ? L'implication et la motivation de l'étudiant ? Camille évoque ici la subjectivité de l'exercice d'hétéro-évaluation et les limites d'un support qui fixe des mots sur un processus complexe. Ligne 265 : « *comment dire……* (elle soupire) *euh……. Je bon après c'est peut-être le fait que ce soit assez récent mais euh je pense qu'il est pas, qu'il est pas accessible en fait, rien que pour les professionnels, le portfolio enfin il fait peur* » (interaction 68). Le sentiment ainsi nommé est répété plusieurs fois par Camille. Elle semble le rapporter à la responsabilité engagée dans l'encadrement des stagiaires par le biais du référentiel, ou encore à l'aspect peu attractif lié à la formalisation des compétences sous forme d'indicateurs multiples. Les hésitations et soupirs de l'étudiante révèlent son souci de ne pas juger les soignants en même temps que celui de pouvoir bénéficier d'un accompagnement efficace.

3.2.3.4. Les situations simulées

Camille réfère l'évaluation en stage à la validation qui en découle. Ligne 131 : « *ça peut être aidant ou pas à la CAC*[140] *pour nos validations* » (interaction 28). On voit à nouveau la prévalence de l'enjeu : il s'agit en priorité de cheminer sans encombre vers le diplôme. On en déduit le stress de l'étudiante face à tout ce qui entre dans le cadre sommatif. Ligne 333 : « *Moi franchement j'ai eu de la chance parce que ben j'ai fait un stage en oncologie, du coup c'était pas quelque chose voilà je l'ai fait plein de fois, même si eux font différemment je l'ai fait plein de fois, je savais à quoi ça ressemblait voilà. Mais c'est vrai que pour le coup ça devait être difficile pour ceux qui n'avaient jamais vu* » (interaction 83). Il est question, à ce moment du discours, d'une épreuve imposée par le dispositif légal, autour de la technique de perfusion sur chambre implantable. Cette remarque sur l'objet d'évaluation, et sur l'incidence du facteur chance, appuie le constat de Camille : le système de validation est soumis à des aléas contextuels qui, de son point de vue, en interrogent la pertinence. Par ailleurs, nous signifie-t-elle ainsi, faut-il évaluer un acte précis ? Et pourquoi celui-là ?

---

[140] Lire Commission d'Attribution des Crédits

D'une manière plus générale, l'étudiante exprime des réserves sur les évaluations en simulation. Ligne 341 : « *C'est vrai que ça c'est pas facile en fait de voir qu'une seule fois un soin qu'on ne connaît pas et après se retrouver dans une situation fictive en plus, enfin c'est vrai que ça fait, c'est toujours bizarre en fait, hein d'être face à un mannequin, et voilà donc ça je sais pas trop comment ça pourrait être amélioré* » (interaction 84). Alors qu'Armelle, de son point de vue de formatrice, a soulevé l'importance de la personne dans la singularité du cas considéré, Camille s'attache, pour sa part, à la réalité de la situation. Elle trouve que la fiction ne peut entraîner la conviction ni l'approche globale nécessaires à l'exercice d'une bonne performance. En cela nos deux interlocutrices se rejoignent autour de la notion de contexte.

Enfin, on peut dire que l'étudiante a constaté l'effet bénéfique de l'erreur dans l'apprentissage. Ligne 352 : « *Voilà, parce qu'on s'est déjà trompé, et aussi et que du coup on sait à peu près comment ça fonctionne* » (interaction 87). Elle s'est rendu compte à quel point l'expérimentation peut être utile dans la compréhension et l'intégration des savoirs et savoir faire.

Les prises de conscience de Camille portent donc essentiellement sur la complexité du dispositif de formation. Elle y inclut le difficile repérage des compétences concernées au fil des activités pédagogiques, et évoque une préférence pour une approche plus globale et dynamique du processus d'apprentissage. Elle en déduit aussi une certaine inadéquation du système de validation, en lien avec le caractère aléatoire de l'évaluation, en stage comme à l'IFSI.

3.2.4. Les constats de Denis

3.2.4.1. Facteur humain et complexité

Si Camille exprime ses difficultés à repérer les compétences évaluées, son camarade constate une certaine indétermination dans ce domaine. Ligne 279 : « *Après s'il faut vraiment l'acquérir…* » (interaction 71). Il s'agit de trouver des stratégies pour que le professionnel puisse cocher « acquis » sur le bilan de stage. Mais Denis estime que ça n'est pas significatif. « *C'est abstrait hein* », dit-il ligne 290 (interaction 73). A quel moment et sur quels critères peut-on considérer que l'on a acquis une compétence ? Il souligne les ambiguïtés du dispositif, ligne 299 : « *après est-ce que pour avoir le diplôme il faut que ce soit tout acquis ou est-ce que si c'est à améliorer ça marche quand-même, y a des bruits de couloir qui disent*

oui ou non, donc on ne sait pas exactement » (interaction 74). Ce point l'interroge, car il voit son apprentissage comme un parcours qui ne s'achèvera pas avec l'obtention du diplôme. Ligne 118 : « *Tout est à approfondir et enfin et puis tout sera à approfondir au long de notre carrière en plus donc, c'est pareil c'est… je trouve ça un peu hypocrite de remplir ça, je sais ça, ça je sais, ça je sais, même s'il y a des choses que je sais effectivement mais moi j'ai l'impression qu'on est toujours dans l'apprentissage* » ('interaction 30). L'étudiant relie cet état de fait à la complexité d'une formation qui introduit le facteur humain. Ligne 290 : « *En face on a des humains* » (interaction 73). A plusieurs reprises il mettra cet aspect en exergue.

3.2.4.2. Analyse et synthèse

Evoquant l'évaluation 5.5, Denis constate la difficulté de conjuguer analyse et synthèse, ou plutôt de restreindre le compte rendu de cette double opération pour qu'il tienne dans les limites exigées. Ligne 41 : « *Pour une analyse d'une journée de travail infirmier il faut quand-même beaucoup de réflexion, avec de l'humain, bon moi j'étais dans un service, j'étais en soins palliatifs donc c'était un service assez compliqué, et enfin par rapport à tout ce qu'on nous demande d'analyser, réduire sur 2 pages même s'il faut être synthétique, on demande quand-même une analyse approfondie, précise, on nous demande d'être exhaustifs, fiables, précis,* (il lit les critères sur la grille d'évaluation) *en même temps on nous demande 1 à 2 pages…* » (interaction 10). Le même problème est évoqué au sujet des analyses de pratique à relater dans le portfolio. L'opinion de Denis recoupe tout à fait celle de Camille à ce sujet : « *du coup on est tous en train d'écrire avec des petites pattes de mouche pour que ça rentre dans les cases* », ligne 171 (interaction 40). De ce fait, l'étudiant considère l'exercice comme « *un peu survolé* » (ligne 198, interaction 47). Veut-il signifier ainsi que ce n'est pas « formateur » ?

3.2.4.3. La formalisation des compétences

Dans le portfolio, Denis voit un paradoxe : très poussé dans la formalisation, il est équivoque et difficile d'accès. Nous avions déjà relevé cette remarque dans le discours de Camille. Ligne 250 : « *C'est bizarre parce que j'ai l'impression qu'ils ont essayé d'être très précis, et que finalement quand on est confronté au remplissage, ben ça peut porter à interprétation quoi, des fois* » (interaction 60). Il trouve cette prolixité autour des compétences excessive et contre-productive. Ligne 255 : « *Et du coup ouais parce que euh, …… parce que parce que, parce que parce que, parce que* (il rit) » (interaction 62). Il pense qu'il faut du

temps pour se familiariser avec cet outil compliqué. Mais il va plus loin dans son propos, ligne 112 : « *Les points forts acquis en formation, c'est que de la théorie, on a envie de mettre tout, ou rien parce que ben on ne maîtrise rien donc c'est pas des points forts, c'est pas acquis, c'est juste vu en théorie donc y a juste la connaissance, du savoir, et encore à condition d'avoir compris le cours, d'avoir eu le temps de le réviser, donc les points forts acquis en formation moi je suis toujours en difficulté pour remplir ça parce que moi c'est un peu tout et rien* » (interaction 29). Il liste ainsi les différents items à remplir, disant que ce travail est trop théorique, et peu utilisable en l'état. Il parle d'incohérence pour certaines activités citées dans le portfolio. Ligne 259 : « *Y a quand-même encore des incohérences par exemple ben la surveillance pré et post-opératoire, c'est pas tout à fait la même chose* » (interaction 64). Ce que l'on peut remarquer à travers ce discours, c'est aussi la position de Denis sur sa façon d'apprendre : la théorie ne suffit pas, et ne devient utile que lorsqu'elle se confronte à l'expérience, à la situation de travail.

Toutefois, et en cela il rejoint à la fois Camille et les deux formatrices, il reconnaît au portfolio un rôle de traçabilité, et d'indicateur de la progression. Ligne 233 : « *ça permet une rétrospective en fait du parcours, du cursus* » (interaction 55). Il ajoute, ligne 303 : « *Globalement, si, ça sert quand-même d'indicateur de la progression, ça sert aussi à recenser tout ce qu'on peut retrouver, ça me paraît quand-même assez exhaustif parce que comme je disais tout à l'heure il peut être assez précis donc je pense qu'on peut retrouver vraiment l'ensemble de euh… du métier d'infirmier* » (interaction 75). Malgré son regard critique sur l'outil, il semble donc que l'étudiant en ait saisi un aspect positif, sous la forme d'une aide patente à la représentation d'ensemble de la profession infirmière et de ses composantes. Ligne 322 : « *Faut pas qu'il se suffise à lui-même en fait pour l'évaluation je pense, je pense qu'il fait partie d'un ensemble, je pense que c'est comme ça que vous l'utilisez hein c'est un ensemble avec l'étudiant, parce que vous connaissez les étudiants au fur et à mesure* » (interaction 80). On comprend que Denis a développé une vision plutôt systémique de sa formation. Il estime que le portfolio aide à visualiser des étapes dans l'apprentissage de chacun, « *des marches, des paliers* » explique-t-il ligne 358 (interaction 87), avec le concours du formateur. On s'approche ici de la notion de co-évaluation.

3.2.4.4. L'encadrement des stagiaires

Comme sa camarade, l'étudiant constate le peu d'investissement, et le peu d'intérêt manifesté, des tuteurs vis-à-vis du portfolio. Ligne 238 : « *ça demande beaucoup de temps,*

que les professionnels n'ont pas forcément, enfin ils essaient de le prendre mais on voit que ça les …….. embête, dans la plupart des services » (interaction 57). Cette hésitation signe une disposition à éviter les jugements péremptoires, en même temps qu'une envie d'être sincère. On reconnaît là des valeurs repérées chez les formatrices, et on peut faire le lien avec la remarque itérative de Denis sur l'importance du contact humain dans la profession envisagée.

La posture d'étudiant en stage est inconfortable selon les dires de Denis. Ligne 330 : « *Du coup l'étudiant il est un peu en porte-à-faux, et puis c'est difficile quand on est étudiant de, on nous dit qu'il faut s'imposer, qu'il faut dire les choses, même moi à 32 ans, on me fait bien dire hein t'es qu'un stagiaire, tu fermes ton clapet* » (interaction 80). Face au professionnel « qui sait », et qui peut se sentir jugé, évalué lui aussi, il faut trouver l'attitude adéquate.

3.2.4.5. Le système d'évaluation

Ligne 361 : « *Euh ……. Je dis le fond de ma pensée ?* (il rit) » (interaction 88). Nous venons à ce moment de l'entretien de demander à Denis ce qu'il pense globalement du dispositif d'évaluation sommative. C'est donc seulement après notre autorisation qu'il avoue, ligne 363 : « *Ben je trouve que c'est facile* » (interaction 89). Les propos qui suivent nous fournissent des éclairages sur son point de vue, ligne 365 : « *j'ai trouvé les évaluations très très faciles alors je ne sais pas si ça dépend de la réforme est-ce que… est-ce que c'est un institut privé de la C……, est-ce qu'il n'y a pas un taux de réussite à afficher, est-ce que les évaluations ne sont pas trop faciles justement pour permettre aux étudiants de réussir et, moi ça me paraît facile alors est-ce que je travaille bien je pense que oui je travaille bien, on révise correctement, bon c'est plus du bachotage un mois avant les évaluations. Euh, méthodes de travail complètement inefficaces parce qu'on oublie trop trop de choses après* » (interaction 90). On perçoit presque un regard gestionnaire, voire politique, dans ces paroles. L'étudiant soumet l'hypothèse d'une visée propagandiste dans l'attribution, trop facile à son goût, du diplôme. Il nous propose deux arguments pour appuyer son point de vue. Le premier concerne la possibilité de se représenter plusieurs fois tout au long des trois années d'études pour la validation d'une unité d'enseignement. Denis en est très déconcerté. Ligne 381 : « *je sais pas si c'était comme ça avant, mais quand je vois en fin de troisième année, il y a des personnes qui passent encore des rattrapages de la première année, bon y en a pas beaucoup, mais ben ça me paraît euh, moi ça me pose question. Je trouve ça un peu aberrant même. Aberrant hein, et encore je pèse mes mots* » (interaction 92). Denis pressent que ces étudiants ne se sont pas « formés », qu'ils n'ont pas acquis les connaissances nécessaires à leur niveau

de formation, le socle minimal indispensable. Ce premier argument nous rappelle l'opinion de Brigitte, selon laquelle il n'est pas approprié de laisser un étudiant en échec poursuivre son cursus de la même façon que les autres. Le deuxième porte sur les modalités d'évaluation utilisées. Ligne 396 : « *Je pense à la pharmaco par exemple les médicaments, les évals de pharmaco étaient extrêmement simples j'ai trouvé, je ne veux pas dire que je vais avoir vingt, je n'ai pas eu vingt, loin de là, mais euh méthode QCM, …….. ben euh, ben c'est facile comme évaluation…* » (interaction 94).

Concernant les évaluations par QCM, Denis éprouve les mêmes réserves que les deux formatrices. Il en décrit un exemple, ligne 413 : « *Ben encore les derniers partiels là, beaucoup de personnes se sont trompées, sur la pharmaco pour la pédiatrie y avait un exercice où on donnait finalement 9g de paracétamol à un bébé qui … bon on est les ¾ je pense à avoir tué le bébé alors que tout le monde sait qu'il ne faut pas donner le paracétamol à une telle dose à un bébé quoi. Mais parce que voilà, la rapidité du truc on n'est pas dans la réflexion, on est dans ben il faut répondre, […] on ne nous a pas demandé de réfléchir si on le donnait ou si on ne le donnait pas. […] Bon c'est qu'un point mais ça reflète aussi après un peu l'ensemble, ouais ce qu'on disait tout à l'heure là, répondre rapidement et bêtement à une question sans se poser de questions* » (interaction 97). Denis expose clairement son point de vue : l'emploi des QCM empêche de chercher dans sa mémoire et son intelligence. Ligne 422 : « *On répond basiquement et bêtement à la question* » (interaction 97). Il estime que des travaux d'analyse, de réflexion, sont plus adaptés à une formation professionnelle. Ligne 424 : « *c'est adulte, c'est professionnel* » (interaction 97).

Denis soulève un problème supplémentaire, lié au regroupement des évaluations sur une période de quelques jours. Ligne 438 : « *Des choses qu'il fallait apprendre par cœur, que j'ai apprises pour les partiels mais bon, malheureusement, je euh, ça me fait peur et je le regrette mais je ne me rappelle plus* » (interaction 100). C'est en cela qu'il parle de « *méthodes complètement inefficaces* », selon sa propre expression utilisée précédemment. Ce « bachotage », pour lui, ne permet pas d'intégrer les connaissances. Ligne 433 : « *et je pense qu'en sortant du diplôme j'aurai beaucoup beaucoup beaucoup de lacunes* » (interaction 98).

Contrairement à Camille, Denis considère que le « laxisme » résultant du système de validation tend à diminuer le stress de l'évaluation. En revanche, celui-ci est d'autant plus important pour lui quand il se projette dans sa vie professionnelle future. Ligne 439 : « *parce que du coup je me dis que je peux être potentiellement dangereux. […] c'est effrayant de se dire qu'on va être lâché dans cet océan* » (interaction 100). Les termes sont évocateurs

d'angoisse : Denis ne se sent pas suffisamment préparé. Il aurait espéré en fait une évaluation plus « formatrice ». Paradoxalement, ses résultats sont satisfaisants et lui ont permis d'évoluer normalement dans son cursus.

De ces constats établis par l'étudiant émergent quelques idées principales. L'acquisition des compétences dépend selon lui d'un dispositif aléatoire et ambigu. Le système d'évaluation et de validation, ainsi que l'autoévaluation prévue par le biais du portfolio, sont considérés comme peu propices à un processus d'apprentissage tel qu'il est souhaité, dans les conditions d'utilisation actuelles. En accord sur ce point avec les autres personnes interrogées, Denis entrevoit néanmoins des aménagements possibles. On peut noter par ailleurs une conscience nette de la complexité, mais aussi du caractère évolutif et infini de la formation professionnelle. Enfin, il est clair que sont présentes, chez l'étudiant, des valeurs défendues par les formatrices, en lien avec le bénéficiaire final : la personne soignée.

Avant de clore notre travail d'investigation, il nous faut encore nous arrêter sur les actions déployées par les deux étudiants dans la gestion quotidienne de leur apprentissage.

3.2.5. Les actions de Camille

3.2.5.1. La posture réflexive

Dans le domaine de l'évaluation, Camille prête une grande attention à la compréhension des consignes, et des attentes des formateurs. Ligne 33 : « *la grille d'évaluation je l'avais un peu décortiquée dans tous les sens parce que pour être sûre de bien comprendre* » (interaction 7). Elle se base d'abord sur les contenus à développer. Ligne 37 : « *comprendre quel est le contenu attendu* » (interaction 8). Ligne 206 : « *Parce que là cette partie-là en fait on décrit et puis là on met en, moi je sais que je faisais comme ça, là je décris vraiment ce qui a posé souci enfin, et donc les questions qui en découlent* » (interaction 51). On voit qu'elle cherche à évaluer la pertinence de sa manière d'interpréter les demandes. De ce point de vue, l'analyse de sa pratique semble être devenue une habitude pour Camille. Devant chacune des situations d'apprentissage auxquelles elle est confrontée, elle prend le temps de la réflexion, voire de la réflexivité. Ligne 225 : « *Cette situation elle m'avait un peu posé question dans le sens où ben j'étais toute seule au CMP, la personne était vraiment imprévisible, et donc mes points à approfondir c'était comment gérer une situation, une éventuelle situation d'agressivité, comment mener un entretien d'aide de façon on va dire pertinente, comment s'adapter à une personne qui se sent persécutée enfin quels mots employer on ne sait pas trop lesquels elle va*

interpréter de façon menaçante ou non enfin du coup c'est très difficile, au niveau de l'attitude, du comportement euh de la posture, comment se mettre, sourire pas sourire, c'est, non vraiment c'est déstabilisant » (interaction 56). Au-delà d'une analyse pragmatique de son comportement, elle va jusqu'à la mise en évidence de ses sentiments. Elle utilise la dimension conative pour optimiser les effets formateurs de l'expérience. « *ça bouleversait tout* », ose-t-elle ligne 29 (interaction 6). Et elle en conclut aussitôt : « *il fallait se réadapter* ». Nous sommes devant une jolie illustration de l'apprentissage à partir des situations.

3.2.5.2. L'implication dans la formation

Camille s'applique aussi à répondre aux exigences d'autoévaluation, et à mesurer sa progression en essayant d'identifier ses acquis. Ligne 279 : « *Ben pour moi c'est vrai que ce qui est bien comme je range tout, mes rapports de stages avec, comme ça je vois l'évolution au niveau des compétences, ça permet de savoir où on en est, de savoir ce qu'on a acquis, ce qu'on n'a pas acquis* » (interaction 73).

Il apparaît donc que l'étudiante ne se contente pas d'appliquer scrupuleusement les consignes, mais qu'elle en profite bel et bien pour se former. Dans le même temps, elle n'oublie pas de développer des stratégies pour s'assurer un « parcours sans faute » au sein de la promotion. Ligne 134 : « *C'est pas un journal de bord finalement. On peut pas oui faut qu'on réfléchisse à ce qu'on met dedans* » (interaction 29). Elle souligne là les limites à intégrer dans l'appropriation du portfolio pour respecter les normes implicites. Nous avons déjà perçu cette réserve dans le discours de son camarade concernant la place « à tenir » pour le stagiaire, face aux professionnels.

Nous pouvons également repérer chez Camille une constance dans l'effort, notamment pour apprendre tous les cours malgré une organisation temporelle compliquée. Ligne 304 : « *après au niveau des évaluations théoriques en fait ce qui est difficile c'est que jusqu'au dernier moment on a des cours en fait qui, par exemple là le dernier vendredi avant les partiels c'est vrai qu'on se retrouve avec des cours à apprendre enfin jusqu'à la fin il faut qu'on apprenne tous nos cours, et du coup ça c'est vrai que c'est difficile* » (interaction 78). Denis a lui aussi soulevé cette difficulté, à l'origine du « bachotage » qu'il a qualifié de « méthode de travail inadaptée ».

Les actions de Camille correspondent à ses désirs. En revanche, si ses constats tendent à développer une vision critique et mitigée du dispositif de formation qui lui est proposé, ses

actes révèlent à l'évidence une capacité à s'emparer de sa marge d'autonomie pour se former, en dépit de toutes les embûches rencontrées ou supposées.

3.2.6. Les actions de Denis

3.2.6.1. La construction de sens

De son côté, Denis cherche aussi au maximum à comprendre la demande pour ne pas risquer le « hors sujet ». Ligne 30 : « *Donc moi je n'avais pas compris ce qu'il fallait faire précisément, si c'était l'organisation, parce que voilà ça fait apparaître l'organisation et la réalisation des soins, mais aussi le contexte, la pluriprofessionnalité, la collaboration, et les transmissions aussi, et en fait j'ai eu l'impression d'avoir des redites dans mon devoir* » (interaction 8). Il est soucieux de la qualité du travail fourni. On constate également cette recherche de sens dans ses analyses de pratique. Ligne 163 : « *Alors ces analyses de pratique ça a été compliqué le premier stage de la première année, et là au fil des années, c'est beaucoup plus clair, ce qu'on nous demande de faire* » (interaction 38). Il a pris conscience de son évolution dans ce domaine, avouant très simplement son manque d'intérêt initial pour l'exercice. Ligne 315 : *Ouais pour moi elles avaient plus de sens vraiment, ça faisait résonance en moi, j'y trouvais plus d'intérêt d'y réfléchir et de me creuser la tête dessus quoi. Honnêtement les premières situations les deux premières que j'ai remplies, c'était juste avant la régul de stage, une heure avant, qu'est-ce que je vais mettre dedans, parce qu'il fallait le faire, et qu'est-ce qu'on va mettre dedans et, tac tac tac quoi, donc ça n'avait aucun intérêt* » (interaction 78). On remarquera le passage du « *mettre* », en commençant sa formation, au « *faire* », évoquant davantage une activité pensée. Au début, il déposait un contenu, comblait un espace. Maintenant, il sollicite son potentiel, met sa pensée à l'œuvre. Et ça fait « *résonance* ». Car c'est bien l'actualisation par l'action qui transforme la capacité en compétence, nous dit H. Trocmé-Fabre[141].

Cette lisibilité de sa progression se trouve facilitée par le portfolio. En effet, Denis précise, ligne 222 : « *Quand je refeuillette mon portfolio je revois mes premières situations, et je revois mes dernières, ouais je vois que j'ai progressé c'est évident* » (interaction 54). Rappelons-nous la remarque d'Armelle à ce sujet : elle avait raison pour ce qui concerne Denis. Ce regard rétrospectif aide l'étudiant à combattre le manque de confiance qu'il affiche lors de l'entretien. Ligne 228 : « *Je dirai pas que c'est un outil pour mesurer la confiance en*

[141] H. Trocmé-Fabre, 1997, op. cit.

soi, la relecture, mais en fait c'est qu'on retrace les trois années qui se sont écoulées et puis on se rappelle par quoi on est passé et du coup c'est ça qui est valorisant » (interaction 54). Il ajoute : « *Ah ben ouais là j'y suis arrivé je m'en suis sorti* » (interaction 55). On constate à nouveau par cette exclamation la part de la psychologie et de la motivation dans la formation. D'autre part, et sans conteste possible, soulignons le fait que l'étudiant utilise son portfolio conformément à la raison d'être de l'objet : il s'en sert comme d'un témoin de son évolution, comme appui tangible, pour pouvoir se situer et ajuster périodiquement ses objectifs d'apprentissage.

3.2.6.2. Formation et conceptualisation

L'attitude et les propos de l'étudiant reflètent sa conception du soin. Ligne 55 : « *Par exemple la réalisation de soins, le soin c'est un mot qui est tellement vaste, vague enfin c'est pas vague parce qu'il y a quand-même des choses précises derrière le mot soin, mais il y a tellement de choses que quand on demande la réalisation de soins ben c'est pareil c'est un concept le soin finalement donc on peut le prendre de différents niveaux* » (interaction 13). Cherchons un peu plus loin des éléments pour préciser ces « *niveaux* » : (ligne 122) « *c'est tellement aléatoire d'une situation d'une personne en fait c'est personne-dépendant à chaque fois et… et c'est jamais acquis finalement, parce qu'avec une personne ça peut être acquis puis…* » (interaction 30). Au-delà de la simple technique, le soin est donc relatif à un individu et à un contexte. On peut lire encore, ligne 204 : « p*arce que si on est suffisamment autonome, ça dépend à chaque fois de sa situation, c'est pareil. Une situation on va être à l'aise et on va croire que c'est bon que c'est acquis et finalement un jour on ne va pas s'en, on ne va pas s'y attendre et puis on va être renversé par la vague, soit par les émotions soit par la famille du patient soit par le médecin enfin, y a tellement d'éléments dans …* » (interaction 49). Nous sommes maintenant sur le « *niveau* » du soin décrit par W. Hesbeen[142], l'aventure humaine qui en est indissociable. Ces paroles recueillies et réunies autour de la conception du soin nous font suspecter que Denis n'est peut-être pas loin de notre « valeur ajoutée », ou du moins qu'il a emprunté le chemin qui y mène. Elles démontrent par ailleurs une approche complexe de la compétence professionnelle. Ligne 70 : « *Je suppose, pour former des infirmiers par rapport à ce que j'ai pu voir de la profession d'infirmier, vous essayez de former des gens réfléchis, autonomes et qui se débrouillent, qui improvisent peut-être aussi, peut-être aussi qui improvisent mais en restant sur les rails en fait, avec un cadrage* » (interaction 17). La

[142] W. Hesbeen, 1998, op. cit.

relativité du protocole ou de la procédure se trouve ici pointée, en même temps que la nécessité de la posture réflexive dans l'exercice de sa profession. Cette notion d'autonomie et de responsabilité pourrait correspondre au « *style* » dans le « *genre*[143] », selon Y. Clot, ou encore au « *biais du gars*[144] » cité par N. Denoyel.

Les actions de Denis démontrent, hormis le respect de la consigne, une évolution vers la construction de sens et la complexification de ses conceptions. Derrière la modestie de son expression et ses craintes face à l'imminence de son changement de statut, on devine ainsi la présence installée d'un phénomène, qui pourrait être de l'ordre d'un processus de professionnalisation.

[143] Y. Clot, 1999, op. cit.
[144] N. Denoyel, 1998, *Le biais du gars, la mètis des grecs et la raison expérientielle, contribution à l'étude de la culture artisane et de l'éc(h)oformation*, sous la direction de G. Pineau, Sciences de l'Education, Tours, Université François Rabelais, 2 vol., 720 f.

4. SYNTHESE DES OBSERVATIONS

En complément de notre étude de documents, celle des entretiens réalisés auprès de deux formateurs et deux étudiants nous a permis de recenser un certain nombre d'observations. Chemin faisant, nous avons pu établir des comparaisons, soit entre les opinions, soit entre les actes, des uns et des autres. Afin de pouvoir confronter ces éléments à l'hypothèse élaborée en amont de l'enquête, nous nous proposons de dégager de cette analyse les points les plus significatifs.

4.1. Des ressentis négatifs sur l'ingénierie mise en œuvre…

Chez les personnes interrogées, on ressent une frustration commune. Les deux formatrices ont la sensation de ne pas former les étudiants, quand ceux-ci expriment celle de ne pas se former. Ce point d'accord semble résider à plusieurs niveaux.

Le système d'évaluation, tel qu'il est défini par le référentiel, soumet formateurs et étudiants à une charge de travail intense. La multiplicité des épreuves sommatives, l'exigence liée aux modalités prescrites, sont source, de part et d'autre, de pression continue. Celle-ci se manifeste chez les formateurs par une activation soutenue de la conscience professionnelle, ainsi qu'une recherche d'anticipation pour atteindre au plus près une vision globale du dispositif de formation. Elle s'appuie, en attendant, sur le respect strict de la consigne légale, au fur et à mesure de l'avancement du programme. Cette situation est vécue comme inconfortable par nos deux collègues, qui aimeraient cerner plus précisément les limites et possibilités de leur champ d'action, afin d'y circuler librement. Prises dans cette fébrilité, elles ne peuvent que constater les imperfections créées, et augmenter par là-même leur sentiment de frustration.

Face à elles, les étudiants se débattent dans le même type de cercle vicieux. Submergés par les quantités de cours à assimiler et de travaux à fournir, ils ne trouvent pas le temps de s'organiser, de réfléchir, pour optimiser leur investissement et mieux adapter leurs productions. De ce fait ils choisissent de répondre au plus près à chaque demande, telle qu'elle est formalisée, tout en regrettant le manque de pertinence qu'ils y entrevoient.

Cette frustration est d'autant plus prégnante au niveau de l'évaluation sommative que celle-ci impacte directement la validation, et par extension le bon déroulement du cursus de formation, avec l'obtention du diplôme en point de mire. Les entretiens ont mis à jour des critiques du système. Elles sont particulièrement nourries et consensuelles, concernant les évaluations par QCM. Aucun de nos interlocuteurs n'y trouve son compte. Ce mode de contrôle des connaissances est considéré comme inefficace et inadapté. Pourtant, tous s'accordent à souligner l'importance de bases théoriques solides pour progresser dans l'apprentissage de la profession. Il est curieux de voir que formateurs et étudiants s'entendent aussi sur la meilleure manière, de leur point de vue, d'évaluer ces connaissances. Ils envisagent le traitement de situations professionnelles, de préférence dans la réalité du stage, pour profiter de la richesse du contexte.

Le système de validation, emprunté au fonctionnement universitaire, n'est pas davantage plébiscité. Les personnes interrogées regrettent le caractère indifférencié de l'attribution des ECTS, non référé à la variabilité des performances. On se plaint de part et d'autre de la dérive qui fait qu'on retrouve en fin de cursus des étudiants n'ayant pas atteint le niveau de formation requis.

Le problème se pose également en stage : les conditions de validation sont considérées comme aléatoires, à la fois pour les compétences à développer et pour les analyses de pratique rapportées sur le portfolio. Ce dernier est d'ailleurs remis en cause par nos quatre interlocuteurs. Il est qualifié d'ambigu, de compliqué, de peu attrayant. La qualité de l'autoévaluation qu'il requiert suscite le doute chez les formatrices et les étudiants.

De cette conjoncture naît une frustration plus forte encore. Denis craint de ne pas avoir acquis les savoirs et savoir faire nécessaires à l'exercice de sa future profession. Bien que disposant d'un dossier scolaire satisfaisant, il envisage cette perspective proche avec angoisse. Quant à Armelle et Brigitte, elles cumulent l'impression de ne pas « bien travailler » et celle de ne pas être reconnues dans leur spécificité pédagogique.

4.2. Et pourtant, des réussites…

Et pourtant, derrière ces ressentis négatifs, se cachent de jolies réussites. Car à travers les discours, on a pu repérer certaines transmissions, des formateurs vers les étudiants.

A l'évidence, les valeurs soignantes intégrées par Armelle et Brigitte ont trouvé un point d'ancrage chez les deux apprenants. La mesure conjuguée à la sincérité dans l'expression

d'une opinion évoque la congruence de C. Rogers[145]. L'attention à l'autre est palpable à chaque fois que Camille ou Denis relate une situation de soin. La rigueur est perceptible dans la façon qu'ils ont l'un et l'autre d'ajuster leurs actions au plus près de la demande. N'oublions pas cependant le rôle crucial des tuteurs de stage dans cette transmission de valeurs. Et pensons aussi, puisque nous savons que l'acte pédagogique est le lieu d'une réciprocité, que cette synchronisation des attitudes sert en retour les formateurs et les professionnels de terrain, les confortant dans leur capacité d'écoute et d'adaptation. C'est ici un cercle vertueux qui peut se mettre en place.

Par ailleurs, la simplicité et l'honnêteté des deux étudiants dans la reconnaissance de leurs difficultés, associées à l'habitude prise de remettre en cause leurs méthodes de travail, signent une adhésion à la posture réflexive. Or on touche là un élément capital dans la formation professionnelle. La réflexivité fait partie des principes énoncés par le référentiel. Et même si les deux formatrices n'osent pas employer le terme, il semble qu'elles soient parvenues à sensibiliser les étudiants à cette pratique. Du moins leur ont-elles permis de s'initier au questionnement systématique et au retour sur l'action. Les exercices d'analyse réitérés sont sans doute pour quelque chose dans cette réussite.

Si nos quatre interlocuteurs craignent une mauvaise orientation des contrôles de connaissances, c'est parce qu'ils ont tous pris la mesure de l'importance du socle minimal requis. Cette notion, à l'origine des nombreuses épreuves réalisées sous la forme de QCM ou QROC, pose la question de la pertinence de ces modes d'évaluation. Mais elle démontre avant tout la conscience, transmise aux étudiants, de la nécessité d'intégrer des connaissances précises pour développer des compétences. A elle seule, cette sensibilisation est déjà une réussite.

Tout au long de notre conversation avec Camille, puis Denis, émergent des termes très révélateurs d'un phénomène à l'œuvre. *Dynamique, évolution, progression*, évoquent un mouvement, des étapes, un processus. Alors que nous n'avons pas retrouvé de critères de processus dans les devoirs analysés, nous pouvons donc constater qu'il est bien là, engagé, agissant, opérant ses transformations subtiles vers la professionnalisation. Associé aux valeurs déclinées précédemment, il nous est permis d'en déduire une germination de l'identité professionnelle. L. Cornu parle de « *fécondité* » pour décrire cette « *dynamique*

[145] C. Rogers, 1942, op. cit.

d'advenir[146] ». Dans ces conditions, peut-être notre valeur ajoutée n'est-elle plus très éloignée : la spécialisation dans l'art de prendre soin est une « suite logique » possible pour les deux étudiants interrogés.

La mise en mouvement semblant enclenchée chez Camille et Denis nous autorise à l'espoir, dans la mesure où la part d'imprévisibilité liée à la singularité de l'acte d'apprendre est porteuse de toutes ses réussites incertaines. Il s'agit alors de réserver sa place entière à cette potentialité pour laisser toutes ses chances à l'engagement du processus. Car rien ne nous garantit que ce que nous avons découvert chez deux étudiants interrogés soit présent chez les 140 autres. Cette remarque est d'autant plus vraie que nous avons pris le soin de choisir deux personnes plutôt impliquées dans leur formation, et sans problème particulier dans leur cursus.

Au fil de nos observations, notre hypothèse de recherche s'est trouvée quelque peu malmenée. Retournons vers elle pour voir ce qu'elle est devenue à l'épreuve de notre enquête.

4.3. Mais alors, que devient l'hypothèse ?

Si le dispositif d'évaluation, tel qu'il est proposé par le référentiel de formation infirmière de juillet 2009, est soumis à une utilisation décalée de la part des formateurs et des étudiants, il s'agit peut-être de préciser les formes de ce décalage, en nuançant le propos initial.

4.3.1. En ce qui concerne les formateurs

D'après l'analyse des devoirs et les discours de nos deux collègues interviewées, le décalage se situe bien, pour ce qui est des formateurs, entre ce qu'ils évaluent et ce qu'ils pensent évaluer.

D'une part, on peut noter une recherche de cohérence au moment de l'élaboration d'une évaluation, un souci d'inscrire l'exercice ponctuel dans un ensemble. Par ce biais, on décèle même une intention formatrice derrière le travail demandé. Et bien qu'Armelle nous paraisse par ses propos réduire l'évaluation formative à une simple préparation au sommatif, on peut considérer la démarche à l'origine de la conception des devoirs comme plutôt propice à la mise à l'œuvre d'un processus de formation. Ainsi, la volonté d'utiliser certaines épreuves

[146] L. Cornu, 2004, *Du processus au cadre – Processus de symbolisation et symbolique du cadre*, in Revue « *Ecrits et manuscrits de la médiation familiale* », n°2, Cahiers de l'APMF, Colloque de Lille, « *Des modèles aux pratiques, du cadre au processus* », octobre 2004, p. 67

pour repérer chez les étudiants cette dynamique professionnalisante est perceptible. La réserve se situe dans l'application des deux professionnelles à respecter exactement le texte légal, quitte à renier pour partie leurs convictions pédagogiques. Leur sens de la discipline prévaut sur leur perception des besoins du groupe « à former ».

D'autre part, l'étude des deux devoirs met à jour la perte possible de cette cohérence et de cette lisibilité du processus en cours, à l'occasion de la formalisation de l'exercice. Plus précisément, il apparaît que c'est au niveau des critères d'évaluation, ou plus en aval encore, des indicateurs, que se produit la disparition. On est passé subrepticement d'une lecture des processus à une autre, ramenée à des produits, voire des attendus. On a finalement égaré en chemin les principes de flexibilité, d'individualisation, d'imprévisibilité, constitutifs d'une ingénierie ouverte au développement de compétences. L'ancienne habitude scolaire héritée des générations antérieures et de sa propre enfance a pris le pas chez le formateur sur l'accueil de stratégies plus enclines à l'apprentissage « à sa manière » de chaque étudiant. Le référentiel sert de sécurité pour ne pas faire moins bien, tout en empêchant de faire mieux.

En fin de compte, quand les formateurs pensent évaluer un processus, ils risquent aussi bien de s'attacher à un produit, ou à un contenu prédéterminé, plus ou moins éloigné d'une réflexion formatrice réalisée par l'étudiant. De plus, nous avons soulevé l'éventualité d'une certaine équivocité des formulations, potentiellement inductrices de variabilité des objets d'évaluation en fonction des représentations de chacun.

A l'exploration de leurs propos, nous avons aussi constaté chez les deux formatrices un désir d'évaluer un socle minimal de connaissances, et la sensation de ne pas pouvoir le faire par la méthode usitée actuellement. On peut dire de ce point de vue qu'elles ne se sentent pas trompées sur la fiabilité de leurs actes, et qu'elles le regrettent !

Quant aux compétences à développer, nos deux collègues, s'interrogeant sur la pertinence du système de validation, estiment manquer de repères tangibles pour pouvoir les évaluer, et aider les étudiants à s'autoévaluer. Là encore, elles espèrent apporter dans l'avenir des améliorations susceptibles de donner une lisibilité plus nette de l'évolution durant les trois années d'études.

4.3.2. <u>En ce qui concerne les étudiants</u>

Au vu des résultats de notre enquête, le décalage présupposé chez les étudiants n'était pas tout à fait juste. Car ils utilisent en effet le dispositif d'évaluation sommative comme un

moyen de validation, qu'il est à n'en pas douter ! Le terme de « sanction » employé dans notre formulation initiale n'est d'ailleurs pas le plus approprié, si l'on en croit Denis qui minimise l'impact de la « mauvaise note » sur le parcours global. En revanche, il apparaît maintenant acquis que s'ajoute, au moins chez les deux étudiants interviewés, une quête aussi importante : celle de la professionnalisation. On a bien perçu dans leurs propos l'envie de se former, le plaisir de découvrir les spécificités d'un métier, le regret parfois d'être freiné dans leur apprentissage par un cadre trop formalisé. Donc, on peut dire que Camille et Denis, contrairement à notre idée première, investissent le système d'évaluation, aussi, comme un levier de professionnalisation. En tout cas c'est leur souhait, et ce vers quoi ils tendent. De plus, ils nous ont prouvé leur sens critique et leur capacité de positionnement, démontrant ainsi qu'ils se sont approprié une marge d'autonomie salutaire pour leur apprentissage.

Dans ces conditions, et pour terminer notre reconsidération de l'hypothèse annoncée, l'évaluation mise en place peut effectivement être formatrice. La preuve se trouve dans le repérage du processus en cours chez les deux étudiants. Cependant, le mérite en revient-il au dispositif? Est-il le fruit du travail des formateurs ? Est-il dû à la motivation et au potentiel initial des deux étudiants choisis ? Si nous avons déjà commencé à répondre à cette question, le chapitre suivant invite à poser les bases d'une réflexion centrée sur les possibilités d'amélioration de nos pratiques pédagogiques.

Troisième partie : Quelques perspectives…

1. REPOSITIONNEMENT DES OBJECTIFS

A la lumière des résultats de notre recherche, et afin d'ajuster nos propositions d'actions, il nous faut repositionner le problème un peu différemment. Pour cela, il est temps, nous semble-t-il, de revenir à l'intitulé de notre travail : « entre formation et transformation ».

Si l'on applique à la formation professionnelle la conception de L. Cornu du processus, on peut dire que celui-ci suscite chez l'apprenant « *des changements de formes, insensibles ou par sauts, des « transformations », des étapes d'un devenir : processus de métamorphose, processus de croissance, de maturation, de cicatrisation*[147] ». Les termes ainsi employés par l'auteur démontrent l'ampleur du phénomène qui se joue. La formation impacte profondément l'individu. La notion de transformation évoque la part existentielle de la formation, par le biais de la construction de sens qui en découle. C'est aussi ce que nous comprenons à travers le « *style* » évoqué par Y. Clot[148], qui signe la qualité du travail effectué en situation, la compétence formalisée et déployée. C'est encore ce que nous suggérons lorsque nous soumettons la professionnalisation à l'incorporation, l'intégration, l'appropriation intime, de notre « valeur ajoutée ». C'est enfin ce que nous entendons derrière la spécificité d'un itinéraire long et semé de multiples occasions d'apprendre, constitutives si l'on s'en saisit du professionnel en devenir. J. Clénet parle ainsi du sujet en formation : « *Il y est aussi et peut-être d'abord producteur de soi, voire producteur d'un soi professionnel*[149] ».

Ce processus, tel que nous l'avons envisagé, c'est-à-dire s'appuyant sur la spécialisation dans l'art de prendre soin, suppose une ingénierie capable de le porter. Entre incertitude et espoir, renoncement et engagement, conformité et autonomie, interprétation et ingéniosité, le projet soulève une ambition osée, voire malvenue là où le cadre est censé servir de méthode et de garde-fou. Le challenge est le suivant : comment insuffler vie à ce processus dans sa dimension transformatrice tout en respectant les limites instituées ? L. Cornu nous propose une réponse : « *Il ne s'agit bien sûr pas de se mettre en opposition avec la norme du droit, mais, là encore, de faire exister autre chose, qui d'ailleurs peut contribuer à une « mise en œuvre » de cette norme*[150] ». Partant de ce principe, rassemblons quelques postulats qui

---

[147] L. Cornu, 2004, op. cit., p. 68
[148] Y. Clot, 1999, op. cit.
[149] Sous la direction de J. Clénet, P. Maubant, D. Poisson, 2012, *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*, Paris, L'Harmattan, p. 29
[150] L. Cornu, 2004, op. cit., p. 68

poseront les bases stratégiques de nos propositions d'actions. C'est ensuite au cœur de l'ingénierie que nous tenterons d'avancer des orientations possibles.

2. PROPOSITIONS D'ACTIONS

Nos propositions s'articulent sur deux niveaux complémentaires et interdépendants. Souhaitant tenir compte du contexte pour éviter de tomber dans l'utopie, nous nous situons d'abord sur le plan stratégique.

2.1. Au niveau stratégique

2.1.1. Protéger les interactions

Pour gagner en efficacité par rapport à leur dessein, les formateurs en IFSI doivent considérer la formation infirmière comme un système complexe. Cela suppose d'abord une prise en compte de tous les acteurs, mais aussi une ouverture sur l'extérieur, et surtout l'existence d'interactions entre les différents éléments. Cette dernière notion nous paraît fondamentale, car c'est dans ces interactions que nous pensons trouver les opportunités d'apprentissage pour les étudiants. Il s'agit donc de les protéger. De notre point de vue, elles sont le lieu d'une ingénierie de l'autoformation, ou plus exactement, d'une ingénierie de l'« après coup » ou de l'« entre deux ». En plus de celles qui sont préméditées par les formateurs, elles correspondent à toutes les occasions de se former que représentent les réflexions informelles ou imprévues qui s'invitent dans une conversation anodine, réveils intempestifs ou insomnies en rapport avec une idée préoccupante, digressions de groupe autour d'une remarque lors d'une intervention pédagogique… Elles se faufilent dans tous les interstices laissés libres par le cadre, se déclenchant en-dehors des séquences de travail planifiées, à la faveur d'une formule entendue ou d'une pensée qui s'incruste jusqu'à ce qu'on la saisisse. En même temps elles sont fragiles, nécessitant un parti pris assumé et systématique de les prendre en compte. C'est pourquoi il faut encourager ce phénomène. Une planification trop dense des activités de formation ou des enseignements à délivrer ne permet pas les questionnements formateurs. Il faut du temps et de l'espace pour apprendre. Et chacun sait que ce n'est pas pendant qu'il écoute le cours que l'étudiant se forme.

2.1.2. Assimiler les paradoxes

Envisager la complexité signifie aussi assimiler les paradoxes, pour mieux les contrôler. Relier la formation à une finalité ambitieuse et composer avec le cadre pour orienter l'étudiant vers son émancipation est la réalité à prendre en compte. La conscience de cette double exigence est à la base d'une ingénierie réussie. Elle demande de réinterroger constamment les deux axes afin de faire des choix éclairés et judicieux. Dans cette optique formatrice, la simple réponse à l'injonction législative ou institutionnelle ne saurait convenir. Nous voyons derrière ce postulat la nécessité pour l'équipe de formateurs de rédiger un projet pédagogique qui s'appuie sur des objectifs, des intentions pédagogiques, corrélés à une vision globale. Là où les objectifs posent les niveaux d'exigence requis, les intentions dessinent les témoins de la mise en mouvement optimale du processus. Nous n'utilisons pas ici l'acception usuelle du terme d'« intention », qui signe habituellement un objectif « pas encore défini ». L'intention est bien ce qu'il y a derrière l'objectif, la perspective sous-tendue par l'étape qu'il représente. Elle est le gage ultime de souplesse et d'ouverture dans la façon qu'a le formateur d'animer la séquence pédagogique. Ainsi les formateurs ont toujours à l'esprit cette double référence, qui leur donne la possibilité d'entraîner le groupe plus loin, au rythme qui se profile dans l'instant. La mesure dans l'interprétation du texte et la prise d'autonomie se calcule au poids de la compétence de l'équipe. Elle induit un seul risque par rapport à l'application stricte d'un curriculum : celui de faire mieux.

2.1.3. S'ouvrir à l'imprévisible

Parmi les éléments inhérents à la complexité, arrêtons-nous sur l'un d'entre eux : s'ouvrir à l'imprévisible est une condition indispensable à la mise en œuvre du processus formateur. Le déterminisme issu du référentiel ne doit pas restreindre le champ de vision. Se fier « *à un présent porteur d'élargissement, et non à un futur prévu d'avance*[151] », devrait permettre une meilleure adéquation entre intentions et actions. Et plus encore que l'imprévisible, pourquoi ne pas faire place à l'imprévu ? Il s'agit alors d'accueillir comme des productions satisfaisantes, c'est-à-dire « validantes », des réponses non attendues sur le guide d'évaluation d'une épreuve. C'est alors le critère qui reprend sa place prioritaire, et laisse libre cours à la puissance créatrice de l'apprenant au travail. Cela suppose ce que nous avons nommé dans un chapitre précédent une « formalisation raisonnable » : des consignes qui n'enferment pas

[151] L. Cornu, 2000, op. cit., p. 128

l'étudiant dans des procédures standard, des critères et indicateurs qui autorisent une évaluation des processus à l'œuvre, donnant accès à la fois à la métacognition et à la participation bienfaisante du « conatif » dans l'engagement demandé. L'adaptation à la consigne, prise parfois à tort pour une intégration de la rigueur, reprend son rôle de fil conducteur d'une réflexion formatrice. La « loi » établit le postulat de l'autonomie du professionnel en devenir : en réponse il nous faut la donner. A nous de respecter la marge de liberté nécessaire à l'étudiant pour mettre à jour et formaliser ses acquisitions.

2.1.4. Intégrer le conatif

Nous venons d'évoquer la dimension conative de l'apprentissage. Selon R. Wittorski[152], elle inclut les données affectives, émotionnelles, motivationnelles, indispensables au déclenchement et au soutien de l'engagement dans la formation. Elle suppose l'instauration d'un climat psychologique et social propice à son développement. Dans ce but, la posture adoptée par les formateurs, tuteurs et autres professionnels, joue un rôle essentiel dans la qualité du parcours de l'apprenant. Il faut donc intégrer ces données dans l'ingénierie proposée. S'il s'agit là d'un postulat a priori indiscutable, la réalité est parfois tout autre. Et chacun des formateurs a en tête des exemples de « maltraitance » en stage. De même, il peut arriver que des étudiants soient victimes de comportements inadaptés de la part de formateurs qui, tout en « croyant bien faire », manifestent une certaine condescendance à leur égard, liée à l'illusion du pouvoir de transmettre leurs savoirs. Le sentiment d'avoir développé une expertise dans le soin est quelquefois responsable de ce positionnement, qui s'oppose de fait à la réciprocité nécessaire à la disposition « apprenante ». Car la première condition pour assurer un accompagnement efficace n'est-elle pas la prise en compte des pré-requis, qualités, capacités, compétences, familiers à l'étudiant ou présents mais non conscientisés ? Pour cela, on ne peut faire l'économie de s'attacher à la reconnaissance de l'autre, avant de regarder sa propre « réussite » professionnelle. Cette dernière reprendra, petit à petit, sa place d'expérience individuelle, rejointe et dépassée par le développement d'une autre compétence actualisée par les actes : la compétence pédagogique. La notion de « *parité d'estime*[153] » chère à A. Geay prend ici tout sons sens. Par ailleurs, la motivation est probablement à soutenir davantage par le choix de consignes et modalités d'apprentissage susceptibles d'interpeller, de donner envie, de stimuler la « mise au travail ».

---

[152] Sous la direction de M. Sorel et R. Wittorski, 2005, op. cit.
[153] A. Geay, 1998, op. cit.

2.1.5. Faire place au symbolique

Le développement de compétences, point de mire du référentiel de formation, est à considérer sous l'angle de la complexité. Aussi nous paraît-il intéressant, puisque nous avons dit que l'essentiel se joue dans les interactions, de confronter ce processus aux trois niveaux qu'y a vus G. Pineau[154] : pragmatique, épistémique et symbolique. En l'occurrence, si le programme défini s'appuie sur une vision pragmatique, et si la dimension épistémique est travaillée par le biais des retours sur expérience, la part symbolique est sans doute le grand oublié de l'aventure formative. Pourtant, la construction de sens existentiel en situation d'apprentissage est inévitable et intangible à la fois. Et nous sommes tous convaincus de l'efficacité du dessin, de la représentation schématique, pour apprendre. Ce que nous avons dessiné parle de nous. Le fait d'expliquer à un groupe pourquoi on a représenté quelque chose d'une façon particulière est une méthode efficace parce que reflétant les sentiments, les priorités du moment, les manières qu'on a de se former. La confrontation des approches individuelles concourt à l'élaboration par chacun de conceptions et de conceptualisations constitutives de la professionnalisation. Faire place au symbolique est donc un moyen d'optimiser l'ingénierie pédagogique. Conjugué aux deux autres modes d'apprentissage, il devient un atout pour favoriser l'implication des étudiants dans un processus.

2.1.6. Evaluer des processus

Cette question du processus est un leitmotiv dans notre réflexion. Elle est, de notre point de vue, au cœur de la formation professionnelle. En conséquence, évaluer des processus à l'œuvre reste une priorité. Ce sont des « marqueurs » de potentialités, ou de compétences en construction. Dans ce but, les Unités d'Intégration font partie des occasions à ne pas manquer. Ce parti pris implique pour les formateurs un travail précis et approfondi autour des modalités d'évaluation, ainsi que dans l'élaboration d'un dispositif global cohérent et représentatif des « objets évalués », qui composent un ensemble harmonieux et ambitieux au regard de notre conception. Car harmoniser n'est pas uniformiser : en musique, c'est faire coexister heureusement des choses différentes. Le « point de départ » de l'étudiant, le chemin parcouru ensuite, sont aussi des éléments à évaluer. Ces différents axes nous emmènent, pour une part, dans le champ du suivi pédagogique et de l'autoévaluation. La germination de la « valeur ajoutée », touchant au développement personnel de l'étudiant, n'est pas à évaluer, mais elle

[154] G. Pineau, 2007, op. cit., p. 9

est à rechercher aussi à chaque fois que c'est possible, comme témoin de la dynamique en cours.

2.1.7. Visualiser le socle minimal et le parcours individuel

A plusieurs reprises, nous avons voulu distinguer le socle minimal de connaissances de la part individuelle de l'apprentissage. Cette différenciation est à l'origine de notre préoccupation, qui est de permettre chez l'étudiant le déclenchement d'un processus propre à son évolution vers notre valeur ajoutée. La stratégie consiste alors, non pas à proposer des activités pédagogiques dissociées par rapport à ces deux orientations, mais au contraire à les tisser ensemble. C'est en s'autorisant à faciliter les liens qu'on aidera l'étudiant à se former. Encore faut-il pour cela visualiser le socle minimal et le parcours individuel. Car c'est parce qu'on a la lisibilité du dispositif utilisé qu'on en fait un outil efficace.

Sur ces bases stratégiques, essayons maintenant de formaliser quelques moyens concrets pour répondre au mieux à nos aspirations.

2.2. Au niveau de l'ingénierie

Nos orientations stratégiques étant posées, nous pouvons circuler à l'intérieur du champ d'action ainsi éclairé pour y semer quelques propositions. Partant du principe selon lequel les marges de liberté laissées par le texte législatif sont suffisantes pour introduire l'essentiel, nous pouvons tenter d'orienter certaines activités pédagogiques vers une ingénierie de l'autoformation, axée sur la mise en mouvement d'un processus.

2.2.1. Les activités pédagogiques

S'il est une circonstance privilégiée pour entraîner les étudiants à la réflexivité, c'est bien le travail en groupe restreint autour du stage. Le formateur, référent du suivi pédagogique des étudiants ainsi rassemblés, a pu à maintes reprises favoriser un climat de confiance bénéfique. Ces occasions de retour sur l'expérience de stage des uns et des autres sont à articuler autour de situations vécues, qui seront relatées, confrontées, discutées, à l'aide de méthodes diverses permettant l'approfondissement de l'analyse en même temps que le développement personnel. Cette activité, exigeante pour le formateur en termes de concentration et de réactivité, est un élément capital dans la formation de l'étudiant, à condition d'être bien menée. Cela implique un entraînement soutenu pour l'équipe pédagogique.

En cours magistral ou en travail dirigé, il est important d'être au clair avec ses objectifs et intentions pédagogiques, déterminés en fonction du projet mais aussi de l'évolution et des besoins du groupe. Le formateur qui se présente devant les étudiants sait exactement pourquoi, dans quelle continuité, par rapport à quelle difficulté constatée, son intervention se situe. Il a également fait le tri dans les savoirs convoqués lors de l'intervention : qu'est-ce qui est de l'ordre du socle minimal ? qu'est-ce qui relève du parcours individuel ? Cette réflexion préliminaire lui permet une approche plus souple, libérée, inductrice de fluidité, d'adaptabilité, de réceptivité à l'imprévisible et à la nouveauté.

Concernant les Unités d'Intégration, nous pensons qu'elles sont le pivot de chaque semestre. Par conséquent elles sont à construire en premier, sous forme d'exercices évolutifs, réfléchis en fonction des compétences à développer, et plus globalement du processus d'apprentissage à dynamiser ou entretenir. Elles sont aussi le lieu de choix ponctuels, de « boucles de régulation », c'est-à-dire d'orientations particulières décidées à la suite de constats portant sur la progression du groupe. Il est utile de vérifier de temps en temps la stabilité de la construction, quitte à remettre en cause l'une des fondations.

En résumé, et dans l'idéal, le face à face pédagogique nous apparaît moins comme une activité à baliser et juxtaposer que comme une incitation à apprendre et à se former, une attention aux processus à l'œuvre par la dialogique. Le « programme » de formation, en termes de contenus à transmettre, reprend sa place secondaire par rapport à l'articulation des activités prévues en fonction d'une progression de l'apprentissage. « Secondaire » signifie bien « passant en second », et non « inutile ».

2.2.2. L'évaluation sommative

Nous avons déjà insisté sur la nécessité pour les formateurs d'élaborer un récapitulatif du dispositif d'évaluation sommative au sein du projet pédagogique. Ce document fait état des objets évalués, nommés et répartis judicieusement. La vision d'ensemble qui en résulte sert de repère également pour les « formés ». Prioritairement, les « objets » correspondent à des critères de résultat en ce qui concerne les tests de connaissances, à des critères de procédures et de processus en ce qui concerne les autres types de devoirs. Pour ces derniers, cela revient à établir des niveaux d'exigence au regard des compétences requises. C'est l'association des focus différents qui constitue un tout, repérable à la lecture du document. Nous gardons à l'esprit que notre valeur ajoutée ne saurait être certifiée, puisque – au mieux – en construction.

Toutefois, elle peut être repérée, comme un « plus » mobilisateur et stimulant. C'est au niveau du suivi pédagogique individuel que nous nous y attacherons davantage.

Une beaucoup plus grande diversification des modalités d'évaluation est probablement possible, tout en restant dans le cadre du référentiel. Nous avons vécu personnellement des exemples intéressants, puisqu'en Master 2, on nous demande régulièrement de rédiger une synthèse intégrative à partir de l'Unité d'Enseignement proposée. Nous avons pu constater l'efficacité de ce mode d'évaluation, qui favorise la conceptualisation par l'établissement de liens étroits entre les apports théoriques et les expériences vécues ou observées. Cela laisse par ailleurs à l'étudiant une marge de liberté, concernant les contenus à convoquer, propice à une formation efficace. De même, les synthèses de dossiers, sur une thématique soignante, peuvent être une source d'apprentissage utile, par l'effort de compréhension et d'accueil des idées d'autrui qu'elles représentent. Globalement, l'esprit de synthèse est trop peu sollicité chez les étudiants, alors qu'il s'agit d'une capacité de base au même titre que l'analyse, pour développer des savoirs et des compétences. Cette recherche de diversité est aussi un moyen pour rendre plus attrayantes, moins lassantes, les épreuves « obligatoires ». Quant aux QCM, qui ne font pas l'unanimité et prêtent de fait à discussion, ils pourraient céder plus souvent la place à des systèmes de questions plus ouverts, faisant appel, comme le souligne l'un des étudiants interrogés lors de notre enquête, à la fois à la mémoire et à la recherche de la formulation juste. Car le critère de précision, quelque peu galvaudé, est sans doute l'un des plus fondamentaux dans l'évaluation de connaissances.

Critères et indicateurs d'évaluation sont à prendre en considération pour chaque construction de devoir. Référés au document récapitulatif évoqué précédemment (et donc pas seulement à la consigne légale), ils situent l'épreuve dans un ensemble, au regard des compétences à évaluer. Ils évitent ainsi les multiplications inutiles d'« objets évalués », permettant de se recentrer sur la préoccupation du moment, de déterminer les priorités. Celles-ci peuvent être de l'ordre des produits, des procédures, des processus. Chaque niveau trouve sa place à plusieurs moments. C'est le recoupement des diverses épreuves qui donne une idée argumentée de la progression de l'étudiant. Le travail sur les indicateurs doit tenir compte de ces trois niveaux pour ne pas les perdre dans l'exercice de la formulation.

Dans cette optique, la dimension formative se trouve incluse dans une approche globalisée de la fonction de l'évaluation. Les « exercices d'école » planifiés en cours de semestre représentent pour les étudiants l'occasion de mettre au travail leurs compétences en construction de diverses manières, c'est-à-dire selon des modalités différentes de celle prévue

pour l'épreuve sommative. Ainsi, on n'incite pas l'étudiant à répéter une procédure pour répondre à la demande institutionnelle et « obtenir la moyenne ». Il est amené à réfléchir efficacement pour mettre à l'œuvre une méthode ajustée à la compréhension du problème posé.

Dans ce deuxième volet de nos propositions d'actions, nous nous efforçons de faire vivre la vision globale de la part des principaux acteurs, la mise en route du processus, et la dimension conative de l'apprentissage. Nous voulons y voir également une plus grande autonomisation de l'étudiant, condition requise pour stimuler chez lui le processus de formation. Nous allons maintenant aborder un axe important de l'ingénierie : c'est celui du suivi pédagogique.

2.2.3. Le suivi pédagogique.

Il nous faut préciser notre conception du suivi pédagogique, puisque le terme n'est pas mentionné dans le référentiel, si ce n'est une seule fois dans les pages introductives du portfolio.

Elle s'appuie sur des principes de bienveillance, d'autonomie, d'auto et co-évaluation. Les repères étudiés ensemble concernent le développement des compétences, et l'aide à la reconnaissance à la fois des processus à l'œuvre et des résultats produits. Ils tiennent compte aussi des pré-requis de l'apprenant, qu'il s'agit pour ce dernier de percevoir puis de formaliser. La part d'autoévaluation rejoint dans notre esprit les notions d'autoformation et de transdisciplinarité. Cette dernière trouve en effet sa place dans l'exploration des situations de travail vécues en stage, dans des contextes riches en interactions et en liens à opérer entre domaines de savoirs très divers (biologie, psychologie, sciences sociales…). Quant à l'autoformation, elle est la pierre angulaire du système. Sans elle, rien ne se passe. « *L'activité de formation est essentiellement un travail sur soi-même, librement construit et voulu grâce à des moyens qui s'offrent ou qu'on nous offre ou que l'on se procure*[155] ». Cette phrase relativise le rôle des formateurs : elle est énoncée par J. Layec dans son « *portfolio réflexif* ».

Il se trouve que nous avons pris l'habitude d'organiser le suivi pédagogique à partir de cet « outil », élaboré à l'occasion du réagencement de la formation infirmière : le portfolio. Nous nous demandons alors si les problèmes soulevés par les personnes interrogées lors de notre enquête viennent de ce malentendu : ce n'est peut-être pas un simple « outil ». Car à la

[155] J. Layec, 2006, *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*, Paris, L'Harmattan, p. 65

réflexion, nous pensons qu'il s'agit d'autre chose, de l'ordre d'une « démarche ». Le portfolio est la concrétisation du processus de formation, et de la germination de la valeur ajoutée. Il est aussi pour l'étudiant celle de « *la dimension personnelle de son apprentissage*[156] ». Car « *deux personnes mises dans la même situation, avec les mêmes informations et le même contexte ne réalisent pas les mêmes apprentissages*[157] ». L'auteur parle de « *démarche de maïeutique*[158] ». Il s'agit bien d'accoucher, parfois « dans la douleur », de connaissances et de compétences propres, modelées à son image. C'est un phénomène qui évolue sur le long terme, passant par des opérations d'exploration et d'élucidation, impactant profondément les schèmes qui mobilisent l'individu.

Le souhait de donner au portfolio toute sa dimension formatrice exige à notre avis une condition, qui concerne le regard extérieur porté sur le document. Nous nous rappelons les réserves de Camille sur la possibilité de « tout écrire », et le soin que prend Armelle pour vérifier l'exhaustivité du « remplissage ». Nous croyons qu'une limitation sensible des « contrôles » pourrait avoir un effet libérateur sur l'apprentissage, encadré par des séances de suivi pédagogique (formateur/étudiant) organisées autour de certains focus, choisis en fonction de priorités établies à ce moment de la formation. Nous sommes fidèle, de cette façon, à notre suggestion de « formalisation raisonnable ». De même, sur le lieu de stage, l'étudiant reste détenteur de son portfolio : celui-ci peut comporter des écrits touchant à la personnalité, aux valeurs, atteintes par l'ampleur des bouleversements qui précèdent parfois la conscientisation de nouveaux acquis. Aurait-on l'idée de lire le journal intime d'un proche ? La détermination des objectifs de stage se précise et se discute en relation duelle avec le tuteur. L'écriture et la communication orale sont deux techniques complémentaires pour formaliser sa pensée et son raisonnement. L'échange à partir de l'écrit paraît donc indiqué dans le cadre d'un bilan et d'une projection sur les buts à atteindre. En respectant ce critère de propriété de l'étudiant, nous pensons que nous protégeons mieux la démarche liée au portfolio, c'est-à-dire sa propension à délivrer l'intellect et l'affect pour avancer dans la construction de la connaissance.

Certes, cette option soulève la question de la responsabilité du formateur. Quelle est-elle ? L'aide à l'activité cognitive et conative se base, comme nous l'avons proposé précédemment, sur des choix effectués en équipe lors de la préparation des suivis pédagogiques. Elle s'appuie aussi sur l'échange avec l'étudiant, qui est amené à évoquer ses préoccupations. Celles qui

[156] Ibid., p. 65
[157] Ibid., p. 47
[158] Ibid., p. 63

sont tues ne sont à investiguer que si les circonstances et les objectifs s'y prêtent, et avec la mesure nécessaire. Par ailleurs, la responsabilité du formateur réside dans la disponibilité, le repérage de difficultés, parfois les encouragements ou félicitations le cas échéant. Cela peut se faire autrement que sur la base d'écrits réalisés par obligation et sans enthousiasme. Une place à part est réservée aux analyses de pratique, qui nécessitent un travail élaboré et itératif. Nous envisageons cet apprentissage en groupes restreints, lors des exploitations de stage. Ensuite, elles sont évaluées par le formateur lors de la procédure de validation.

Ainsi, des axes particuliers sont travaillés avec l'étudiant à certains moments. A quoi sert d'explorer l'ensemble des compétences à chaque séance, sinon à se perdre l'un et l'autre dans des banalités ? Pourquoi ne pas plutôt mettre l'accent sur celle qui est spécifiquement visée par le semestre, par exemple, à l'aide d'outils permettant de schématiser ses représentations ? On peut trouver des méthodes attrayantes, et révélatrices pour l'étudiant à travers l'interprétation des modélisations obtenues : utilisation de dessins, mots-clés, cartes conceptuelles… Mises en veille par les efforts d'application du curriculum, les capacités d'imagination sont à solliciter de nouveau pour lui insuffler vie.

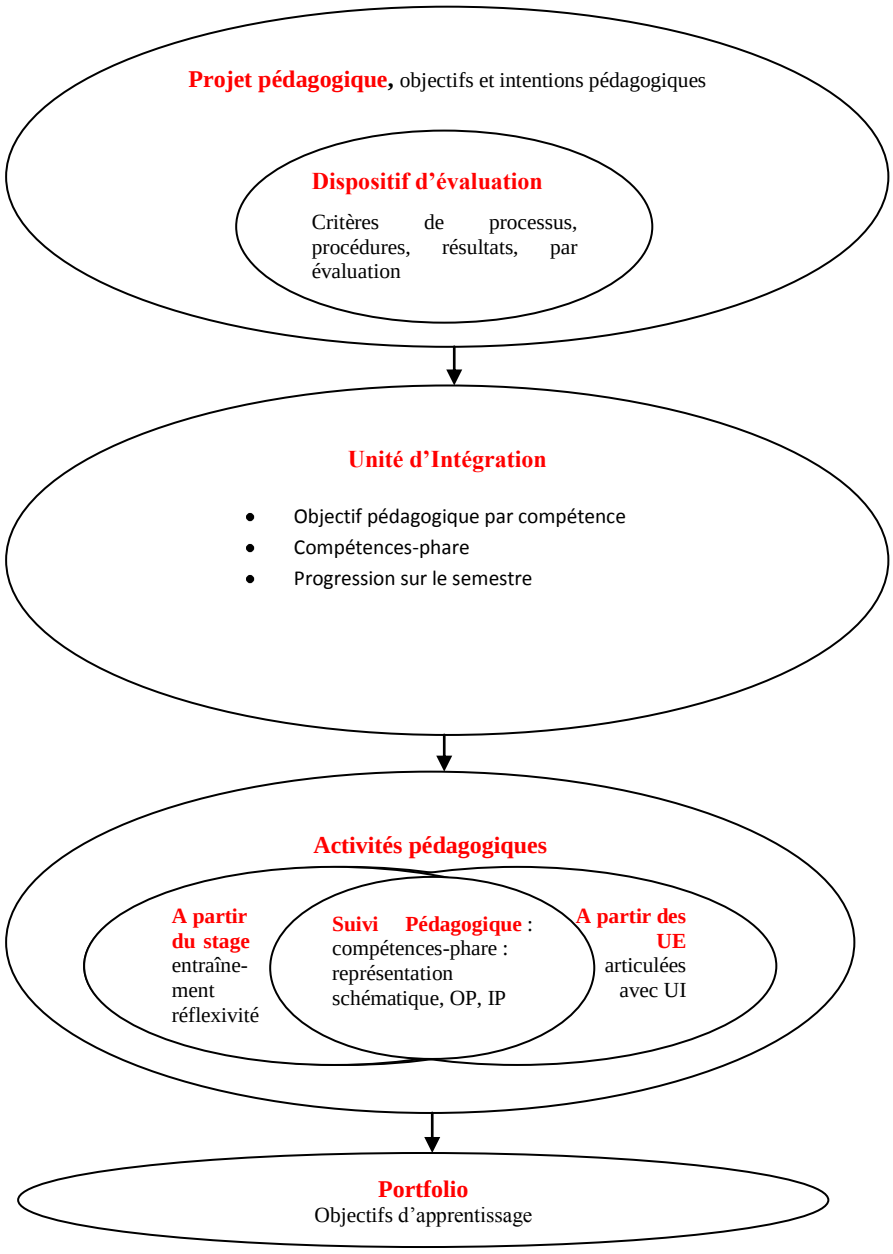
2.2.4. Vers le repérage de la « valeur ajoutée »

L'ensemble de nos propositions s'articule autour de notre souci principal : la promotion de notre « valeur ajoutée ». Nous avons exprimé notre perception d'indices précurseurs de sa présence, à l'occasion de nos échanges avec les deux étudiants. Un sens critique, un raisonnement qui s'appuie sur des conceptions soignantes, le reflet d'une imprégnation par certaines valeurs comme la rigueur, l'attention à l'autre, nous ont fait entrevoir la possibilité de reconnaître cette « valeur ajoutée ». A la faveur d'un entretien duel avec le formateur référent peuvent surgir de telles opportunités. Pour cela il faut réunir quelques conditions : un climat de bienveillance et de confiance réciproques, un cadre clair et souple, des outils attrayants. A côté de notre « formalisation raisonnable » dans l'élaboration des épreuves sommatives (incluant une certaine liberté de contenu), c'est donc bien en rendez-vous de suivi pédagogique que nous voyons des occasions de repérer la « valeur ajoutée ». Car l'effort d'autoévaluation demandé alors à l'étudiant, par le biais du portfolio, par celui des schématisations évoquées précédemment, se prête assez bien à la manifestation, verbale ou comportementale, des indices révélateurs.

3. RECAPITULATIF DE LA DEMARCHE D'INGENIERIE PROPOSEE

Pour nous résumer, et sur le socle stratégique constitué, essayons de représenter schématiquement notre manière d'envisager la déclinaison des niveaux d'ingénierie, dans l'ordre d'élaboration souhaitable. Celui-ci prend le contrepied de la démarche utilisée communément depuis septembre 2009. En effet, texte législatif et contexte organisationnel incitent, bien involontairement, à commencer par planifier les Unités d'Enseignement du semestre considéré. Nous soumettons l'idée de procéder différemment :

Figure 3: Déclinaison de la démarche d'ingénierie



La démarche représentée ci-dessus est définie en référence au dispositif légal, et pour un semestre. Tout en haut se trouve le projet pédagogique. Il définit les intentions (IP), comprises comme les finalités, corrélées aux espoirs des formateurs, concernant le niveau de formation optimal à atteindre par les étudiants sur la période considérée. Elles relient l'ingénierie pédagogique à la perspective de la « valeur ajoutée ». Sont aussi précisés les objectifs (OP), plus proches du socle minimal requis dans le même temps. La conjonction des deux niveaux aide le formateur à conserver sa ligne directrice durant le déroulement des activités. A l'intérieur du projet est représenté synthétiquement le dispositif d'évaluation pour le semestre. On y trouve la modalité définie pour chaque épreuve sommative, associée aux critères choisis. L'ensemble joue sur les trois plans : évaluation de processus, procédures, résultats, en fonction des Unités d'Enseignement concernées.

Cette base étant formalisée, on construit l'Unité d'Intégration du semestre. Elle permet de poser, sous forme d'objectifs, les niveaux d'exigence au regard de chacune des dix compétences. Ensuite sont détachées deux ou trois d'entre elles, soit parce qu'elles correspondent à la priorité définie par le référentiel, soit parce qu'elles semblent nécessiter un focus particulier à ce moment de la formation, étant donné le stade d'avancement du groupe et des activités. On peut alors décliner des séquences pédagogiques évolutives et les planifier tout au long de la période, en prévoyant les articulations nécessaires dans les différentes séquences pédagogiques (par exemple des contenus particuliers à aborder dans une UE, ou un objectif de stage). C'est l'Unité d'Intégration qui « donne le ton ».

Ce n'est qu'après que l'on s'occupe de mettre en place les Unités d'Enseignement, le travail autour du stage, le suivi pédagogique. Entre autres, on accorde beaucoup de soin au choix des activités relatives au stage : objectifs donnés à l'ensemble des étudiants, journées de regroupement à l'IFSI, orientation de la visite du formateur sur le terrain. Tout cela découle logiquement du fil conducteur déterminé en amont. Les retours ponctuels en petits groupes sont l'occasion d'un entraînement à la réflexivité, à partir des situations vécues. Au cœur du système, le suivi pédagogique sert de point d'ancrage de la progression du projet. On y met en évidence le développement des compétences pointées par l'équipe, sur la base de modes de représentations schématiques imaginés pour la circonstance. Les objectifs et intentions pédagogiques du semestre sont ainsi discutés avec l'étudiant sous une forme décalée. Le but de l'entretien est la déduction par l'apprenant de ses objectifs d'apprentissage pour le semestre à venir. Il est aussi l'estimation par le formateur de l'évolution du processus, sous l'angle des acquis minimaux et celui de la dynamique de formation manifestée.

Par ce biais, le lien est établi avec le portfolio, qui recueille le fruit du travail accompli. La formulation de ses objectifs évolutifs d'apprentissage par l'étudiant sur ce document l'aide à visualiser les étapes franchies et à anticiper les suivantes, en améliorant sa démarche d'autoévaluation et d'autoformation.

Nous n'avons sans doute rien résolu par cette proposition. Elle n'a que le mérite de découler d'une réflexion soutenue, et de témoigner d'une détermination à ajuster des actes à des convictions. Le produit, relatif à des questions complexes, est forcément critiquable et perfectible. De plus, il reste une représentation individuelle, qui ne peut prendre de valeur que dans l'expérimentation et le remaniement en équipe.

Conclusion

Le référentiel de formation infirmière paru en juillet 2009 reflète le désir d'amener auprès des personnes malades des professionnels aux compétences optimales, capables de s'adapter rapidement et efficacement à des situations de plus en plus complexes et exigeantes en termes de connaissances et de savoir faire. Le dispositif alors élaboré a posé un cadre à la fois strict et ambigu, inducteur de conformisme autant que de disparités dans sa mise en place. Après des débuts compliqués, des tentatives de lutte contre les divergences d'interprétation ou d'application ont eu lieu à tous les niveaux : institutionnel, régional, national. C'est ainsi que le courant actuel d'uniformisation des pratiques, à l'œuvre dans les établissements sanitaires comme dans tous les secteurs, s'est invité dans les IFSI. Il s'explique par la volonté d'assurer des conditions de formation égales pour tous les étudiants infirmiers, et se manifeste par des injonctions, recommandations, trames à employer et autres procédures. Par ce biais, nous craignons une perte d'ingéniosité des formateurs en même temps qu'une négation de leurs compétences spécifiques. Et paradoxalement, la conséquence la plus directe à nos yeux est le risque de diminution de la qualité de la formation.

« *Le paradigme de la complexité peut nous aider à penser et à agir autrement*[159] », affirme J. Clénet en 2003. Faisant nôtre ce postulat, nous avons voulu regarder le référentiel différemment. En réfléchissant d'abord aux conditions de professionnalisation de l'étudiant infirmier, et par le lien établi avec l'approche de la formation par les compétences, nous avons posé quelques bases à l'utilisation du dispositif. Notre conception du processus en marche chez l'apprenant, nommé un temps la « valeur ajoutée », a évolué vers une définition de cette dynamique enclenchée : la spécialisation dans l'art de prendre soin. Nous avons perçu l'ampleur du challenge qui consiste à évaluer des compétences d'une part, une professionnalisation infirmière d'autre part. Débouchant à cette occasion sur le concept d'évaluation, nous avons recherché avec l'aide de quelques chercheurs émérites un socle sur lequel nous appuyer pour formaliser un système d'évaluation pertinent et cohérent.

C'est alors que nous avons été amenée à explorer, chez les formateurs en IFSI et les étudiants, leur perception et leur utilisation du dispositif de validation des compétences. Nous avons étendu notre analyse aux notions d'autoévaluation et de suivi pédagogique, incitant nos interlocuteurs à nous parler du portfolio. Si ce travail nous a permis de constater l'étendue des potentiels et compétences des étudiants et des formateurs, il nous a aussi aidée à dégager

[159] J. Clénet, 2003, *L'ingénierie en formation (s) : appliquer et/ou concevoir ?*, in *Education permanente* n°157, avril 2003, p. 65.

quelques principes et suggestions, en termes de propositions à deux niveaux : stratégique et ingénierique.

De cette aventure intellectuelle, nous retenons avant tout deux primats : souplesse et autonomie, dans l'exercice de l'ingénierie. Même avec un référentiel construit, le rôle de l'équipe pédagogique est d'abord de concevoir. Cela suppose la gestion de paradoxes. Il s'agit d'une part de conjuguer une ingénierie de l'autoformation et de l'autoévaluation avec un programme ordonné et segmenté, jalonné d'étapes inscrites dans un calendrier. D'autre part, il faut assumer le parti pris de rechercher un idéal tout en y renonçant : l'éventualité de pouvoir constater chez l'étudiant une implantation effective de notre « valeur ajoutée » est soumise à trop de conditions pour dépasser le stade de l'espoir. Elle est suffisante cependant pour justifier les efforts nécessaires de part et d'autre pour favoriser ce dessein. Nos propositions d'ajustement dans la mise en pratique du référentiel sont donc basées sur la reconnaissance du caractère aléatoire et non linéaire de l'exercice. L'ordre établi par le dispositif n'est pas l'ordre d'apprentissage de l'étudiant.

Entendons-nous bien : il ne s'agit pas d'influer sur la personnalité de l'étudiant, mais de mettre en place une ingénierie qui l'aide à s'émanciper, à s'autoriser à profiter au mieux de sa formation pour optimiser son processus d'apprentissage. C'est presque un travail de coopération, de partenariat qui doit s'établir entre formateurs et étudiants. La dynamique est à favoriser, stimuler, car c'est bien la mise en mouvement du processus de professionnalisation qui conditionne le développement des compétences attendues.

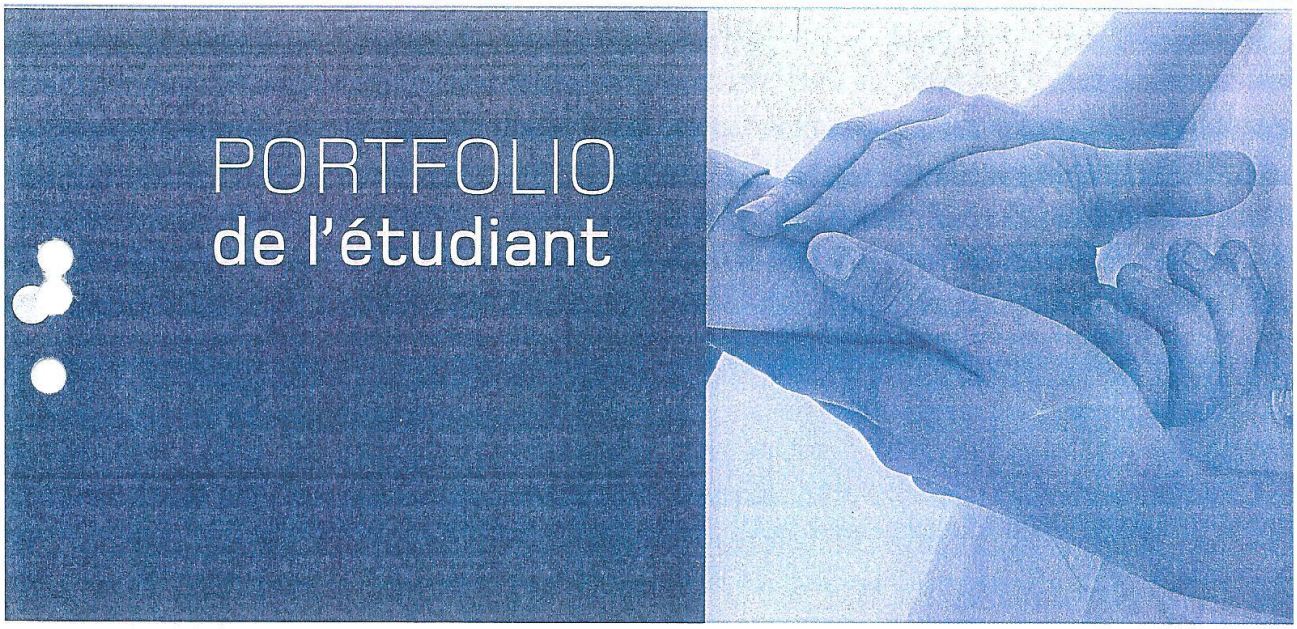
A la suite de ces considérations, nous estimons que le rôle imparti aux formateurs exige des compétences spécifiques dans le domaine des sciences de l'Education et de la Formation. L'évolution actuelle du contexte nous fait dire qu'il s'agit maintenant de les faire valoir et reconnaître.

Annexes

ANNEXE 1 : PORTFOLIO (EXTRAITS)

FORMATIONS DES PROFESSIONS DE SANTÉ

Diplôme d'État d'INFIRMIER



Étudiant :

Nom : _____

Prénoms : _____

Institut de formation en soins infirmiers : _____

_____

Date d'entrée dans la formation : _____

Formateur responsable du suivi pédagogique de l'étudiant :

Nom : _____

Prénom : _____

Document à tenir à disposition lors du jury final

531 222 Berger-Levrault (0909) – Portfolio complet : 531 220

berger-levrault

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SPORTS

Objectifs

Ce document est destiné **au suivi de votre parcours** de formation et **à la capitalisation de vos éléments de compétences** acquis pour l'obtention du diplôme d'État d'infirmier.

Il fait le lien entre :
- vos temps de formation en institut de formation ;
- vos temps de formation en stage.

Les objectifs principaux de cet outil sont :
- de favoriser une analyse de votre pratique qui conduit à la professionnalisation ;
- de permettre au(x) formateur(s) intervenant dans votre parcours de formation et au tuteur de stage de coordonner leurs interventions ;
- de positionner ce que vous avez appris au regard de ce qui sera exigé en terme de niveau en fin de formation.

C'est un **outil de lisibilité** et **un guide** pour le tuteur, les professionnels qui encadrent en proximité, le formateur et pour vous, qui pouvez ainsi mieux **mesurer votre progression**.

Cet outil permet, à la fois :
- de **réaliser une évaluation** de chacun des stages alimentée par vous-même, le tuteur et le formateur référent du stage ;
- de **faire des bilans semestriels**, avec le formateur responsable de votre suivi pédagogique à l'aide des grilles de synthèse ;
- d'**effectuer un bilan de fin de formation** avant passage devant le jury final.

Les grilles vous permettront d'apprécier vos acquis et votre progression et de fixer, en relation avec votre tuteur et votre formateur, des objectifs d'amélioration ou d'apprentissage complémentaires. Ces grilles sont remplies avec le tuteur et font l'objet d'un entretien avec vous.

Rappel du dispositif de formation

La formation articule le contenu des unités d'enseignement réalisées en institut de formation et les apprentissages cliniques et techniques effectués en stage. L'ensemble de ces deux modes de formation vous permet de développer des compétences et de mener à bien des activités dans des situations professionnelles déterminées, en obtenant les résultats requis.

Ainsi pour valider chaque compétence du métier, vous devrez avoir acquis :
- des unités de formation dont le contenu est soit contributif au métier, soit cœur de métier ;
- des unités d'intégration centrées sur la mobilisation des savoirs en situation pour acquérir les compétences ;
- des unités de formation transversales d'anglais et de méthode ;
- des savoirs et savoir-faire acquis en milieu de travail.

Les stages sont encadrés par un tuteur et par des professionnels.

Pendant les stages, le formateur de l'IFSI, référent du stage, vous rencontrera soit sur les lieux de stage, soit à l'institut de formation.

Les stages s'effectuent selon le schéma suivant :

Semestre 1 : un stage de 5 semaines
Semestres 2, 3, 4, 5 : un stage de 10 semaines chacun
Semestre 6 : deux stages de 15 semaines au total

Vous devrez réaliser au moins un stage dans chacun des types de stage :
- **Soins de courte durée** : vous vous adressez à des personnes hospitalisées dans des établissements publics ou privés, dans des unités de médecine, chirurgie, obstétrique, etc. ;
- **Soins en psychiatrie et santé mentale** : vous vous adressez à des personnes hospitalisées ou non, suivies pour des problèmes de psychiatrie ou de santé mentale ;
- **Soins de longue durée et soins de suite et de réadaptation** : vous vous adressez à des personnes qui requièrent des soins continus dans le cadre d'un traitement ou d'une surveillance médicale, en établissement dans un but de réinsertion, ou une surveillance constante et des soins d'entretien en hébergement ;
- **Soins sur les lieux de vie** : domicile, travail, ... : vous vous adressez à des personnes qui se trouvent dans leur lieu habituel de vie ou qui font appel à des structures peu ou pas médicalisées. Entrent dans cette catégorie les stages en secteur libéral, en SSIAD, en entreprise, en école, en établissement pénitentiaire, etc.

Berger-Levrault (0909), tél. : 03 83 38 83 83

Le MÉTIER, le RÉFÉRENTIEL de compétences, le DIPLÔME

Le métier d'infirmier

LA DÉFINITION DU MÉTIER :

Évaluer l'état de santé d'une personne et analyser les situations de soins ; concevoir et définir des projets de soins personnalisés ; planifier des soins, les prodiguer et les évaluer ; mettre en œuvre des traitements.

Les infirmiers dispensent des soins de nature préventive, curative ou palliative, visant à promouvoir, maintenir et restaurer la santé, ils contribuent à l'éducation à la santé et à l'accompagnement des personnes ou des groupes dans leur parcours de soins en lien avec leur projet de vie. Les infirmiers interviennent dans le cadre d'une équipe pluriprofessionnelle, dans des structures et à domicile, de manière autonome et en collaboration.

Champ d'intervention :

Le champ d'exercice des infirmiers est très large. Les infirmiers interviennent principalement dans les secteurs de la santé, mais aussi du social et de l'éducatif, que ce soit dans le secteur public, privé ou en libéral.

Le référentiel du diplôme est constitué de dix compétences :

CINQ COMPÉTENCES « CŒUR DE MÉTIER » :

1. Évaluer une situation clinique et établir un diagnostic dans le domaine des soins infirmiers
2. Concevoir et conduire un projet de soins infirmiers
3. Accompagner une personne dans la réalisation de ses soins quotidiens
4. Mettre en œuvre des actions à visée diagnostique et thérapeutique
5. Initier et mettre en œuvre des soins éducatifs et préventifs

CINQ COMPÉTENCES « TRANSVERSES », communes à certaines professions paramédicales et qui doivent être validées pour le métier infirmier :

6. Communiquer et conduire une relation dans un contexte de soins
7. Analyser la qualité des soins et améliorer sa pratique professionnelle
8. Rechercher et traiter des données professionnelles et scientifiques
9. Organiser et coordonner des interventions soignantes
10. Informer et former des professionnels et des personnes en formation

Pour obtenir le diplôme dans sa totalité, vous devez être évalué et certifié sur ces 10 compétences.

Le référentiel de compétences

1 – ÉVALUER UNE SITUATION CLINIQUE ET ÉTABLIR UN DIAGNOSTIC DANS LE DOMAINE INFIRMIER

1. Évaluer les besoins de santé et les attentes d'une personne ou d'un groupe de personnes en utilisant un raisonnement clinique.
2. Rechercher et sélectionner les informations utiles à la prise en charge de la personne dans le respect des droits du patient (dossier, outils de soins,...).
3. Identifier les signes et symptômes liés à la pathologie, à l'état de santé de la personne et à leur évolution.
4. Conduire un entretien de recueil de données.
5. Repérer les ressources et les potentialités d'une personne ou d'un groupe, notamment dans la prise en charge de sa santé.
6. Analyser une situation de santé et de soins et poser des hypothèses interprétatives.
7. Élaborer un diagnostic de situation clinique et/ou un diagnostic infirmier à partir des réactions aux problèmes de santé d'une personne, d'un groupe ou d'une collectivité et identifier les interventions infirmières nécessaires.
8. Évaluer les risques dans une situation d'urgence, de violence, de maltraitance ou d'aggravation et déterminer les mesures prioritaires.

2 – CONCEVOIR ET CONDUIRE UN PROJET DE SOINS INFIRMIER

1. Élaborer un projet de soins dans un contexte de pluriprofessionnalité.
2. Hiérarchiser et planifier les objectifs et les activités de soins en fonction des paramètres du contexte et de l'urgence des situations.
3. Mettre en œuvre des soins en appliquant les règles, les procédures et les outils de la qualité, de la sécurité (hygiène, asepsie, vigilances...) et de la traçabilité.
4. Adapter les soins et les protocoles de soins infirmiers aux personnes, aux situations et aux contextes, anticiper les modifications dans l'organisation des soins et réagir avec efficacité en prenant des mesures adaptées.
5. Organiser et répartir les activités avec et dans l'équipe de soins en fonction des compétences des collaborateurs et du contexte quotidien.
6. Accompagner et guider la personne dans son parcours de soins.
7. Identifier les risques liés aux situations de soin et déterminer les mesures préventives et/ou correctives adaptées.
8. Prévoir et mettre en œuvre les mesures appropriées en situation d'urgence ou de crise en référence aux protocoles existants.
9. Argumenter le projet de soins et la démarche clinique lors de réunions professionnelles et interprofessionnelles (transmission, staff professionnel...).
10. Évaluer la mise en œuvre du projet de soins avec la personne et son entourage et identifier les réajustements nécessaires.

3 – ACCOMPAGNER UNE PERSONNE DANS LA RÉALISATION DE SES SOINS QUOTIDIENS

1. Apprécier la capacité de la personne à réaliser les activités de la vie quotidienne et l'accompagner dans les soins[1] en favorisant sa participation et celle de son entourage.
2. Adapter les soins quotidiens aux besoins de la personne, en tenant compte de ses ressources, ses déficiences ou ses handicaps.
3. Évaluer, anticiper et prévenir les risques liés à la diminution ou la perte de l'autonomie et à l'altération de la mobilité.
4. Adapter et sécuriser l'environnement de la personne.
5. Identifier des activités contribuant à mobiliser les ressources de la personne en vue d'améliorer ou de maintenir son état physique et psychique.
6. Évaluer l'évolution de la personne dans sa capacité à réaliser ses soins.

(1) La notion de soin s'entend ici comme « action ou ensembles d'actions qu'une personne accomplit pour se soigner ». Il s'agit des soins liés aux besoins de la vie quotidienne, en lien avec la notion d'auto-soin : « action ou ensemble d'actions qu'une personne décide et accomplit pour elle-même en vue de maintenir, protéger, restaurer et promouvoir la santé ». (Dictionnaire des soins infirmiers, Masson 2005).

Berger-Levrault (0909), tél. : 03 83 38 83 83

4 – METTRE EN ŒUVRE DES ACTIONS À VISÉE DIAGNOSTIQUE ET THÉRAPEUTIQUE

1. Analyser les éléments de la prescription médicale en repérant les interactions et toute anomalie manifeste.
2. Préparer et mettre en œuvre les thérapeutiques médicamenteuses et les examens selon les règles de sécurité, d'hygiène, et d'asepsie.
3. Organiser l'administration des médicaments selon la prescription médicale, en veillant à l'observance et à la continuité des traitements.
4. Mettre en œuvre les protocoles thérapeutiques adaptés à la situation clinique d'une personne.
5. Initier et adapter l'administration des antalgiques dans le cadre des protocoles médicaux.
6. Conduire une relation d'aide thérapeutique.
7. Utiliser, dans le cadre d'une équipe pluridisciplinaire, des techniques à visée thérapeutique et psychothérapiques.
8. Prévoir, installer et utiliser les appareils et dispositifs médicaux opérationnels nécessaires aux soins et au confort de la personne.
9. Anticiper et accompagner les gestes médicaux dans les situations d'aide technique.
10. Prescrire des dispositifs médicaux selon les règles de bonne pratique.
11. Identifier les risques liés aux thérapeutiques et aux examens et déterminer les mesures préventives et/ou correctives adaptées.
12. Synthétiser les informations afin d'en assurer la traçabilité sur les différents outils appropriés (dossier de soins, résumé de soins, compte rendus infirmiers, transmissions...).

5 – INITIER ET METTRE EN ŒUVRE DES SOINS ÉDUCATIFS ET PRÉVENTIFS

1. Repérer les besoins et les demandes des personnes et des populations en lien avec les problématiques de santé publique.
2. Accompagner une personne, ou un groupe de personnes, dans un processus d'apprentissage pour la prise en charge de sa santé et de son traitement.
3. Accompagner une personne dans un processus décisionnel concernant sa santé : consentement aux soins, comportement vis-à-vis de la santé...
4. Concevoir et mettre en œuvre des actions de conseil, de promotion de la santé et de prévention répondant aux besoins de populations ciblées.
5. Conduire une démarche d'éducation pour la santé et de prévention par des actions pédagogiques individuelles et collectives.
6. Concevoir, formaliser et mettre en œuvre une démarche et un projet d'éducation thérapeutique pour une ou plusieurs personnes.
7. Choisir et utiliser des techniques et des outils pédagogiques qui facilitent et soutiennent l'acquisition des compétences en éducation et prévention pour les patients.

6 – COMMUNIQUER ET CONDUIRE UNE RELATION DANS UN CONTEXTE DE SOINS

1. Définir, établir et créer les conditions et les modalités de la communication propices à l'intervention soignante, en tenant compte du niveau de la compréhension de la personne.
2. Accueillir et écouter une personne en situation de demande de santé ou de soin en prenant en compte son histoire de vie et son contexte.
3. Instaurer et maintenir une communication verbale et non verbale avec les personnes en tenant compte des altérations de communication.
4. Rechercher et instaurer un climat de confiance avec la personne soignée et son entourage en vue d'une alliance thérapeutique.
5. Informer une personne sur les soins en recherchant son consentement.
6. Identifier les besoins spécifiques de relation et de communication en situation de détresse, de fin de vie, de deuil, de déni, de refus, conflit et agressivité.
7. Conduire une démarche de communication adaptée aux personnes et à leur entourage en fonction des situations identifiées.

7 – ANALYSER LA QUALITÉ ET AMÉLIORER SA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

1. Observer, formaliser et expliciter les éléments de sa pratique professionnelle.
2. Confronter sa pratique à celle de ses pairs ou d'autres professionnels.
3. Évaluer les soins, les prestations et la mise en oeuvre des protocoles de soins infirmiers au regard des valeurs professionnelles, des principes de qualité, de sécurité, d'ergonomie, et de satisfaction de la personne soignée.
4. Analyser et adapter sa pratique professionnelle au regard de la réglementation, de la déontologie, de l'éthique, et de l'évolution des sciences et des techniques.
5. Évaluer l'application des règles de traçablité et des règles liées aux circuits d'entrée et de sortie des matériels et dispositifs médicaux (stérilisation, gestion des stocks, circuits des déchets, circulation des personnes...) et identifier toute non-conformité.
6. Apprécier la fonctionnalité des dispositifs médicaux utilisés dans les soins et dans l'urgence.
7. Identifier les améliorations possibles et les mesures de réajustement de sa pratique.

8 – RECHERCHER ET TRAITER DES DONNÉES PROFESSIONNELLES ET SCIENTIFIQUES

1. Questionner, traiter, analyser des données scientifiques et/ou professionnelles.
2. Identifier une problématique professionnelle et formuler un questionnement.
3. Identifier les ressources documentaires, les travaux de recherche et utiliser des bases de données actualisées.
4. Utiliser les données contenues dans des publications scientifiques et/ou professionnelles.
5. Choisir des méthodes et des outils d'investigation adaptés au sujet étudié et les mettre en œuvre.
6. Rédiger et présenter des documents professionnels en vue de communication orale ou écrite.

9 – ORGANISER ET COORDONNER LES INTERVENTIONS SOIGNANTES

1. Identifier les acteurs intervenant auprès des personnes (santé, social, médico-social, associatif...).
2. Organiser ses interventions en tenant compte des limites de son champ professionnel et de ses responsabilités, veiller à la continuité des soins en faisant appel à d'autres compétences.
3. Choisir les outils de transmission de l'information adaptés aux partenaires et aux situations et en assurer la mise en place et l'efficacité.
4. Coordonner les actions et les soins auprès de la personne soignée avec les différents acteurs de la santé, du social et de l'aide à domicile.
5. Coopérer au sein d'une équipe pluriprofessionnelle dans un souci d'optimisation de la prise en charge sanitaire et médico-sociale.
6. Coordonner le traitement des informations apportées par les différents acteurs afin d'assurer la continuité et la sécurité des soins.
7. Instaurer et maintenir des liaisons avec les acteurs, réseaux et structures intervenant auprès des personnes.
8. Organiser son travail dans les différents modes d'exercice infirmier, notamment dans le secteur libéral.

Berger-Levrault (0909), tél. : 03 83 38 83 83

10 – INFORMER, FORMER DES PROFESSIONNELS ET DES PERSONNES EN FORMATION

1. Organiser l'accueil et l'information d'un stagiaire et d'un nouvel arrivant professionnel dans le service, la structure ou le cabinet de soins.
2. Organiser et superviser les activités d'apprentissage des étudiants.
3. Évaluer les connaissances et les savoir-faire mis en œuvre par les stagiaires en lien avec les objectifs de stage.
4. Superviser et évaluer les actions des aides-soignants, auxiliaires de puériculture et aides médico-psychologiques en tenant compte de leur niveau de compétence et des contextes d'intervention dans le cadre de la collaboration.
5. Transférer son savoir-faire et ses connaissances aux stagiaires et autres professionnels de santé par des conseils, des démonstrations, des explications, et de l'analyse commentée de la pratique.
6. Animer des séances d'information et des réflexions sur la santé, la prise en charge des personnes et l'organisation des soins auprès d'acteurs de la santé.

Le rôle de chacun

Le RÔLE de l'ÉTUDIANT

Développe des savoirs professionnels.

Construit progressivement sa compétence.

S'entraîne à la réflexion et à l'analyse de sa pratique.

S'implique dans la résolution des situations.

Mesure sa progression.

Le RÔLE du MAÎTRE DE STAGE

Le maître de stage est responsable de l'organisation et du suivi de l'encadrement de l'étudiant en stage.

Acueille et intège l'étudiant :

- Apporte toutes les informations nécessaires sur le lieu de stage et informe sur le parcours à suivre par l'étudiant.
- Présente l'étudiant aux équipes et s'assure de son intégration.
- Permet à l'étudiant de se positionner dans le lieu de stage.

Assure le suivi de la formation de l'étudiant :

- S'assure de la qualité de l'encadrement de proximité.
- Règle les difficultés éventuelles.

Le RÔLE du PROFESSIONNEL DE PROXIMITÉ

Assure le suivi et la formation de l'étudiant :

- Organise les activités d'apprentissage de l'étudiant, en lien avec les éléments du référentiel de compétences.
- Questionne, explique, montre, mène des activités en duo et laisse progressivement l'étudiant mener des activités en autonomie.
- Guide, indique ce qui est conforme aux bonnes pratiques et ce qui doit être amélioré.
- Explique les risques : réglementation, sécurité, ...

Le RÔLE du TUTEUR dans la formation en stage

Le tuteur est responsable de l'encadrement pédagogique en stage.

- Assure un accompagnement pédagogique.
- Reçoit les étudiants et évalue leur progression.
- Réalise des entretiens réguliers et des moments de réflexions avec l'étudiant.
- Répond aux questions des étudiants.

Assure l'évaluation des compétences acquises :

- Identifie les points forts et les lacunes.
- Aide l'étudiant à s'auto-évaluer.
- Évalue ou fait évaluer les acquis au fur et à mesure et suit la progression de l'étudiant, notamment à l'aide des outils et du portfolio.
- Donne des objectifs de progression.

Le RÔLE du FORMATEUR RÉFÉRENT du stage

Assure la coordination avec l'établissement d'accueil.

Accompagne les équipes dans l'utilisation du référentiel de compétences et des outils de suivi de la formation.

Contribue à la formation clinique de l'étudiant et à l'analyse de ses pratiques.

Communique avec le tuteur et le maître de stage afin de suivre le parcours de l'étudiant.

Organise des rencontres avec les étudiants sur les lieux de stage ou à l'IFSI.

Régule les difficultés éventuelles.

Formation

STAGE N° _____

À remplir par l'étudiant avant l'arrivée en stage.

DATES et POINTS CLÉS de mon CURSUS DE FORMATION suivi en AMONT du stage

UE suivies :

Points forts acquis en formation :

Nom et prénom de l'étudiant :

Berger-Levrault (0909), tél. : 03 83 38 83 83

STAGE

DATES et POINTS CLÉS de mon CURSUS DE FORMATION suivi en AMONT du stage

Points à approfondir :

Mes objectifs de stage :

Analyse de la pratique

STAGE N° _____

À remplir par l' étudiant, après le stage.

SITUATIONS ou ACTIVITÉS RENCONTRÉES

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

1ère situation ou activité

Lieu :

Situations ou activités vues ou réalisées :

Observations, étonnements :

Difficultés et points à approfondir :

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

☐ Oui ☐ Non ⇢ Pourquoi ?

STAGE

Nom et prénom de l'étudiant :

Berger-Levrault (0909), tél. : 03 83 38 83 83

Berger-Levrault (0909), tél. : 03 83 38 83 83

Nom et prénom de l'étudiant : _____

Mon PARCOURS : acquisition des COMPÉTENCES

À remplir par l'ÉTUDIANT au cours de l'entretien avec le TUTEUR de stage

Vous cochez le niveau d'acquisition par critère. Les indicateurs sont utilisés pour préciser à partir de quels éléments le critère peut être validé. Les croix ☒ notées au niveau des indicateurs sont des repères montrant à quel moment dans le parcours de l'étudiant ceux-ci devraient être maîtrisés. Ces repères permettent de mieux mesurer les écarts entre la progression de l'étudiant et celle qui est attendue dans l'apprentissage.
Exemple : l' indicateur « recherche des éléments d' informations pertinents » devrait être maîtrisé à partir du troisième stage.

COMPÉTENCE 1 – ÉVALUER UNE SITUATION CLINIQUE ET ÉTABLIR UN DIAGNOSTIC DANS LE DOMAINE INFIRMIER

Critères d'évaluation et indicateurs	STAGE _____ Dates : du __/__/____ au __/__/____ Semestre : ___	STAGE _____ Dates : du __/__/____ au __/__/____ Semestre : ___	STAGE _____ Dates : du __/__/____ au __/__/____ Semestre : ___	STAGE _____ Dates : du __/__/____ au __/__/____ Semestre : ___	STAGE _____ Dates : du __/__/____ au __/__/____ Semestre : ___	STAGE _____ Dates : du __/__/____ au __/__/____ Semestre : ___	STAGE _____ Dates : du __/__/____ au __/__/____ Semestre : ___	STAGE _____ Dates : du __/__/____ au __/__/____ Semestre : ___
Pertinence des informations recherchées au regard d'une situation donnée • Consulte l'ensemble des sources d'informations • Recherche des éléments d'informations pertinents • Utilise des informations fiables et actualisées • Argumente le choix des informations	☐ Non pratiqué ☐ Non acquis ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ Non acquis ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ Non acquis ☐ À améliorer ☐ Acquis ☒	☐ Non pratiqué ☐ Non acquis ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ Non acquis ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ Non acquis ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ Non acquis ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ Non acquis ☐ À améliorer ☐ Acquis
Cohérence des informations recueillies et sélectionnées avec la situation de la personne ou du groupe • Recueille des informations adaptées aux besoins de la personne • Recueille des informations dans le respect de la déontologie et des règles professionnelles • Priorise les informations	☐ Non pratiqué ☐ Non acquis ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ Non acquis ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ Non acquis ☐ À améliorer ☐ Acquis ☒	☐ Non pratiqué ☐ Non acquis ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ Non acquis ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ Non acquis ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ Non acquis ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ Non acquis ☐ À améliorer ☐ Acquis
Pertinence du diagnostic de situation clinique posé • Analyse la situation de santé de manière multidimensionnelle • Repère les signes d'urgence, de détresse, de décompensation d'une pathologie ou d'un dysfonctionnement • Explique le raisonnement clinique et la démarche d'analyse des informations • Précise les connaissances utilisées	☐ Non pratiqué ☐ Non acquis ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ Non acquis ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ Non acquis ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ Non acquis ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ Non acquis ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ Non acquis ☐ À améliorer ☐ Acquis ☒	☐ Non pratiqué ☐ Non acquis ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ Non acquis ☐ À améliorer ☐ Acquis

Berger-Levrault (0909), tél. : 03 83 38 83 83

Nom et prénom de l'étudiant :

Actes et techniques de soins	STAGE _____ Dates : du __/__/____ au __/__/____ Semestre : ___	STAGE _____ Dates : du __/__/____ au __/__/____ Semestre : ___	STAGE _____ Dates : du __/__/____ au __/__/____ Semestre : ___	STAGE _____ Dates : du __/__/____ au __/__/____ Semestre : ___	STAGE _____ Dates : du __/__/____ au __/__/____ Semestre : ___	STAGE _____ Dates : du __/__/____ au __/__/____ Semestre : ___	STAGE _____ Dates : du __/__/____ au __/__/____ Semestre : ___	STAGE _____ Dates : du __/__/____ au __/__/____ Semestre : ___
Prélèvements capillaires	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis
Préparation pour des examens radiologiques, fonctionnels biologiques	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis
Injections parentérales avec calcul de dosage	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis
Perfusions périphériques avec calcul de dosage	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis
Pansements simples, ablation fils, agrafes	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis
Pansements complexes/drainages	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis	☐ Non pratiqué ☐ À améliorer ☐ Acquis

ANNEXE 2 : DOCUMENTS EVALUATIONS 3.3 ET 5.5

OBJECTIFS DE STAGE

L'étudiant doit être capable de :

- Mesurer ses acquisitions dans chaque compétence, acte et activité
- Organiser et négocier son parcours de stage à partir d'objectifs évolutifs et de l'offre de stage permettant le développement des compétences
- Intégrer les différents savoirs (théoriques, procéduraux, techniques…) à partir de situations prévalentes
- S'inscrire dans un processus d'autoévaluation en sollicitant des bilans réguliers avec les professionnels en utilisant son port folio
- Parfaire son jugement clinique, ses habiletés gestuelles et relationnelles **lors de la prise en charge d'un groupe d'usagers de soins**

(6 à 8 selon la structure)

- Coordonner les actions et les soins auprès de la personne soignée avec les différents acteurs de l'équipe pluriprofessionnelle
- S'impliquer dans l'encadrement d'autres professionnels de santé.
- Questionner sa pratique avec l'aide des professionnels

La thématique de l'analyse des situations du portfolio sera à mettre en lien avec une recherche documentaire sur le sujet en précisant les références bibliographiques

Travaux à réaliser au cours du stage, en lien avec les UE du semestre 5 :

UE 5.5 : « Mise en œuvre des thérapeutiques et coordination des soins »

Décrire une situation dans son contexte en faisant apparaitre :

- l'organisation et de réalisation de soins : c'est-à-dire la ou les prescriptions infirmières et médicales et leur mise en œuvre
- le contexte de pluriprofessionnalité et les négociations qui en d'écoulent y compris avec le patient et/ou son entourage
- la mise en évidence de la collaboration et de la délégation en interne au service et/ou en externe
- les transmissions permettant d'assurer le maintien de la liaison avec les différents acteurs pour assurer la continuité de la prise en charge.

Cette situation servira de support à l'évaluation de l'unité d'intégration de ce semestre.

UE 3.3 : « Rôles infirmiers organisation du travail et interprofessionnalité »

En fonction de son projet professionnel, l'étudiant recueillera des informations relatives au mode d'exercice du métier.

Celles-ci serviront de support au travail d'analyse pour l'évaluation de cette UE.

De plus un forum organisé en décembre et une recherche personnelle pourront compléter ces informations.

<u>GRILLE d'EVALUATION UE 3.3 S5</u>
Rôles infirmiers organisation du travail et interdisciplinarité
Evaluation Semaine 50
Notation sur 20 – ECTS = 2

Etudiant NOM : Prénom :

Correcteur NOM Prénom : Signature :
Date :

Critères	Indicateurs	Observations	Notation
Document clair, Lisible.	Respect de la syntaxe et de l'orthographe, Respect des normes tapuscrites (4 pages maximum)	.	/2 pts
Projet réaliste	Mise en évidence de ses potentialités, compétences et valeurs professionnelles Repérage des ressources et contraintes, Clarification de ses intentions et possibilités.		/7 pts
Projet pertinent	Identification du champ professionnel : parcours de soins, codes, législation, compétences, En adéquation avec le projet		/7 pts
Projet évolutif	Mise en évidence des moyens à mettre en œuvre pour la concrétisation du projet		/4 pts
		Total	**/20 pts**

EVALUATION DE L'UI 5.5 SEMESTRE 5.
ECTS : 4 Notation sur 20 points

Travail à réaliser à partir du stage du semestre 5 et pendant la première partie du stage pour les étudiants qui partent en stage à l'étranger.
Aucun travail réalisé à partir du stage à l'étranger ne sera pris en compte.

Finalité
Analyser une situation de soins à partir de la prise en charge d'un groupe de patients en fonction de la spécificité du service et de la charge de travail.

Rapporter une situation décrite dans son contexte
Ce contexte fera apparaitre :

- L'organisation et la réalisation de soins: c'est-à-dire la ou les prescriptions infirmières (relevant du rôle autonome), médicales et leur mise en œuvre
- Le contexte de pluri professionnalité et de négociation y compris avec le patient et/ou la famille
- La mise en évidence de la collaboration et de la délégation en interne au service et/ou en externe au service dans ce contexte
- Les transmissions (transmissions ciblées, fiche de liaison…) permettant le maintien de la liaison avec les différents acteurs pour assurer la continuité de la prise en charge.

A l'IFSI
Temps d'analyse collectifs et individuels sur les quelques semaines de formation avant la restitution permettant le cheminement de la réflexion
L'analyse portera sur une critique de :

- L'organisation dans sa globalité
- La pertinence des rôles de chaque partenaire
- Les modes de collaboration et de négociation
- Les transmissions
- L'identification des anomalies éventuelles en lien avec l'ensemble des paramètres de la situation et des risques qui en découlent,
- L'analyse débouchera sur des propositions de solutions, de mesures correctrices, de réajustement.

Calendrier

- Le 29 novembre 2011 travail individuel d'écriture sur l'analyse de la situation en parallèle de la régulation de stage
- Le 02 décembre en groupes référents, travail d'analyse de la situation, de 8h30 à 12h
- Le 09 janvier, temps personnel individuel en parallèle de l'anglais pour la rédaction du document
- Restitution la semaine 2 (jour à déterminer en fonction du planning)

Consigne :
Travail écrit individuel respectant les normes tapuscrites
1 à 2 pages pour la présentation de la situation
1 à 2 pages pour l'analyse.
Tout travail non restitué à la date convenue entrainera un 0 /20 à l'évaluation.

GRILLE d'EVALUATION UE 5.5.S5
Mise en œuvre des thérapeutiques et coordination des soins
Evaluation Semaine 2
Notation sur 20 – ECTS = 4

Etudiant NOM : Prénom :

Correcteur NOM Prénom : Signature :
Date :

Critères	Indicateurs	Observations	Notation
Clarté, Lisibilité.	Respect de la syntaxe et de l'orthographe Respect des normes tapuscrites (1 à 2 pages pour la présentation de la situation et 1 à 2 pages pour l'analyse) Présentation à partir de macrocibles d'une planification et des outils de transmissions	.	/2 pts
Précision, Fiabilité, Exhaustivité.	La description du contexte professionnel lors de la prise en soins d'un groupe de personnes fait apparaître la spécificité du service, la charge en soins, la pluri-professionnalité, la délégation, la collaboration, l'organisation, les transmissions (Possibilité d'utiliser les outils du service)		/8 pts
Pertinence	<u>L'analyse de la réalisation des soins :</u> Permet la mise à distance. Mobilise des connaissances. Permet la mise en évidence de la qualité des soins. Repère des anomalies et/ou des risques.		/5 pts
Pertinence	<u>L'analyse dans l'organisation de soins :</u> Permet la mise à distance, Mobilise des connaissances, Permet la mise en évidence des liens entre les différents acteurs et les différentes actions, Repère des anomalies et/ou des risques.		/5 pts
		Total	**/20 pts**

ANNEXE 3 : ENTRETIENS

Entretien avec Armelle

a1 Voilà ça y est c'est parti. Je l'ai bien allumé. Bon alors, tu vois j'ai marqué micro parce que tout à l'heure j'avais oublié le micro. Donc déjà il faudrait que je sache depuis combien de temps tu es à l'IFSI.

A1 Je suis arrivée en septembre 2004. A toi de calculer.

a2 huit ans. Non 7 ans et demi.

A2 oui.

a3 alors est-ce que tu pourrais essayer de me raconter, de te remémorer enfin me raconter le plus précisément possible comment tu t'y es prise je crois que tu n'es pas toute seule d'ailleurs en l'occurrence pour construire l'évaluation de l'unité 5.5 S5, en particulier ?

A3 ah de cette année ? D'accord, c'était par rapport à l'intégration.

a4 voilà.

A4 D'accord. Donc déjà euh on s'est basé comme euh on fait avec ce nouveau programme à partir du référentiel. Le petit livret bleu là, tu sais. A partir des contenus. Donc euh, on a des critères précis par rapport à l'évaluation.

a5 oui les critères d'évaluation qui sont sur la bible là.

A5 oui voilà c'est ça sur la petite bible par rapport à ça ce petit livret bleu. Donc là déjà ce qu'on prend, c'est comment doit se faire l'évaluation, si c'est écrit, oral ben voilà parfait c'est ça. Donc déjà on prend ça. La modalité d'évaluation, « travail écrit d'analyse, sur l'organisation et la réalisation de soins dans un contexte pluridisciplinaire ». Après, toutes nos évaluations, euh on les a montées, essentiellement pour celle-ci, en équipe. C'est-à-dire que euh y avait aussi B., C., M. peut-être un peu moins, mais aussi euh S., O., S. n'était pas encore arrivée quand on l'a mise au point après on en a discuté. Donc après on a fait le choix effectivement quand c'était par rapport à la réalisation, l'organisation de soins, de partir du stage. Puisqu'on s'était dit que par rapport à ça on aurait des cas concrets ce serait réaliste, et qu'on leur donnerait dans un second temps du temps en formation, pour effectivement les aider à réaliser et voir un petit peu aussi nos attentes, par rapport à ce qu'on leur demandait. Mais qu'au départ, la base de données devait partir de leur stage, donc de semestre 5, par rapport à l'organisation des soins. Ensuite on a réfléchi par rapport à ça à combien de patients on allait leur demander de prendre en charge et ce qu'on attendait dans l'évaluation de cette UE dans le sens où on voulait qu'il y ait deux choses d'évaluées, d'analysées : et d'une, l'analyse du soin en lui-même, et de deux, l'analyse de l'organisation du soin par rapport à ça.

a6 mm, c'était les deux compétences.

A6 Voilà. Donc si tu regardes par rapport à euh à nos critères et à nos indicateurs par rapport à cette feuille d'évaluation on retrouve donc si tu veux dans un premier temps tout ce qui était effectivement eh ben respect euh de l'orthographe et de la syntaxe donc tu vois tu l'as là, après dans un deuxième temps tout ce qui était la présentation du contexte parce que ça ça nous paraissait important, pour faire nous l'analyse, de pouvoir se référer à quelque chose sachant que parfois elles vont dans des services qu'on ne connaît pas du tout et que c'était aussi important sachant que ce n'était pas forcément la priorité qu'elles reprennent ce qu'on appelle euh euh tout ce qui était raisonnement, jugement clinique par patient, fallait qu'elles nous fassent plutôt sous forme de synthèse, des macrocibles , d'accord ? une macrocible là intermédiaire ou autre, et qu'à partir de là, elles allaient nous décrire soit à partir des outils du service soit à partir de leur outil, les soins, et qu'on puisse dans un premier temps les analyser et dans un second temps analyser aussi l'organisation. Et si c'était à refaire en quelque sorte mettre des choses en place. Après donc on avait réfléchi à ça, et puis donc après on a repris tous les objectifs par rapport à l'UE, et on s'est rendu compte que euh ce qui était un tout petit peu dommage c'est que comme toutes ces UE euh d'in d'intégration, euh il aurait plutôt fallu les faire en fin de semestre. Et nous par souci de pour euh l'organisation pour pouvoir les corriger au mieux, on s'était dit ça serait bien qu'il y en ait quelques-unes qui arrivent avant, donc on les a faits euh très tôt. Si tu regardes bien on a dû les faire euh ramener en début janvier, et c'était une unité d'intégration et ça aurait été plus judicieux que ça euh soit, ça mobilise plus de connaissances de l'ensemble des UE du semestre 5.

a7 mm parce que sur janvier ils étaient sur l'IFSI ?

A7 Ils sont revenus depuis fin novembre. Et même décembre donc à partir de la fin novembre quand ils sont revenus de stage, on a fait à 3, 4 reprises du travail formatif, pour discuter un petit peu avec eux déjà en petit groupes pour qu'ils puissent échanger par rapport à leurs situations, sachant qu'il y avait un formateur qui passait au sein de chaque petit groupe, parce qu'il y avait des cas quand-même très particuliers, par rapport à des étudiants qui étaient en santé publique, en entreprise etc, par rapport à ce travail écrit qui correspondait pas forcément toujours, la c'était plus par rapport à une unité de soins. Ça correspondait bien mais dans certaines structures la spécificité ne permettait pas forcément de relater tous les éléments dont on avait besoin. Donc on a organisé ça et puis après on leur a ils ont eu euh du temps aussi pendant les vacances on leur a donné du temps aussi à la mi-décembre et il fallait qu'ils le rendent si je me souviens bien, tu ne l'as pas là ? Tu dois l'avoir là : 9 janvier, temps personnel individuel en parallèle de l'anglais et ils le rendent le lendemain je crois. La semaine 2, donc tout début janvier. Mais ça après, le calendrier tu l'as là par rapport à ça travail en groupe référent, travail individuel etc.

a8 Mais est-ce que ça a posé des euh des questions, euh la façon d'évaluer cette unité d'intégration ou, quels problèmes ça a pu soulever, ou ça a été de soi en fait ? dans le groupe

A8 Pour les étudiants ou pour nous ?

a9 Pour vous, pour la construire.

A9 Bon pour nous j'ai pas eu l'impression euh euh …..« travail écrit d'analyse sur la réalisation et l'organisation des soins dans un contexte pluridisciplinaire », pour nous il fallait que ça parte du stage. Y a pas eu à discuter par rapport à ça. Et puis après on a plutôt réfléchi, c'était euh ….. quand il y a eu des cas particuliers si tu veux plus après avec le retour des étudiants. Mais nous ça ne nous apparaissait pas forcément euh

a10 Le retour au moment des travaux en groupe ?

A10 Tout à fait. Mm . C'est plus là où on s'est posé des questions, en disant ben tiens on va faire comment pour cet étudiant-là en particulier, là y a ça, et puis y avait eu aussi si tu veux euh ……. Des consignes qui n'étaient pas forcément à l'identique, parce que les étudiants quand ils étaient sur les terrains de stage quand nous on a été amené à faire leur bilan à mi-stage, y en avait déjà qui avaient commencé à travailler pour cette UE-là. Donc y a certains formateurs qui n'étaient pas forcément au courant qui n'avaient pas travaillé sur la 5.5, qui ont donné quelques consignes ou qui ont dit certaines choses. Sauf qu'après quand les étudiants sont revenus à l'IFSI, ben quand nous on a essayé un petit peu que ça soit équitable pour tout le monde par rapport aux,

a11 Tout le monde n'avait pas eu les mêmes consignes ?

A11 Voilà. C'est ça. Et euh après les formateurs par rapport à ça qui étaient allés les voir sur le terrain avaient pas forcément, on n'avait pas tous entendu la même chose donc nous il a fallu réajuster un petit peu par rapport à ça. Là ça a posé quelques soucis. Sinon j'ai pas eu l'impression que euh y avait beaucoup de choses je trouve au niveau des objectifs, ……

a12 y avait beaucoup de choses au niveau des objectifs ?

A12 Oui tu vois par exemple là, il y avait beaucoup d'éléments, pour les aider. Ben on disait qu'il y avait la prescription médicale donc ça c'était par rapport aux soins, l'organisation pour l'administration des médicaments. Y avait beaucoup beaucoup de choses dans les objectifs qui nous permettaient par rapport à ça de construire parce que ce qui était important c'était après de construire la grille d'évaluation par rapport à ce qu'on attendait, et on a repris un peu tous les éléments de ça, donc euh

a13 Donc sur la construction du devoir même euh ce que tu dis c'est que ça s'est passé assez normalement, spontanément quoi enfin sans problème particulier

A13 Euh non on n'a pas eu de problème particulier parce que par rapport à ça si tu veux on a repris beaucoup de choses dans les objectifs, et comme ça partait du stage, après voilà on s'est dit, on veut analyser quoi, et nous comme effectivement les priorités par rapport à ça c'était la réalisation c'est marqué hein, la réalisation et l'organisation. Donc si on regarde bien par rapport à notre grille, c'est nos deux gros points forts : la réalisation et l'organisation. Après pour analyser ces deux parties-là, qui répondent aux modalités d'évaluation du livret bleu, ben on ne peut pas partir de rien. Donc ça veut dire il nous faut quoi par

rapport à ça pour construire cette analyse, et il en découlait par rapport à ça qu'il fallait qu'on reprenne tout le contexte, l'organisation, la pluriprofessionnalité, comment c'était organisé au sein des services et tout ça paraissait logique.

a14 D'accord. Et donc même la grille d'évaluation, la formulation des critères, des indicateurs, ça allait un peu de soi finalement ? Ca ne vous a pas posé de problème particulier

A14 Oui, tout à fait. Mm. Mais non parce qu'on a réfléchi au début effectivement on s'est dit bon ben, effectivement si on veut analyser la réalisation des soins, et qu'on ne part de rien, on ne peut pas, donc il nous faut quoi effectivement pour analyser cette réalisation donc on est peut-être un petit peu remonté dans ce sens-là. On ne peut pas dire qu'on est parti comme ça dans un sens logique on a plutôt regardé ce qui nous était demandé par rapport à ça c'est les critères, c'est les modalités importantes, et puis après on s'est dit ben il nous faut quoi par rapport à ça pour construire cette analyse ?

a15 D'accord. Alors euh

A15 Parce que, excuse-moi Anne-Marie, on s'est bien dit qu'effectivement si on avait juste une planification avec les soins puisque c'était l'organisation des soins et que l'analyse des soins était dans un premier temps plus l'organisation des soins mais qu'on ne savait pas si tu veux par rapport à ça euh, eh ben par exemple euh, les motifs d'entrée, diagnostics prévalents, problèmes etc, on s'est dit est-ce que ça va forcément être pertinent ? Ils peuvent nous faire une analyse qui ne sera peut-être pas forcément pertinente, au regard des éléments qu'on aurait pu avoir. Donc pour que nous on évalue si l'analyse elle est bien pertinente il faut bien quand-même qu'on ait quelques éléments en amont. Donc c'est pour ça qu'on leur a demandé après de tout nous redécrire, par rapport à l'organisation et à la collaboration

a16 pour vous mettre dans l'ambiance

A16 Voilà. Et puis ce qui nous paraissait important aussi c'était surtout la pluridisciplinarité. Donc ça il fallait absolument aussi l'évaluer et pour l'évaluer il faut bien qu'ils nous parlent un petit peu de l'organisation au sein du service, des spécificités euh, des situations prévalentes etc

a17 oui par rapport à la notion de coordination

A17 Oui.

a18 Euh par le biais donc de cette évaluation, qu'est-ce que tu penses que tu évalues chez l'étudiant ? Comment tu le raccroches ?

A18 Ca c'est plus difficile parce que euh…….ça serait plus facile pour moi si j'avais euh j'en ai pas corrigé beaucoup pour l'instant. Je suis tout juste en train de les corriger, je devrais être en train de les corriger. (*rit)*

a19 (*rit)*

A19 Donc euh par contre euh …. Euh c'est dans et d'une l'approche globale du patient, et de deux euh vraiment, dans la prise en compte des autres membres de l'équipe, et pas effectivement par rapport à ça si tu veux je fais mes soins et puis euh je transmets et puis voilà, c'est fini, non c'est vraiment par rapport à ça mesurer l'impact que ça peut aussi avoir mes soins quand je les réalise sur l'organisation aussi des autres professionnels, comment je délègue, comment je collabore etc etc, donc de mesurer par rapport à ça s'ils ont vraiment cette dimension de la pluridisciplinarité. Et puis après aussi, quand on dit analyse c'est aussi à voir euh on leur en parle de plus en plus c'est l'analyse de leur pratique. Est-ce qu'aujourd'hui vraiment ils sont en capacité de mesurer si euh ben leur soin euh c'était pertinent ou pas, s'il aurait fallu que je le fasse à un autre moment, si euh pourquoi est-ce que j'ai fait ça, pourquoi est-ce que j'ai pas fait autrement etc etc c'est vraiment avoir ce regard critique en positif comme en négatif sur et leur activité et sur la façon dont ils ont mis en place l'activité.

a20 D'accord.

A20 Ca répond à ta question ?

a21 Mm. Tout à fait. Qu'est-ce qui aurait pu éventuellement te permettre de le construire encore plus facilement ce devoir ? Qu'est-ce qui a pu te manquer dans le référentiel ou ?

A21 Si on n'était pas les premiers (*rit).* Si on était déjà la deuxième ou la troisième année à le faire. Après on se dit une fois qu'on l'a fait tiens ça ça aurait été important de voir ça ou tiens voilà

a22 ce qui a été fait avant (*rit*)

A22 Oui voir ce qui a été fait avant (*rit)* ; Ca aurait été bien. Euh …. Peut-être ce qui aurait aidé mais c'est souvent comme ça c'est euh et on l'a hein et on sait que c'est intéressant, c'est le retour des étudiants. Parce que finalement une fois qu'ils étaient revenus, les informations ils ne pouvaient plus les avoir, donc c'était à eux d'aller rechercher les informations qui étaient vraiment nécessaires avant, et quand on a commencé à faire le travail un petit peu formatif ils nous ont dit ah ben on ne savait pas ça ah ben si on avait su on aurait pris telle et telle information. Peut-être que nous on n'a pas été assez précises dans les indications alors on leur avait donné pourtant la grille, pour construire etc, et peut-être qu'effectivement il aurait fallu faire un travail formatif, avec, en faisant un travail formatif on aurait eu le retour des étudiants, et leurs difficultés surtout, leurs besoins, leurs attentes etc, et là on aurait pu réajuster par rapport à ça. On est parti directement sur du sommatif, et les étudiants quand ils sont venus du stage ils nous ont dit ah ben oui mais moi j'avais cette situation particulière j'ai pas su quoi en faire euh, là j'étais en santé publique, ou j'étais en entreprise et puis on voyait des patients en consultation, tous les quarts d'heure on changeait ben je fais comment par rapport à mon organisation etc enfin, voilà tu vois toutes ces problématiques qui sont revenues de par les étudiants.

a23 D'accord, mm.

A23 Et peut-être ça aurait été intéressant voilà déjà de travailler différemment sur leur euh comme on leur a donné quand-même beaucoup de temps à l'école mais peut-être de ramener peut-être 2 situations comme une fois on avait fait, de euh enfin deux situations, deux euh deux recueils d'informations plutôt, je dirai comme ça pas des situations mais des recueils d'informations concernant, parce que là on leur a demandé de faire l'organisation sur euh par exemple euh une journée de travail. Alors peut-être finalement de le faire sur deux, à deux moments différents, avec des patients différents, et qu'on travaille sur le formatif, sur un en formatif, pour montrer un petit peu ce qu'on attendait d'eux, et comme ça après eux, on prenait la deuxième situation, comme on avait fait une fois, pour euh euh, pourquoi on avait fait ça, pour les situations relationnelles ? On leur avait demandé de rapporter deux situations, et sur une on avait travaillé sur un jeu de rôle et puis euh, sur la deuxième oui c'était on avait fait ça et puis la deuxième on avait après exploité. Peut-être voilà parce que là on voit bien les difficultés des étudiants. Alors que là on fait avec quoi. On ne peut pas réajuster.

a24 Oui. D'accord.

A24 Ca ça m'aurait aidée et puis euh sans doute ce qui nous aurait aidées c'est euh si on l'avait fait à la fin du semestre, comme ça on aurait vraiment mobilisé plus de connaissances. Un exemple : on leur a demandé ça, et par exemple après, on a pu faire le forum, on a pu faire d'autres choses qui auraient pu les aider à travailler, sur cette UE-là. On a mis des contenus en place, qui sont arrivés après l'évaluation. Alors que ça aurait été aussi intéressant ça qu'on l'ait fait, puisque c'est une unité d'intégration, normalement ça veut dire qu'on mobilise toutes les connaissances du semestre et nous on n'a pas tout mobilisé puisqu'il nous restait euh ….. 6 semaines,

a25 plusieurs semaines ?

A25 Ouais, plusieurs semaines, ou à peu près six, de, par rapport au semestre 5 qui n'était pas terminé. Donc c'est pas très judicieux.

a26 Ok. Bon j'ai fini de t'embêter avec le devoir, maintenant, deuxième temps on va parler du portfolio. (*rit*)

A26 (*rit*) Heureusement que tu m'en as amené un parce que sinon je ne savais plus ce que c'était (*rit*)

a27 (*rit*) Est-ce que tu peux essayer de me raconter comment tu t'y es prise euh récemment ça a dû t'arriver récemment, pour évaluer où en était un étudiant à partir de son portfolio ? ……Est-ce que tu te revois euh étudier un portfolio pour voir où en est l'étudiant là ?

A27 Les dernières fois que j'ai fait appel aux portfolios, c'était lors des suivis individuels, …… et euh, dans un premier temps, …. Ah non. J'ai même commencé autrement. Avant d'avoir les étudiants en suivi individuel, j'ai récupéré tous les portfolios, et j'ai consulté toutes leurs situations pour pouvoir leur rapporter un retour lors du suivi individuel.

a28 Mm, les analyses de pratique, là ?

A28 Voilà. Tout à fait, les deux qu'ils doivent ramener de stage déjà je l'ai fait toute seule, avec leur portfolio, j'ai lu toutes les situations, parce que pour moi ce qui me semble intéressant dans ces situations, c'est déjà dans un premier temps de pouvoir les lire, et de les commenter avec eux, mais d'avoir un retour, en individuel avec eux parce que si on lit des situations et qu'on prend des annotations, et que les étudiants n'ont jamais ce retour je ne vois pas comment ils peuvent progresser ou évoluer. Donc ça dans un premier temps je l'ai fait forcément avant le suivi individuel, après lors du suivi individuel donc j'ai bien sûr le portfolio, on a déjà commencé par regarder au niveau, à la fin du portfolio par rapport aux compétences, si c'était bien clair par rapport à ça comment ils remplissaient, au niveau des compétences, avec, sans les professionnels, d'une croix, d'une couleur, d'une autre etc, pareil pour les actes et activités. Donc on a fait un peu le bilan des compétences pour savoir d'abord comment ça c'était fait et où ils en étaient aussi, de leurs compétences. S'ils savaient, si ça correspondait à leur bilan de stage qui avait été redonné par les professionnels. Et dans un deuxième temps, …. J'ai oublié de te dire, dans un deuxième temps on a regardé, pas seulement les situations, parce que moi, les portfolios je reprends toujours aussi ce qui est fait un tout petit peu avant le stage c'est-à-dire que normalement les étudiants doivent répondre euh, doivent reprendre par rapport à ça y a une toute petite partie où ils doivent marquer où ils en sont de leurs UE, où ils en sont de leur formation, les points forts acquis en formation, plus aussi leurs objectifs de stage, etc. Et ça, le jour où j'ai lu leur situation, bon moi toute seule de mon côté, j'ai lu aussi tout ça. Donc je mets des petits post-it, je mets des petites annotations, par exemple euh si les objectifs sont écrits au crayon de papier pourquoi, euh si les objectifs ils ont été réajustés tout au long du stage, à quel moment ça a été fait, avec qui ça a été fait, après par exemple quand ils font un listing des UE qu'ils doivent normalement avoir acquis en cours de formation, je leur dis, vous, est-ce que ça vous parlerait si je mets euh « processus obstructifs », est-ce qu'il ne serait pas important par rapport à ça, au niveau par exemple de cette UE, de marquer ce qui est important, dans les processus obstructifs, pour aider les professionnels par rapport à ça. Donc toutes ces parties-là, j'ai, je prends des petites notes sur des petits post it, je colle ça, et je reprends ça avec eux. Par rapport à ça. Je regarde si au niveau de leurs difficultés si ça correspond au niveau de leurs objectifs. Donc on fait toujours un petit point par rapport à ça,

a29 Leurs difficultés ici tu veux dire ?

A29 Oui. Leurs difficultés par rapport aux autres stages pour approfondir, et est-ce qu'ils mettent des objectifs en place, en lien avec leurs difficultés justement pour ça. Après est-ce que leurs objectifs comme je disais, dans un premier temps les travailler avant d'aller en stage c'est pas toujours évident, est-ce qu'après ils les ont travaillés aussi avec les professionnels par rapport à ça pour les réajuster, imaginons qu'ils pouvaient pas euh, qu'ils pouvaient pas aller au bloc, est-ce qu'ils se sont imaginé un cursus par rapport à ça pour passer au bloc, en salle de réveil etc. Donc comment ils se sont organisés par rapport à ça, par rapport à leurs difficultés. Et puis donc après, dans un dernier temps, on reprend les situations, bon ben voilà, je leur fais les petits commentaires de ce que moi j'ai marqué sur les récapitulatifs, tu vois ce que c'est le récapitulatif quand on fait la synthèse, la synthèse qu'on fait, par rapport aux compétences on fait aussi une synthèse des situations, voilà, des analyses de situations. Moi cette synthèse-là si tu veux je leur lis, je leur dis ben voilà la situation, elle est bien relatée, par contre voilà, peut-être ce qui manque euh nous on leur avait demandé que ce soit en lien avec une bibliographie professionnelle, là voilà ça me parle pas trop. Là par exemple cette situation euh c'est surtout une situation observée, vous vous en feriez quoi maintenant, vous dites qu'aujourd'hui vous êtes capable de la reconduire cette situation, dans d'autres conditions, pourquoi ? Bon voilà je les interpelle par rapport à ces situations, comme par exemple euh … euh y a du jugement, je leur dis aussi je leur demande dans ces cas-là de la reformuler, de les reformuler si tu veux leurs situations, de les réécrire. Tu vois toutes ces choses-là. Donc on travaille sur les situations, par rapport à des choses qui pourraient être améliorées. Donc voilà donc je travaille sur ces trois parties-là : premier temps compétences activités, deuxième temps je reprends par rapport à eux euh par rapport aux encadrés qu'ils doivent remplir avec leurs objectifs, quand leurs objectifs sont pertinents j'essaie de leur dire aussi je leur dis ben voilà je trouve que ces objectifs-là étaient intéressants, que vous avez bien travaillé, est-ce que vous les avez montrés au cadre ? Après aussi par rapport à ce qu'ils ont appris en formation et puis après dans un dernier temps on finit par les situations.

a30 D'accord. Tu dirais qu'il a quel sens le portfolio, quel sens tu lui vois, toi ?

A30 Ben, moi je trouve que c'est surtout un sens dans la continuité, et dans l'évolution tu vois, un peu euh, comme je dirai tu vois comme on a des dossiers de soins et on fait des transmissions pour la continuité, ben des fois je le mettrais un petit peu comme ça tu vois, dans la traçabilité de ce qui est fait, dans la continuité, dans la transmission enfin je sais pas dans tout ça

a31 traçabilité,

A31 Ouais, dans la traçabilité, et puis je trouve que ce qui est bien aussi, comme ils savent que c'est un outil qui va leur servir sur les 3 ans, je trouve que quand-même ils sont assez soigneux et que c'est rigoureux comme travail. Et comme ils savent si tu veux que c'est pas un truc qui va être mis dans un tiroir et qui ne va plus servir mais qu'il peut être visité régulièrement, comme nous on peut être amenés à leur demander tout ça, je trouve que quand-même en général ils sont assez consciencieux quand-même pour le remplir donc c'est bien, c'est un bon exercice.

a32 Mm, c'est formateur donc ?

A32 Oui. Oui c'est formateur dans le sens si tu veux où il y a beaucoup de rigueur, c'est en général oui c'est bien ……

a33 bien tenu

A33 Ben tu vois je veux dire depuis le début, ben j'ai jamais vu un seul étudiant perdre son portfolio, bon y a quelques portfolios qui sont un tout petit peu abîmés, j'ai des portfolios qui sont recouverts, j'ai des portfolios effectivement où ils ont pris soin de mettre ça dans des plastiques et n'ont pas laissé les feuilles comme ça, j'ai pas vu de portfolios tachés, j'ai pas vu de portfolios déchirés, j'ai pas vu etc je trouve que c'est un bon exercice pour ça, un bon outil, tu vois.

a34 Qu'est-ce qu'il permet d'évaluer, le portfolio, à ton avis ?

A34 Comment ça, d'évaluer le portfolio ?

a35 Est-ce qu'il permet d'évaluer quelque chose ?

A35 Ah par rapport à l'étudiant ? Evaluer l'étudiant ? Oui, sa progression. Sa progression. Regarde, rien que par rapport, par exemple, aux situations. Des fois je leur demande aux étudiants de relire leur première situation, pour voir un petit peu le chemin qu'ils ont fait, je leur dis est-ce qu'on ne pourrait pas parce que des fois je le fais moi aussi donc je reprends leur situation du départ et puis maintenant je leur dis voyez vous êtes en troisième année, ben on va relire votre situation ensemble, et là ils mesurent par rapport à ça tu vois le chemin qu'ils ont parcouru, l'écart entre la première et l'autre situation et puis là ah oui c'est vrai on a fait tout ça tout ce chemin-là.

a36 Qu'est-ce qu'ils mesurent comme écart ? Qu'est-ce qui a évolué en général ?

A36 Euh ils mesurent euh leur positionnement, leur questionnement aussi qu'ils approfondissent beaucoup plus, euh … et puis aussi euh leur euh par rapport aussi à des situations au départ qui n'étaient pas toujours très professionnelles, qui ne relevaient pas forcément du rôle de l'infirmière, là c'est beaucoup plus en lien, avec le travail de l'infirmière. Moi je me souviens au début des situations, ça concernait par exemple je dis n'importe quoi le lavage des mains du médecin, tu vois des choses comme ça si tu veux, alors que là on voit d'abord, parce que j'avais insisté, qu'on ait notre patient, quand-même au cœur du soin, parce que c'est important, qu'il y ait aussi le rôle de l'infirmière, qu'il y ait eux aussi leur positionnement par rapport à ça

a37 Qu'ils soient dedans ?

A37 Voilà, et qu'il y ait quelque chose aussi parce que au départ ils ne faisaient que du descriptif par exemple du descriptif d'actes, un pansement, là on voit bien que par rapport à ça souvent y a déjà plus de situations euh des situations relationnelles par rapport à des prises de distance quelque chose qui les interpelle, le questionnement, il est plus professionnel qu'il était au début. Et ça on le mesure, et puis après je trouve que ce qui est important c'est aussi euh par rapport à la fin aux, aux compétences, et euh au début je me souviens les critères ils n'étaient pas si faciles que ça à comprendre c'est-à-dire on ne savait pas toujours trop ce qu'on mettait sous les indicateurs et puis sous certains items. Arrivés là tu vois au 2, 3, au 5ème stage, ben on voit bien que si tu veux c'est, y a des choses qui leur parlent plus. Ils se sont approprié cet outil, et ça tu le vois aussi quand tu en

discutes un petit peu avec eux, parce que je me dis que s'il n'y avait pas la traçabilité par rapport à ça ben tu sais quand on n'écrit pas un moment on repart toujours de quelque chose, parce qu'on ne sait plus d'où on est parti, on recommence à zéro finalement. Alors que là le fait qu'il y ait une continuité, eh ben je trouve que euh ces indicateurs et ces critères ils se les sont appropriés, et ils sont amenés aujourd'hui quand on en discute, à expliquer certaines choses aux professionnels. Alors que s'il n'y avait pas tout ça si tu veux ben faudrait toujours repartir, alors que là on voit bien la progression.

a38 Ok. Quelles réserves tu y verrais à cet outil-là ?

A38 Ben pour l'instant euh ….moi la réserve que j'émets c'est qu'on ne sait pas trop euh tu vois on dit un coup… c'est qu'on n'est pas tous d'accord quoi c'est ça la réserve, on ne sait pas trop encore comment l'utiliser. Dans le sens, un coup on dit euh c'est l'outil de l'étudiant, ça lui appartient, les analyses de situations il n'a pas à les montrer aux professionnels, d'autres qui ne pensent pas la même chose, et puis après tu as les professionnels qui disent ben non justement c'est un outil pour que justement nous on puisse voir un petit peu où il en est donc on a un droit de regard dessus, tu vois je trouve que c'est pas très très euh, même l'étudiant il est un peu perdu par rapport à ça, ça c'est ma première réserve, c'est que c'est un outil qui a été mis en place, on n'avait pas trop et d'ailleurs ça s'est ressenti dans les analyses de situations, on n'avait pas trop de précisions sur ce qu'on en faisait, ce qu'on n'en faisait pas, à qui il était, comment on le remplissait, qui le remplissait

a39 Des précisions tu veux dire par le référentiel ?

A39 Oui, oui, voilà. C'est-à-dire et donc ça amène forcément, si c'est pas forcément précis ça amène forcément à un moment des dérives, c'est-à-dire que chacun en fait un peu ce qu'il veut d'ailleurs l'étudiant et nous aussi hein, donc euh voilà, c'est ça même tu vois pour les situations quand tu regardes euh là les critères des analyses de situations ce qu'ils nous demandent, ça ne m'étonne pas que l'étudiant il soit perdu, attends on n'arrive pas trop à lire tu as vu ? Citer, deux pour les analyser,…. lesquelles en relation,…. (*lit*) ; Tu vois, à remplir par l'étudiant, si tu lis mais par rapport au, c'est pas très précis ce qu'on leur demande par rapport à ça, et puis après il y a juste à marquer la situation, observations, étonnements, difficultés et points à approfondir, si c'était à refaire je la referais moi cette grille, je referais, je referais si tu veux ces critères et ces indicateurs on se rend bien compte qu'il y a plein de choses dont les étudiants ont envie de parler, ils ne savent pas où le mettre, et puis en même temps des fois ces choses-là ben ils ne savent pas quoi mettre dedans. Tu vois ? Soit il faut laisser plus de euh liberté à l'étudiant parce qu'il a des choses aussi intéressantes et puis il ne sait pas forcément où les positionner, parce qu'en même temps si tu veux par rapport à ce qu'on leur demande dans ces trois lignes, ben euh ça ne correspond pas forcément à la suite. Mais c'est normal c'est la première fois. Puis ça aussi après, pouh est-ce que ça a lieu d'être ? « Vous sentez-vous suffisamment autonome sur l'ensemble de ces activités pour les assurer seul ? » Moi je répondrais euh la plupart du temps je sais pas, et je suis étonnée de voir que les étudiants répondent dans 99% oui. Et moi je ne comprends pas pourquoi ils peuvent répondre oui. Quand je leur demande pourquoi ils ne savent pas non plus d'ailleurs.

a40 Comment tu l'analyses, ce oui ?

A40 Euh… …….. Peur de se mettre en difficulté ou, ou alors euh

a41 Face à nous ? L'évaluateur ?

A41 Oui, voilà, l'évaluateur, ou alors c'est euh ils mesurent pas. Ils mesurent pas que chacun est particulier chacun est différent et que même si à un moment, par rapport à par exemple une situation d'agressivité en psy, ben s'il y a une deuxième situation en psychiatrie qui se reproduit on ne sera pas forcément capable de la maîtriser, même si la première on a l'impression que parce qu'on n'était pas tout seul on maîtrisait la situation. Et ils ne se mettent pas vraiment je trouve à la place d'un professionnel qui va prendre ses responsabilités, qui va mesurer tout ça je trouve non, je trouve que c'est pas euh …… ça ne correspond pas à la réalité du terrain moi je trouve. Et trop facilement d'abord, c'est trop facile dans 99% ils mettent oui. Ca ne correspond pas, c'est pas vrai. Même moi, si je devais remplir ça je ne mettrais pas forcément oui.

a42 Oui c'est sûr (*rit*)

A42 *(rit)* C'est bizarre quand-même hein ? Oui c'est bizarre alors pourquoi ils mettent oui ? Je dis ou alors ils mesurent pas la difficulté d'une autre situation qui peut paraître similaire mais qui est complètement différente parce que chaque cas est particulier chaque patient est différent, et y a le contexte qui est différent y a on n'est pas avec les mêmes personnes, ou alors la

peur de euh je sais pas, d'être évalué sur ça je sais pas. Ou ils ont pas compris la question…… ou alors comme y a que deux lignes pour répondre ils préfèrent mettre oui c'est plus facile à argumenter, que non c'est trop long. C'est très rare qu'ils mettent non, tu en as vu beaucoup marquer non ?

a43 En 1ère année peut-être un petit peu plus je sais pas ? Et encore, ça dépend,

A43 Ouais. Si on mesurait proportionnellement on aurait beaucoup plus de oui que de non. Alors que c'est pas parce qu'on a relaté x situations qu'on a vécu x fois qu'on est capable de reproduire. C'est vrai c'est ce qu'on leur apprend, euh, réfléchir avant d'agir et transférer mais quand-même.

a44 Euh, donc finalement y a quand-même des bénéfices à ce euh à ce portfolio ? Tu as parlé de voir l'évolution, de euh

A44 C'est-à-dire que moi euh je ne dis jamais tu vois, ou c'est très bien ou c'est bien ou, moi je dis toutes ces choses-là, comme un nouveau programme il faut du temps. Il faut du temps pour euh voir exactement ce que ça veut dire, pour le comprendre, pour avoir le retour des étudiants, voir les professionnels aussi ce qu'ils en pensent, il faut du temps, il y aura sans doute des choses peut-être qu'il y aura à améliorer puis des choses qui seront bien et puis et puis de toute façon avant on avait un euh un outil où euh il fallait retranscrire par rapport aux situations professionnelles qui nous convenait encore moins, donc celui-ci euh je trouve que par rapport aux compétences et tout au moins, on voit par rapport à ça c'est un récapitulatif, c'est une traçabilité et ça récapitule aussi tout ça.

a45 Mm. D'accord. Voilà et dernier volet c'est plus général, je voudrais savoir simplement ce que tu penses du système d'évaluation euh globalement, induit par le référentiel.

A45 Evaluation ? Induit par le référentiel, pas en général ? C'est stressant une évaluation *(rit).*

a46 *(rit)*.

A46 Ca fait palpiter ton cœur à 130 ou 140 *(rit).*

a47 A toi formateur ? *(rit)* Ou à l'étudiant ? *(rit)*

A47 Euh, non c'est difficile l'évaluation, y a toujours du stress, et puis si on est devant une feuille, etc etc, non c'est l'évaluation en général, voilà c'est pas l'évaluation en lien avec le programme.

a48 Qu'est-ce que tu penses du système d'évaluation tel qu'il est proposé, et qu'on le met en place, à partir de ce référentiel ?

A48 Ah oui. Au niveau euh j'ai quand-même l'impression que …….. on évalue moins euh l'ensemble des connaissances nécessaires à cette profession.

A49 Qu'avant ?

A49 Oui. Dans le sens où par exemple euh avant ce qui était bien, et d'ailleurs c'est pour ça tu vois on avait du temps on a dit on va refaire des cas cliniques, moi je trouve que les cas cliniques tu vois tu avais un patient qui entrait en urologie, qui faisait une septicémie ou autre, qui partait en réa, on évaluait plein de choses voilà c'était avec des multi-questions, y avait de l'analyse, par rapport à, aux examens, par rapport aux pathologies, par rapport aux traitements et tout, après on mettait en place si tu veux le projet de soins et tout, et y a plein de choses qui étaient évaluées. Là aujourd'hui on dit que normalement les UE c'est justement pour ne plus sectionner notre patient avec un module de cardio un module d'uro et tout ça, et en même temps ben j'ai l'impression que c'est très difficile l'évaluation, et que c'est très parcellé. C'est-à-dire que euh moi je vois pour avoir construit avec B. et puis O. la 2.11 sur la pharmaco, la 2.9 sur les processus tumoraux, j'ai participé aussi à la 2.6 par rapport à la psychopatho, ben y a plein plein de choses on se rend compte que euh on n'a pas la possibilité de les évaluer là-dessus.

a50 Tu parles de connaissances particulières ?

A50 Des connaissances, alors des connaissances, oui, des connaissances quand je euh plus euh les connaissances euh en lien avec ce qui est absolument nécessaire tu vois de euh savoir, parce qu'après je pense que par contre ce qu'on évalue beaucoup plus c'est leur réflexiv….

a51 réflexivité ?(*rit*)

A51 réflexivité, voilà, leur analyse et tout ça parce que ça bon sang y en a des travaux. Ça c'est, ça c'est vrai qu'il y en a beaucoup. Ce qui est bien, par contre aussi dans les évaluations c'est les évaluations en groupe. Parce que je trouve que par rapport à ça ils s'y donnent énormément. Petits groupes hein, il faut garder 4, 5 pas plus, petits groupes. Et ça on le voit en général ils participent tous bien alors après y en a toujours qui sont déçus en disant ben oui si j'avais été avec d'autres euh j'aurais fait autrement ben c'est sûr, mais je trouve que ça leur apprend, cette notion d'équipe, cette notion de cohésion, cette notion de collaboration, d'échange etc, et puis ben y a quand-même l'enjeu de l'évaluation donc je veux dire euh, ça ça marche bien je trouve et puis euh c'est riche les échanges quand on passe euh à… parmi les petits groupes, on voit bien que les échanges sont très très riches. Donc ça c'est bien cette notion.

a52 Donc y a des modalités qui sont intéressantes ?

A52 Ouais. Des modalités qui sont intéressantes par petits groupes et tout, d'ailleurs les étudiants s'y retrouvent aussi, mais par contre je trouve que voilà c'est euh trop de travail à la maison, aussi, par rapport à, à…. Certaines évaluations comme là par exemple où tu vois on a eu la 3.3 sur le projet professionnel, sans citer, bon y a une étudiante elle a 19 c'est une très mauvaise étudiante. Je ne sais pas qui a fait son projet professionnel, peut-être que c'est elle,

a53 Ah oui tu veux dire que c'est peut-être d'autres personnes qui le font quand c'est fait à la maison c'est ça ?

A53 Ben euh, on n'a aucun moyen d'évaluer après par rapport à ça si tu veux ou alors il faudrait que ça soit suivi d'un oral je sais pas ou comme tu vois par rapport à certains projets de soins on a demandé par exemple aux étudiants de euh 2ème année de nous présenter leur projet. Quand ils te présentent tu leur poses des questions, tu vois bien que c'est eux qui ont fait le projet de soins si tu veux, qui ont pris, là si tu veux par rapport à certaines évaluations qui sont faites euh à la maison, ben c'est bien qu'ils se fassent aider parce qu'ils sont dans l'échange et tout mais après, entre se faire aider et que ce soit quelqu'un d'autre qui l'ait fait, ben voilà on n'a pas, on n'a pas la possibilité de mesurer tout ça. Et ça ça m'interpelle un peu quelque part. Donc tu vois y a des choses qui sont bien, y a des choses qu'il faudrait réajuster, et après je pense qu'il y a des, absolument où c'est trop trop lourd, ça c'est plus pour les formateurs, trop lourd toutes ces évaluations, il faut absolument qu'on arrive à, à grouper les choses, et que à ce moment-là on les mette en situation de, des cas. Mais pas euh des QCM des QROC et tout là c'est euh cette forme moi ça me correspond pas du tout c'est euh ….

a54 Ca correspond pas à quoi ?

A54 A mes attentes.

a55 A tes attentes, les QCM et les QROC ?

A55 A ce que je veux évaluer si tu veux j'ai l'impression que….. on a pratiqué comment : très simplement ; on a pris tous les power point des intervenants, on a pioché une question par ci une question par là et tout ça, moi ça me ça me correspond pas du tout. Je peux pas te dire euh je veux dire tu peux avoir un étudiant qui a bien compris son cours et tout ça et pour autant, je vois même par rapport aux questions de pharmaco que M. Q. nous a envoyées, par rapport à la pharmaco et tout ça, on n'aurait pas du tout mis ces questions-là si tu veux avec B., on en a rajouté parce qu'on voulait aussi les évaluer sur des calculs de doses, y avait pas du tout de calculs de doses alors que pour nous si tu veux c'était primordial. J'ai j'ai pas l'impression tu vois que ça corresponde à vraiment l'enseignement qu'ils ont quand on les évalue de cette façon-là. Avant on

a56 Parce que l'enseignement il ne porte pas sur ça ?

A56 … Oui pas toujours et puis parce que même si on ne peut pas tout évaluer je l'entends bien mais je trouve que c'est vraiment euh c'est c'est très très petit ce qu'on peut évaluer par rapport à ces questions en plus quand on sait euh avec euh questions de connaissances euh c'est trente minutes ou une heure c'est c'est chronométré, avec 1 ECTS ou 2 ECTS euh, puis après euh y a aussi mais ça on n'y peut rien c'est universitaire, je trouve que euh c'est quand-même pas pareil un étudiant qui passe avec un 10 qui va avoir 1 ECTS et un étudiant qui va passer avec un 18 et qui aura 1 ECTS. Ça ça m'interpelle. Ça quelque part je me dis euh voilà. Avant ce qui était bien c'est que bon il ne fallait pas avoir de note en-dessous de 8, après on pouvait par exemple on peut être meilleur dans un domaine ou un autre on hein parce qu'il ne faut pas avoir en-dessous de 9 donc voilà c'est…. Mais euh je trouve que par rapport à ça c'est euh ….. c'est pas forcément révélateur. Parce que je veux dire ben voilà on aura ils auront tous les mêmes ECTS ils ont les équivalences licence, c'est comme ça hein c'est l'université, mais je dis bon entre

l'étudiant qui passe juste juste juste toutes ses unités qui n'a que des 10, et puis un étudiant euh je ne dis pas qu'il faut que tous les étudiants ils aient 15, 16, 17 ou 18 loin de là, mais quand-même ça ne fait pas le même étudiant à la fin du compte et pourtant ils auront tous leur licence. ……. Et après, qu'est-ce que l'étudiant cherche ? Avant peut-être que, après ça dépend aussi quel étudiant, mais après les étudiants peut-être que certaines fois ils vont au minimum syndical ils veulent juste valider pour avoir un 10 et avoir leur ECTS et puis après ils s'en fichent. Alors qu'est-ce qu'ils privilégient aussi dans leur formation par rapport à ça ? Ca fait un peu peur, parce que moi je me dis que on devrait sans forcément tout savoir mais on a quand-même un minimum, et que je sais pas si avec un 10 on peut vraiment évaluer si l'étudiant a son minimum.

a57 Ok. Bon ben je te remercie, on va s'arrêter là.

Entretien avec Brigitte

b1 Voilà c'est parti. Alors d'abord depuis combien de temps tu es à l'IFSI ?

B1 Ca va faire six ans et demi.

b2 Six ans et demi, déjà ? Ah oui.

B2 Ben oui je suis arrivée en 2006. Ça va faire cinq ans et demi, ça fera six ans à la fin de l'année, c'était en 2006, on est en 2012, ça fera six ans à la fin de l'année. Le temps passe (*rit)*

b3 (*rit)* Bon alors est-ce que tu pourrais me raconter, te remémorer un petit peu comment vous vous y êtes pris, ensemble parce que j'ai cru comprendre que vous étiez en équipe d'année pour le faire, pour construire l'évaluation 5.5 ?

B3 …….

b4 quelles questions vous vous êtes posées, quels problèmes ça vous a soulevés, comment vous vous y êtes pris.

B4 Alors. On est parti forcément du référentiel, euh du petit livret bleu sur l'unité 5.5. Ca c'est sûr, on devait avoir ça sous les yeux. Après, euh, on a dû assez rapidement dire qu'il fallait qu'on parte du stage. … Parce que, les modalités d'évaluation étant « analyse », dans un contexte pluridisciplinaire, on a dit de toute façon ça, on pouvait pas faire autrement que de partir du stage. Euh…… alors après, je me souviens qu'assez rapidement on a construit la grille d'évaluation. On en avait besoin pour savoir exactement ce qu'on allait demander aux étudiants, et de mémoire C. avait déjà quelque chose, d'ancien, qui nous a aidées.

b5 Quelque chose d'ancien ?

B5 Oui, je crois que C. elle avait déjà quelque chose parce qu'elle avait déjà travaillé avant sur euh la coordination des soins, enfin tu vois c'est quelque chose qui lui causait déjà. Alors que moi, n'ayant pas d'expérience c'est quelque chose qui ne me causait pas énormément.

b6 La coordination des soins, spécialement ?

B6 euh, oui ou, comment, on allait pouvoir évaluer ça, tu vois, c'était complexe pour moi. Parce que euh, moi j'avais pas de recul euh, …. voilà. Et donc euh de mémoire euh, C. elle a, elle avait des choses : c'est une mémoire euh pédagogique importante (*rit*).

b7 (*rit*)

B7 Euh, après, euh, l'été, quand j'ai travaillé avec C. sur euh le semestre 5, où on a travaillé sur alors une autre unité d'enseignement, euh …….. ou les macrocibles, il fallait qu'on parle, c'est dans le cadre du projet professionnel peut-être les macrocibles je me souviens plus la 3.3 peut-être, dans le cadre d'une autre UE, on a travaillé sur la planification et macrocible parce qu'on avait aussi l'impression que les étudiants avaient des manques, sur ça, et c'est vrai que sur la planification c'était une évidence. Donc on a créé des exercices. Et on s'est dit que ça serait bien de réinvestir ces exercices, ben dans la coordination des soins la planification euh la mise en œuvre des thérapeutiques ça paraissait adapté. Donc je me souviens qu'on a parlé donc à ce moment-là, de dire qu'on allait repartir euh des exercices faits en début de semestre, euh sur euh les macrocibles et la planification. Euh …… Après pour la description de la situation euh méthode classique euh de description hein, QQOQC euh tranquille, sans se poser plus de questions, euh et après il fallait faire apparaître, euh la planification des soins pour la mise en œuvre des thérapeutiques donc on leur a dit qu'ils avaient le droit d'utiliser les outils du service la planification euh, soit le faire soit les utiliser. Euh….. et les transmissions ciblées parce que c'est pareil c'est quelque chose qu'on avait vu au moment des macrocibles, on a reparlé d'écriture du raisonnement clinique, ça y est ça me revient on appelait ça comme ça, l'exercice sur l'écriture du raisonnement clinique, donc des transmissions ciblées. Et on avait des difficultés avec les unités d'intégration, parce que euh on savait pas trop même encore aujourd'hui je pense que euh on n'est pas au clair, et euh on avait quand-même une logique qui était de se dire que l'unité d'intégration, elle devait reprendre les éléments du semestre.

b8 Mm. Oui.

B8 Donc, il fallait qu'on parte de ce qu'on avait fait dans le semestre. Mais euh on construisait l'unité d'intégration très rapidement, puisque comme ils partaient en stage, rapidement du fait de l'alternance, on a construit ça sans avoir énormément

de recul sur les unités d'enseignement qu'ils allaient avoir. Et ça c'est, c'est dur aussi. Euh… Bon. Mais bon on l'a fait quand-même. (*rit*)

b9 (*rit*)

B9 On l'a fait quand-même.

b10 Donc ça ça a été gênant pour orienter la demande ou …

B10 Ca a été gênant oui. Oui. Moi je trouve que ça a été difficile, de se euh de construire quelque chose qui devait reprendre le semestre en entier sur ses apports, pas les connaissances pures mais tout ce que nous on faisait dans le cœur de métier, hein tout ça c'est du cœur de métier, et euh, alors que c'était pas construit. Mais ça c'est une difficulté parce que nous c'est la première fois qu'on le construit le semestre 5. Je me dis que peut-être les années prochaines, il y aura moins de difficultés de ça parce qu'il y aura déjà des ébauches. Même s'il faut réajuster des choses. Alors que ça c'était compliqué. Comment pouvoir répondre à se dire qu'on va essayer de regrouper dans une évaluation tout ce qui a été fait, sans savoir ce qui a été fait. Ah : chaud !

b11 (*rit*) Ah oui, c'est sûr.

B11 (*rit*) Chaud chaud chaud. Mais bon après on s'est basé sur euh en se disant qu'il y avait des objectifs qui étaient euh euh dans le référentiel on a essayé de s'y caler au mieux mais sans trop savoir quand-même, ça nageait un peu à vue, ouais. Mais bon après on est parti des modalités euh d'évaluation hein on a essayé de, y a des critères hein et c'est euh il fallait qu'on parte de ça de toute façon.

b12 Ouais. Alors donc après euh tu dis, on est parti des critères. Est-ce que ça a été compliqué aussi de formuler les critères et les indicateurs ?

B12 Oui. Mais on s'est aidé du vécu de C. Puisqu'on est parti de quelque chose qu'elle connaissait déjà.

b13 C'était un devoir qui avait été fait aussi ?

B13 Euh c'était une grille d'évaluation qui existait déjà. Donc de mémoire on est reparti de ça. Mais c'est vrai que ça ça a été compliqué hein. Il fallait se mettre d'accord. Est-ce qu'on entendait la même chose ?

b14 Et sur quoi vous n'étiez pas d'accord alors ?

B14 Sur critère et indicateur parfois. Mais après on s'est vite, on s'est quand-même assez rapidement

b15 Sur ce qu'était un critère, ce qu'était un indicateur tu veux dire ?

B15 Oui. Oui. Oui. Oui. Ben oui mais moi c'est pareil ça c'est quelque chose euh, j'ai découvert ça en arrivant ici hein.

b16 Bien sûr. Mm.

B16 (*rit*)

b17 (*rit*) Ca fait partie du package.

B17 Ben ouais. C'est ça euh, tu n'as pas trop de formation, quand-même euh, bof puis l'école des cadres elle était loin pour moi qu'est-ce que tu veux ? Peut-être que je l'ai vu, je ne suis même pas sûre, de l'avoir vu en formation cadre. Et, et tu vois j'ai fait la formation de formateurs pourtant donc ça c'est plus récent parce que je l'ai fait en arrivant, et euh, je ne suis pas sûre qu'on ait abordé critère et indicateur.

b18 Mm. Je me rappelle pas l'avoir étudié en formation cadre. Je me rappelle l'avoir étudié en formation de formateur, à Paris, oui.

B18 Peut-être, je me souviens pas.

b19 Mais c'était avec Bonniol à l'époque.

B19 Oui. Donc là c'est pas ça que j'ai eu moi en formation de formateurs. Ça m'a pas marquée en tout cas. Peut-être qu'on l'a vu mais ça m'a pas marquée c'est pas quelque chose que j'ai retenu, euh, comme quelque chose de prégnant, au moment où j'ai vécu la formation de formateurs. Je me souviens de choses sur euh l'évaluation, je me souviens sur la construction euh le lien ou le fil rouge pédagogique enfin tu vois y a des trucs euh qui m'ont marquée, euh, mais ça non. Ça m'a pas marquée.

b20 Et donc là ça a été du coup compliqué pour euh pour le formaliser.

B20 Un petit peu, un petit peu, mais je te dis on s'est vachement appuyé sur l'expérience de C. Forcément. Et sur les documents qu'elle a sortis à ce moment-là.

b21 D'accord.

B21 Sur le coup après ça ne nous avait pas paru quelque chose euh, de euh, de quand-même trop compliqué à demander aux étudiants. Et pourtant après, euh au regard du vécu euh ça a dû être difficile pour eux. On en a reparlé au moment de la régulation à mi-stage,

b22 Du vécu ?

B22 Ben de…. produire ce travail pour les étudiants. De produire ce travail, euh j'ai l'impression que pour eux ça a parfois été difficile, alors que nous, quand on l'a construit, ça ne nous avait pas paru compliqué. Tu vois ?

b23 Produire par rapport à la compréhension de la demande ?

B23 Ouais, ouais c'est ça, voilà. A la compréhension de la consigne. Alors que bon, on avait quand-même l'impression d'abord on leur a donné la feuille d'évaluation, en disant écoutez euh voilà c'est ça qu'on attend. Et euh pour eux c'est, j'ai l'impression que c'était difficile parce que quand on les a vus à mi-stage, ben euh ils avaient du mal quoi, à mettre du sens, sous ça. Alors bon pourtant les normes tapuscrites c'est pas compliqué, enfin pour nous ça ne paraît pas compliqué, les macrocibles on l'avait vu en début de formation, la planification et les transmissions aussi, maintenant eux euh…. Est-ce qu'ils ont été très attentifs ?

b24 Qu'est-ce qu'ils en avaient retenu, ouais

B24 Voilà. Là je pense que c'est euh

b25 Comme toi avec les critères peut-être ? (*rit*)

B25 (*rit*) peut-être que j'ai eu les critères et les indicateurs et que j'ai pas retenu (*rit*). Voilà, et là on sent bien qu'il y avait des manques et on l'a senti là maintenant en faisant la correction. Parce que j'ai des étudiants moi qui n'ont même pas mis de macrocible, dans leur travail alors qu'on leur disait « présentation à partir de macrocibles ».

b26 Noir sur blanc

B26 C'est écrit et bon alors c'est vrai que ça vaut deux points tu me diras donc euh voilà (*rit*), euh la description de la situation on avait quand-même je pense avoir mis du détail tu vois, euh un groupe de personnes alors c'est vrai qu'ils ont dit qu'est-ce qu'un groupe ? Ben c'est à partir de deux (*rit*). Voilà si vous êtes en réa vous n'avez pas plus de deux patients prenez-en deux, en pédiatrie vous êtes deux faites deux quoi, mais c'est pas un, sinon ça n'a aucun intérêt de planifier pour un, mais bon. Je crois que j'ai un étudiant qui m'a présenté un patient. La spécificité du service bon ben on ne voulait pas beaucoup de détails, y en a qui ont énormément détaillé, la charge en soins c'est vrai que ça c'est peut-être pas le plus facile, la pluriprofessionnalité ben j'ai parfois un listing, sans plus de détails que ça, qui fait quoi ben je sais qui est là mais qu'est-ce qu'il fait je sais pas, euh la délégation ben c'est pas clair, parce que euh c'est avec les autres infirmiers et ça, ils sont restés centrés sur leur pratique bon après tout pourquoi pas, la collaboration des aides-soignantes on l'a, le reste très peu, et l'organisation les transmissions euh c'est pas très détaillé. … Mais, c'était quand-même pour moi assez précis ce qu'on attendait. Mais c'est pas là à la rigueur qu'ils ont le plus été en difficulté je pense, quand-même ça à chaque fois j'ai quand-même mis des points quand j'ai corrigé, par contre

b27 sur la description ?

B27 Oui. Oui. J'ai quand-même toujours réussi à mettre des points là. J'ai rarement mis en-dessous de la moyenne. Donc c'est quand-même que ça a répondu à ce qui était à peu près attendu. C'était pas toujours précis, c'était pas toujours exhaustif, mais,

on l'avait quand-même. Par contre c'est là que ça a péché. L'analyse de la réalisation des soins et l'analyse de l'organisation alors là, c'était difficile. C'est difficile hein. …. Mais euh ….. faut de la mise à distance c'est vrai pour analyser, ils n'ont pas eu beaucoup de temps….. parce que c'est une unité d'enseignement qu'on leur a demandé de nous restituer en début d'année après le stage ; on leur a donné du temps de travail sur planning pour le réfléchir, le mettre en forme euh bon, c'est pas, mais ouh l'analyse alors là parfois y a rien y a rien y a rien y a rien. Les, les, les anomalies les risques c'est pareil on ne les a pas quoi.

b28 Y en a pas ? Mm

B28 Pas toujours, très peu. … Pas toujours.

b29 Par le biais de cette évaluation, qu'est-ce que tu penses évaluer, chez l'étudiant ?

B29 Alors euh…. Savoir respecter une consigne, c'est quand-même tout bateau pour moi, et c'est quelque chose qu'ils ont du mal à faire. Et, très vite ils ont d'ailleurs été revendicateurs sur euh les normes tapuscrites. Oh ben oui mais enfin ça c'est comme ça euh (*rit*). Bon. Après euh la description de la situation c'était aussi évaluer leur possibilité dans le cadre du mémoire futur, à décrire une situation d'appel tu vois.

b30 Ouais, d'accord.

B30 C'était une première étape, hein. Et puis l'analyse c'est quand-même des choses qu'on leur demande régulièrement depuis la première année, et leur capacité d'analyse c'est important pour être professionnel. De savoir se dire mais euh, ce que je vis là est-ce que ça a du sens, est- ce que je fais quelque chose euh, est- ce que je ne pourrais pas faire autrement quoi. Ben c'est important pour améliorer ta qualité ta pratique professionnelle. Donc euh….. je pense que c'est ça qu'on voulait évaluer.

b31 D'accord (*rit*).

B31 (*rit*). Mais on a péché forcément dans la mesure où cette unité d'intégration, on l'a construite pour moi trop tôt, et qu'on l'a fait restituer trop tôt. Parce que pour moi l'unité d'intégration si j'ai bien compris, c'est quelque chose qui reprend à la fois tout le semestre et et les acquis antérieurs. Si j'ai bien compris ça. Alors ça doit forcément être à la fin.

b32 oui. Dans la logique oui.

B32 Dans la logique des choses. Moi qui suis un peu cartésienne ben là ça m'a dérangée quelque part parce que, alors ils ont eu le stage tout de suite. C'était l'alternance qui était comme ça on n'y pouvait rien, donc il fallait construire ça sans qu'il y ait eu les cours, de savoir ce qui allait se faire, et leur demander de le restituer assez tôt parce qu'il fallait qu'on puisse le corriger euh… tôt tu vois parce qu'après on savait qu'on aurait toutes les autres, toutes les autres partielles. Y a de l'incohérence.

b33 Alors qu'est-ce qui aurait pu permettre de construire mieux alors ce devoir ?

B33 Il fallait absolument qu'on leur demande de le restituer à la fin, du semestre. Puisque normalement, ça… ça rebalaye tout le semestre. Donc fallait forcément que ce soit à la fin. Maintenant après, la construction, si on avait eu un vécu déjà, d'un semestre cinq, on aurait pu avoir un ordre d'idées sur les contenus des interventions, et forcément adapter, ce que là on n'a pas pu faire mais, c'est le biais de la première année pour moi. Ça c'est quelque chose qui pour moi normalement les années suivantes, on aura déjà un premier regard sur ce qui se fait au semestre cinq, euh notamment euh tout ce qui est cœur de métier, pas connaissances pures, je sors ces unités d'enseignement-là un petit peu, mais toutes les autres, euh parce qu'elles sont toutes liées, normalement, à cette unité d'intégration, donc si on a déjà un regard sur ce qui est fait cette année, l'année prochaine on peut la construire de bonne heure. Mais que nous la construire sans savoir ce qu'on allait faire, ça compliquait la vie, ça compliquait la vie. Et ça peut amener un décalage à la fin. Ouais.

b34 Ok. Bon ben je finis de t'embêter avec celui-là, maintenant le deuxième volet ça concerne le portfolio.

B34 Oui ! *(rit)* le portfolio ! A quoi ça sert ?!

b35 *(rit).* Bon alors est-ce que tu peux aussi me raconter là comment tu t'y es prise ben je pense récemment d'ailleurs pour voir où en était un étudiant de ton groupe référent, à partir de son portfolio ?

B35 Alors, j'ai euh…… utilisé l'autoévaluation là. Les dernières pages, puisque moi j'avais été très insistante, en leur disant il faut absolument que vous mettiez des croix vertes avant que les professionnels, avant que vous ne les rencontriez,

b36 oui. Finalement on l'aura fait sur les trois années ça, ce truc qu'on avait trouvé au début.

B36 Oui. Ben moi je continue en tout cas. Je continue. On est toujours avec la même promotion, on ne va pas changer quelque chose avant la fin euh, bon. Et puis finalement euh moi je, j'y trouve un intérêt. Donc euh j'y vois un intérêt je poursuis, mais il faut que ce soit bien fait, et j'ai peur parfois que ça ne soit pas très bien fait, parce qu'il faut absolument que l'étudiant coche son euh ressenti, comment il se sent face à chaque indicateur, avant d'avoir fait le bilan de stage, s'il le fait après ça n'a plus aucun intérêt. Donc je leur dis bien vous cochez avant vos petites croix vertes, pour chaque indicateur de compétences, vous où vous vous sentez. Et après vous avez l'évaluation avec les professionnels de terrain, et vous mettez la croix noire après. Et là moi je peux mesurer s'il y a des écarts et comment ils se ressentent. Mais si ce n'est pas bien fait il coche au crayon de papier avant, et en noir après pour que ça colle, parce qu'il ne veut pas qu'il y ait d'écart, ça n'a aucun intérêt. Et j'ai peur que parfois ça ait été fait comme ça, je n'ai aucun moyen de vérifier, de toute façon. Ils font ça sur le stage, avant de nous rendre les portfolios, je n'ai aucun moyen de vérifier. Néanmoins je pense qu'il y a des étudiants qui l'ont bien fait, pour certains euh ça ne leur pose pas de problème, et euh là j'ai pu mesurer des choses, certains étaient en bonne adaptation avec le, euh l'interprétation des professionnels, et je me dis ben celui-là c'est bon, il file un bon coton quoi, et puis j'en ai d'autres qui étaient euh et j'en ai une notamment une étudiante en difficulté, mais qui était dans le déni total quoi. Elle avait mis des acquis partout, enfin enfin je grossis le truc. Mais elle avait pratiquement mis des acquis et l'équipe elle avait mis des non acquis des à améliorer. Et je me suis dit mais celle-là comment elle va s'améliorer ? Parce qu'elle n'est pas consciente de ses manques. Comment progresser quand tu penses que tu sais, quand tu penses que tu fais bien, tu vois ? Oh là je me suis dit ouyouyouille euh euh mais je ne l'ai pas, je n'ai pas été plus loin, dans l'exploitation, enfin j'ai parlé avec l'étudiante parce qu'elle était en difficulté, on s'est rencontrées mais on n'est pas parties forcément du portfolio, pour moi mesurer qu'elle était en difficulté parce qu'elle n'était pas consciente de ses manques. Je suis partie d'autre chose, d'autres outils. Notamment euh d'une démarche de soins qu'elle m'avait apportée, que je lui avais demandée, que je lui avais demandé de me refaire une première fois, qu'elle m'avait ramenée une deuxième fois et, où j'ai encore mesuré qu'elle n'était pas au niveau de troisième année. Donc je suis plutôt partie de ça, que de ça (*montre le portfolio*). Mais je pense que ça peut quand-même être utile pour ça quoi, pour euh mais on ne l'exploite pas.

b37 On ne l'exploite pas ?

B37 Ben non, parce que, peut-être parce que déjà on n'est pas sûr que ce soit bien fait, et que si c'est mal fait ça n'a aucun intérêt parce que là on perd du temps, euh, et qu'après ben euh il faut que l'étudiant euh il soit d'accord quelque part pour euh comprendre ça, et l'autoévaluation c'est difficile, on n'est pas formé à l'autoévaluation quand on est étudiant. A l'école euh, au collège, on ne fait jamais ça alors forcément là tu arrives en formation professionnelle, on te demande de t'autoévaluer ben tu imagines enfin je pense que, même nous euh c'est dur l'autoévaluation de soi-même euh, quand tu es professionnel et que euh tu te dis ben j'ai fait ça comme ça, est-ce que j'ai bien fait, est-ce que j'aurais pu faire autrement, oh ça remue quoi. Alors euh bon euh déjà qu'ils sont remués pas mal par la formation euh c'est un truc de plus quoi. ….. Je ne, n'utilise pas du tout les pages parcours de stage euh ça je ne l'utilise pas, éventuellement les objectifs, quand on a fait des régulations avant stage pour essayer de les aider, à ce que euh ça ne soit pas bateau, que ce soit un peu personnalisé, un peu ciblé sur le type de stage,

b38 oui en préparation au stage tu ne leur fais pas forcément remplir les préliminaires là ?

B38 Si mais je ne les regarde pas quoi, je euh je ne m'y intéresse pas, je, pour l'instant je ne vois pas à quoi ça, alors les UE suivies pour moi ça n'a pas d'intérêt parce que bon on est dans le truc euh on sait ce qu'ils ont eu, les points forts acquis en formation ben ils le remplissent peut-être ou pas je sais pas, je euh je sais pas,

b39 Ouais tu regardes plutôt les objectifs ?

B39 Les objectifs de stage oui parce que, je me dis que si c'est hyper mal formulé j'ai la honte.

b40 *(rit)*

B40 J'ai la honte face au stage, tu vois ? Et je me dis mais, et puis si c'est pas personnalisé je me dis qu'est-ce qu'il va aller chercher l'étudiant ? Euh alors quand je le connais un peu bien sûr c'est vrai qu'en troisième année j'ai repris des groupes parfois que je ne connaissais pas. Des étudiants que je ne connaissais pas bien. Mais euh néanmoins j'essaie de leur dire mais là qu'est-ce que vous il vous manque pour aller chercher ce qui vous manque quoi c'est l'objectif, puis je te dis y a des fois c'est tellement mal écrit que je risque d'avoir honte face au terrain de stage donc euh je voulais qu'ils reprennent un peu quoi, qu'ils mettent des euh des mots professionnels euh *(rit),* bon. Après ben les situations euh, elles m'intéressent fortement, je pense qu'elles sont très, qu'elles peuvent être très utiles mais que là on ne les utilise pas du tout du tout euh à bon escient.

b41 Mm. Qui « on » ?

B41 En tout cas le euh, les formateurs. Parce que pour moi sur ce coup-là on est tous dans le même bateau. Puisque jusqu'à présent euh, ça sert à valider le stage, mais quand c'est nul ça valide le stage quand-même.

b42 Exact.

B42 Et qu'on ne s'est jamais positionné là-dessus, alors peut-être qu'on ne l'avait pas vu au début je suis tout à fait d'accord. Mais là maintenant quand-même euh on en est conscient, et on ne fait pas plus que ça. Alors là moi ça me dérange toujours. Alors il faut demander à l'étudiant de refaire. Mais j'ai demandé aux étudiants de refaire, moi. Et y a des fois j'ai eu un peu mieux et des fois j'ai pas eu mieux du tout, et néanmoins j'ai dû valider le stage alors là ça heurte profondément mes valeurs. Je suis très très mal parce que euh, je me dis mais je, j'autorise, je lui fais croire que ça va alors que ça ne va pas.

b43 Tu penses que là tu lui fais croire que ça va ?

B43 Ben bien sûr puisque je valide le stage ! Il aurait tort de croire différemment ! Je valide le stage. Donc pour lui y a pas de problème, tout va bien. Et euh pour moi ça ne va pas. Mais mais je n'ai pas de moyen de lui dire que ça ne va pas puisque j'ai validé le stage. Comment il va me comprendre ? Non votre situation, votre analyse n'est pas du tout pertinente, y a pas de points à approfondir, y a pas de questionnement, mais je valide quand-même le stage. Ben pourquoi la prochaine fois il ferait mieux ? Ben il aurait tort. Il peut me faire n'importe quoi ici, on va valider le stage quand-même !

b44 *(rit)*

B44 *(rit).* Alors là tu comprends bien que ça ne peut pas, intérieurement, intérieurement je ne peux pas. Tu vois ?

b45 Même extérieurement ça se voit ! *(rit)*

B45 *(rit)* Ca se voit oui. En réunion ça se voit hein. Y a des choses qui m'interpellent comme ça. Parce que ce matin on a fait la CAC de troisième année, et ce qui m'a interpellée, c'est euh, bon en première année ça se posera pas le problème parce que, on on voit, enfin moi je n'analyse pas les choses de la même façon quand ils sont en première année ou en troisième année,

b46 Bien sûr.

B46 J'ai pas les mêmes attentes. En première année s'ils n'analysent pas très bien d'un autre côté ça ne me choque pas euh, de valider quand-même le stage, et là cette année ce que j'ai fait aux première année, c'est qu'à chaque fois je leur ai mis des petits post it, sur ce que je voulais qu'ils améliorent pour la fois d'après. Mais bon, ce que je n'avais pas fait avec les troisième année aussi parce qu'on ne savait pas. Et là donc avec la CAC de ce matin des troisième année, euh y a des compétences pour certains étudiants où tous les items sont acquis sauf un qui est non pratiqué. Et un qui parfois, ils n'ont pas pu le pratiquer au regard du stage. Ben oui mais ça euh quelque part euh enfin la compétence devrait être validée quand-même, mais il y a un indicateur qui est non pratiqué, et nous on a décidé de mettre à améliorer dans la synthèse : ça ça me choque aussi. Il y a bien un moment, il faudra qu'on mette acquis quand-même sinon on ne va pas en présenter un seul ! *(rit).* En juillet ! Quoi, c'est sûr ! C'est une évidence, enfin moi ça me paraît une évidence, et malgré ça on continue. A marquer « à améliorer ». Alors ça heurte mes valeurs *(rit).* De formateur.

b47 *(rit)*

B47 Qui euh qui veut aussi reconnaître l'étudiante, qui se passe bien quoi. Je dis la fille elle a pas pu pratiquer ça c'est pas de sa faute ! Et on va mettre « à améliorer ».

b48 Quand tu dis que ça heurte tes valeurs tu veux dire quoi ?

B48 Ben parce que pour moi, à quoi sert le formateur dans ces cas-là ? Si moi qui suis l'étudiante en groupe de référence, qui la vois en suivi individuel, qui qui, tu vois qui la connais quand-même sur son travail, eh ben si moi, je dois mettre « à améliorer » parce que c'est comptable, ben j'ai rien à faire là. Moi c'est l'ordinateur qui va faire ça, il scanne les feuilles et l'ordinateur il fait les comptes. Mais moi, j'ai pas à être là. Parce que sinon ça ne sert à rien que je rencontre l'étudiante, et que je m'intéresse à son suivi personnel, à sa façon de travailler, à euh à ses résultats aussi, et euh quels que soient ses résultats, à sa façon d'avancer dans la formation ! Puisque finalement euh c'est l'ordinateur qui compte. Ça euh j'ai rien à faire là moi hein.

b49 *(rit)* Alors finalement tu y vois quel sens au portfolio ?

B49 Aujourd'hui ?

b50 Mm.

B50 …… Ben je ne suis même pas sûre que ce soit un outil aidant pour l'étudiant.

b51 Un outil aidant ? Mm.

B51 A quoi enfin, est-ce qu'ils ont compris l'intérêt de tracer leur parcours de stage, uniquement pour tracer ? Les UE suivies ben ils sont comme nous ils savent ce qu'ils ont fait dans le semestre hein. Les points forts acquis en formation, euh, est-ce qu'ils sont capables de les mettre en évidence, je n'en suis pas sûre. Parce que c'est dur, de mettre en évidence des points forts hein.

b52 Oui.

B52 Hein ? Donc est-ce que ça peut leur servir ? Les points à approfondir, peut-être, et encore, quand je vois l'analyse qu'ils font des situations de soins, et que souvent, là c'est, ça pèche, qu'est-ce que là ils sont capables de mettre ? Qu'est-ce que ça peut leur servir ? Les objectifs de stage, admettons, pour certains quand-même ça peut être personnalisé, ça peut être adapté. Mais pas toujours. Ça j'ai bien vu, en euh.. les analyses de pratique, on n'en fait rien de plus. ….. On valide le stage même si c'est pas bon. Bah, bah bah bah bah.

b53 *(rit)*

B53 L'autoévaluation la moitié du temps je ne suis pas sûre de, j'ai pas de certitude que ça ait été bien fait, donc je ne peux pas l'exploiter. ….. Le portfolio…..

b54 Alors, est-ce que tu y vois des bénéfices ? *(rit)* au portfolio ?

B54 Alors, ça a le mérite de tracer les choses.

b55 Ouais.

B55 Alors, ça a le mérite d'être euh …… un outil de l'étudiant quand-même.

b56 Un outil de l'étudiant ?

B56 Oui. Pour l'instant c'est un outil de l'étudiant. Ce n'est qu'à lui. Puisque nous, on, on ne s'en sert pas énormément, puisque c'est uniquement comptable ça. Enfin on n'est pas sûr de, mais ça peut être transformé. Les analyses de pratique on peut en tirer énormément de choses.

b57 Ca peut être transformé ?

B57 Ca peut être évolutif enfin ça peut évoluer. Ça peut évoluer. Comme outil. Que ça trace des choses d'accord. Mais après, nous, il faudrait qu'on travaille sur les points forts, comment on peut mesurer ses points forts, qu'est-ce qui nous fait dire que c'est un point fort, et à ce moment-là ça ça aurait du sens de remplir ça. Pareil pour les points à approfondir. Pareil pour les situations de soins. Si on travaille tout ça avec les étudiants, ça peut servir, ça peut être utile. Et pareil pour l'autoévaluation. Tout ça ça peut être utile. Mais à ce jour pour moi, à part de tracer uniquement des choses,

b58 Oui. Une traçabilité.

B58 Oui. C’est pas plus.

b59 C’est marrant ce que tu as dit tout à l’heure au début c’était que les points forts à la limite tu ne regardais pas dessus, ouais.

B59 Mais non je ne les regarde pas.

b60 Et pourtant tu dis que ça pourrait être bien,

B60 Ca peut être important d’arriver à faire mettre en évidence à l’étudiant ses points forts, je mets en lien avec l’autoévaluation, qui est très difficile, s’il arrive à reconnaître ses points forts il arrivera à mieux s’autoévaluer. Tu vois ? Ca en fait partie pour moi. Mettre en évidence. Mais il faut leur apprendre à le faire. Parce qu’ils ne savent pas, et c’est très difficile et que quand ils arrivent en première année, ah tu imagines enfin ça demande une connaissance de soi ! Ca, pour les points forts, han ouh.

b61 Alors est-ce que c’est un , comment leur apprendre, à ton avis ?

B61 Alors ça passe par la connaissance de soi, ça passe aussi par nous ce qu’on ne fait pas forcément qui est la valorisation quand c’est bien. J’ai pour ça un exemple d’une euh d’une dame aide-soignante, qui nous a fait un travail en deuxième année euh sur euh les soins éducatifs et préventifs, oh, impressionnant, très bien fait. Et pourtant, j’avais pas senti dans son parcours, ni personnel ni professionnel, d’années d’aide-soignante, des, des facilités pour faire ce type de travail. Elle a eu les mêmes consignes que les autres, y a eu énormément d’étudiants en difficulté face à cette consigne à ce, et elle elle a fait un travail formidable. Formidable formidable. J’ai corrigé son évaluation, elles étaient comme toutes les analyses parfois on a leur nom tu vois mais je ne la connaissais, elle n’était même pas dans mon groupe je ne la connaissais pas plus que ça, et puis l’année d’après elle s’est retrouvée dans mon groupe de référence, et je ne sais pas pourquoi ça à un moment c’est venu sur le tapis, parce que peut-être qu’on, ben au moment d’une régulation on a abordé les soins éducatifs je n’en sais rien, et je dis oh mais je me souviens de votre situation, où vraiment c’était très intéressant, très pertinent. Et elle m’a dit mais pourquoi on ne nous dit pas ça plus souvent ? Parce que c’est quelqu’un qui avait peu de confiance en elle, du fait de son parcours d’aide-soignante, et euh, qui a dit oh là là, mais pourquoi vous ne l’avez pas dit enfin , ben je lui dis je ne vous l’ai pas dit parce que d’abord à ce moment-là euh je ne vous voyais pas, au moment où j’ai corrigé votre copie et puis après votre copie vous avez eu une super note je crois que j’ai mis 19/20. Alors je lui dis vous deviez bien vous douter que c’était bon quand-même. Elle dit oui mais c’est pas pareil.

b62 Non c’est pas pareil

B62 Et ouais. Et et et tu vois je pense que ça c’est quelque chose,

b63 l’entendre de la bouche du formateur

B63 C’est pas du tout la même chose. Que de lire une note sur un document écrit. Qui fait qu’elle avait validé l’UE. Même si elle est venue voir sa copie c’est vrai que je n’avais peut-être pas détaillé les choses parce que c’était bien de toute façon, donc j’ai dû mettre bien bien enfin même pas quoi j’ai dû mettre les points, la totalité des points, j’ai dû argumenter un petit peu là où j’ai enlevé un point mais vraiment euh, ça devait être trois fois rien, euh, et c’était pas pareil mais comment euh leur donner confiance, et leur permettre de mesurer leurs points forts, si on ne les aide pas euh, si on ne leur dit pas aussi ? Le document écrit, même si c’est bien qu’ils aient leur document écrit en fin de semestre enfin avec les validés pas validés, ça remplace pas la guidance et le suivi et ça on a peu de temps pour le faire, on n’a pas le temps de le faire. On ne dit que ce qui ne va pas aussi parce que c’est dans notre culture, de dire ce qui ne va pas. On nous apprend depuis l’école primaire la faute quoi. On fait des fautes, on ne fait jamais, même si c’est bien on ne nous le dit pas. C’est forcément euh par défaut c’est comme ça.

b64 Donc tes réserves en fait elles portent peut-être surtout sur la façon dont on l’utilise ?

B64 Tout à fait. Je pense qu’on peut en tirer des choses dans énormément de situations, mais qu’on ne l’utilise pas à sa juste valeur. Pas à sa juste valeur. Mais euh pour ça faudrait pouvoir parce que, après c’est très, c’est individuel hein quand-même hein. C’est individuel à chaque étudiant. Donc euh y a que dans le suivi euh individuel qu’on pourra, éventuellement euh, travailler, on ne peut pas le faire en collectif, alors, l’analyse de certaines situations peut-être, parfois si on tombe sur une dont le thème peut être euh partagé,

b65 formateur pour les autres ?

B65 Ouais. Si. Parfois ça peut être partagé. Et on pourrait s'en servir pour faire une analyse en petit groupe, mais sinon c'est très très personnel très individuel hein. Donc y a que du suivi individuel qui devrait,

b66 Qu'est-ce qui est personnel en fait là-dedans ?

B66 C'est lui qui l'a vécu , l'étudiant.

b67 Le vécu ?

B67 Le vécu. Il peut être que de lui. Je veux dire tu peux vivre la même situation tu n'es pas la même personne tu ne vas pas la vivre de la même façon. Tu n'as pas les mêmes acquis euh, donc euh, c'est parfois généralisable mais très peu. Parce que c'est vraiment du vécu euh au regard de chacun. Au regard des acquisitions qu'il a à ce moment-là, du contexte euh….

b68 Mm. Ok alors le portfolio c'est bon et puis le dernier volet c'était sur l'évaluation en général c'est-à-dire qu'est-ce que tu penses du système d'évaluation, qui nous est induit par le référentiel ?

B68 Du nouveau référentiel ? Ouais, alors, le problème c'est que moi, j'ai pas beaucoup de recul sur l'évaluation euh

b69 d'avant ?

B69 Ben non parce que j'ai vécu deux, enfin je suis arrivée en 2006, et donc j'ai été trois ans avec le modulaire, et et donc,

b70 quand-même !

B70 Ben euh oui mais, c'est peu trois ans ! *(rit)*

b71 oui *(rit)*

B71 *(rit)* c'est peu parce qu'en fait, la première année je suis arrivée en cours d'année donc je n'ai rien compris à ce qui se passait, j'ai été coordinatrice tout de suite, là j'ai commencé à comprendre, *(rit)* rapidement d'ailleurs,

b72 oui ça aide hein

B72 Ah ben, c'est très formateur, euh, mais je n'avais même pas une année de recul hein, alors ça m'a mise en difficulté quand-même, euh et donc en fait trois ans euh à peine c'est même pas un cycle. Et je pense qu'il faut vivre un cycle quand-même, bon. Et puis après en 2009 y a le référentiel nouveau qui est arrivé donc je me suis mise dedans euh logiquement, euh, mais c'est pareil j'ai pas un cycle alors comment euh, c'est difficile

b73 tu vas finir par y arriver là quand-même ! *(rit)*

B73 Je vais finir par y arriver *(rit),* bientôt, juillet ! En juillet 2012 j'ai la fin du cycle. Mais ça restera encore un peu bâtard pour moi, parce qu'en première année en 2009, j'avais un groupe de première année, qui était ce nouveau euh référentiel, mais je n'étais pas que sur ça puisqu'à l'époque j'étais aussi coordinatrice, en ancien module. Et donc je me suis peu investie. Je me suis investie uniquement dans le suivi des étudiants, mais pas sur l'année. Et ça j'ai un gros regret là. Parce que tu ne peux pas faire deux choses en même temps, et tu es à côté, j'ai pas été dedans. Donc il me manque un morceau. J'ai été dedans à partir de la deuxième année, puisque là euh j'étais vraiment sur l'année, à la fois suivi d'étudiants, régulations, unités d'enseignement enfin, la totale quoi. Mais, euh je m'étais, je n'étais pas coordinatrice donc euh, puis j'avais des unités d'enseignement un peu ailleurs aussi. Donc mais j'étais quand-même plus dedans, et en troisième année là, alors là vraiment à fond dedans, parce que du fait euh

b74 ah ben oui !

B74 ouais ben ouais mais euh la force des choses, parce qu'on était peu de formateurs, et que euh le euh le contexte a fait que j'ai aidé C. à construire des unités d'enseignement pour lesquelles je n'étais pas enfin je me suis retrouvée très impliquée dans la, dans l'année, et ça je ne regrette pas là par contre. Parce qu'au moins, tu suis bien les choses. Je me dis à la rigueur on devrait être cinq formateurs cinq coordinatrices quoi.

b75 Presque oui.

B75 Mais oui. Parce que vraiment là tu les comprends bien, tu es dans toutes les UE, enfin tu suis vraiment ce qui se fait. Donc on n'a pas fini, et ces évaluations elles sont nombreuses, euh… elles sont est-ce que, je me disais même tout à l'heure avec une étudiante, les partielles c'est tout en même temps. Nous on a voulu faire un peu que ce soit échelonné, néanmoins les contrôles de connaissances c'est tout en même temps, et est-ce que c'est possible d'assimiler tout en même temps ? Je ne sais pas. Parce que j'ai des étudiants je pense, qui ont été stratégiques, qui ne pouvaient pas tout réviser parce qu'ils s'y prennent aussi un peu à la dernière minute ça c'est sûr, euh, et qu'ils ont fait des choix en disant je révise telle unité telle unité, l'autre tant pis, j'irai au rattrapage, mais je n'aurai plus que celle-là à réviser pour le rattrapage. Et donc ça pour moi ben c'est pas bon quoi, c'est pas bon, ça va pas *(rit)*. Ca va pas. Mais…

b76 Ils se forment moins bien ? *(rit)*

B76 Ben, je ne sais pas ! j'ai pas assez de recul, pour savoir ça ! Je le saurai euh après le 18 quand euh, déjà combien on va en présenter à la session. Déjà ça nous donnera un ordre de grandeur. Comme de toute façon maintenant ils passent systématiquement en année supérieure, il faudra se dire, entre ceux avant qui échouaient en première année ceux qui échouaient en deuxième année et ceux qu'on ne présentait pas quel pourcentage ça fait, et est-ce qu'on a à peu près le même là, parce que euh ils sont tous passés même ceux euh qui n'auraient pas dû ils passent de toute façon. C'est comme ça, c'est comme ça. Ça c'est pareil, pour moi ce n'est pas leur faire un cadeau. De les laisser passer avec des manques. A chaque fois tu te dis mince ça va tomber quoi, ils vont être en échec, combien de fois, enfin c'est dur, c'est dur. Alors que si tu les euh, au premier enfin au moment où ils échouent tu les arrêtes, ou tu les recadres, ils redoublent, ils reprennent, ben ils peuvent être dans une spirale positive, que sinon là tu les fais passer même s'ils sont avec des manques, ah la spirale négative, oh ! Moi je trouve que ça c'est pas bon. D'être toujours dans une spirale négative. Oh ! Comment ça peut te donner envie de continuer quoi ? C'est, c'est dur hein. Donc ces évaluations je ne sais pas. Elles sont nombreuses…….. Le fait par contre qu'elles soient multiples et variées, ça c'est intéressant quand-même tu vois tu as des travaux d'analyse, …

b77 dans les modalités tout ça ?

B77 Ouais. Ouais. Mais bon après, nous on a peut-être des difficultés au niveau de la construction.

b78 des difficultés au niveau de la construction de chaque évaluation ?

B78 Construction, ouais. Parce que là je vois cette année il a fallu que je fasse des QCM là, euh, des QROC, et moi je n'ai jamais été formée à ça. A faire des QROC je n'ai jamais été formée. On ne m'a jamais appris. Je pense que j'ai fait des erreurs.

b79 Tu veux dire à quel niveau ? Dans la formulation des questions ?

B79 soit dans la, ouais. Dans la construction des questions oui. Je pense. …… Parce que c'est très très cadré ce genre de choses. Et les QCM c'est pareil, c'est encore pire même. Tu leur donnes les réponses hein le QCM quand-même. Bon.

b80 *(rit)* Oui, c'est vrai.

B80 Donc qu'est-ce qu'on peut évaluer en leur donnant les réponses ? ….

b81 Tu penses que le QCM c'est pas adapté comme mode d'évaluation ?

B81 Non. Pas pour euh, pas pour de la connaissance de base, en soins infirmiers. Parce que euh on indice énormément la réponse quand-même, avec les QCM.

b82 Ca…

B82 Donc moi non, ça ne me paraît pas pertinent.

b83 Tu penses qu'il vaut mieux qu'ils cherchent la réponse dans leur tête ?

B83 Ouais. Ouais. Ben tu es plus sûr de l'apprentissage hein. Parce que l'autre c'est au pif hein, les QCM. Ils ont mis les croix au hasard, enfin ils peuvent avoir mis les croix au hasard. Que la réponse formulée euh ils sont obligés d'aller la chercher dans leur

tête. Mais probablement qu'on s'est parfois trompé sur la formulation de la question. Parce que euh moi je pense qu'on devrait être formé à la construction de ce type d'évaluation. Ça c'est pareil tu vois à l'école des cadres on n'en a jamais parlé.

b84 Ben non.

B84 Ca ne se faisait peut-être même pas je n'en sais rien à l'époque où je l'ai fait. Mais, y a des bons côtés par contre. Les analyses tout ça c'est quand-même intéressant.

b85 Tous les travaux d'analyse ?

B85 Ouais. Ben oui. Après c'est très long à corriger. C'est ça le problème. C'est euh, et puis il faut qu'on soit bien au clair avec notre consigne. Sinon c'est difficile à corriger. Le projet professionnel j'ai eu énormément de mal à me mettre dedans hein. Ah !

b86 La 3.3 là ?

B86 La 3.3 oui. Oh là là j'ai eu du mal à corriger. Parce que euh, je ne suis pas sûre que, ce qu'on attendait euh, c'était possible de leur demander ça à cette étape de la formation quoi.

b87 D'exposer leur projet professionnel ?

B87 Ben oui, enfin, ceux qui ont pour moi bien réussi c'est ceux qui avaient déjà un vécu avant quoi, parce qu'ils ont pu mettre des liens avec leur vécu, leur…

b88 Une expérience professionnelle ?

B88 Ben oui. Oui, ouais. Ben oui. Là c'était facile mais les jeunes de 18 ans euh pouh là là, je pense que si on m'avait posé la question quand j'avais 18 ans, je ne suis pas sûre que j'aurais pu répondre. Bien sûr j'avais des envies, bien sûr mais faire des liens euh, pouh là là, c'est, c'est compliqué.

b89 Tu penses que c'est une exigence qui n'est pas adaptée au cursus de formation ?

B89 Non. Pas celle-là en tout cas. Pas celle-là. Pas le projet professionnel en semestre 5. Pouh…. Mais bon. C'est pareil c'est la première fois qu'on le faisait, faut peut-être le réfléchir et le faire autrement, s'autoriser l'interprétation du texte. C'est pas forcément autorisé tout le temps. On a collé au texte la première année. C'était notre seule euh barrière quoi. C'était notre seul guide. C'était le texte alors forcément on y a collé. Je pense qu'il ne faut pas trop euh, y a des fois je pense qu'on ne s'est pas assez autorisé euh de décoller.

b90 D'accord. Bon ben on a fait le tour.

Entretien avec Camille

c1 Pouvez-vous me raconter le plus précisément possible comment vous vous y êtes prise pour traiter l'évaluation 5.5 ?

C1 Euh l'évaluation 5.5, alors ……en fait j'avais travaillé à partir de mes démarches de soins je pense…….

c2 donc vous avez fait vos démarches de soins, et ensuite pour construire ce devoir, vous avez fait comment ?

C2 euh …….comment j'avais fait euh ben du coup j'ai fait euh enfin j'avais dû faire ça sur une semaine euh en préalable j'avais fait mes démarches de soins pour bien connaître mes patients, et puis après ben vu que de toute façon tous les matins je m'organisais euh enfin je me faisais une petite planif euh voilà ben après en fait j'ai repris une journée euh une journée de ma semaine en fonction ben des entretiens médicaux, euh

c3 oui, et à partir de cette journée de votre semaine vous avez fait quoi vous avez décrit euh le déroulement de la journée ?

C3 euh, oui, oui oui. Ben c'était une journée du matin, et euh du coup ouais j'avais tout détaillé, euh euh ben pour chaque patient ben j'avais vraiment fait une planification euh ben assez précise en fait en disant euh quels soins avaient été réalisés en collaboration euh ceux qui avaient été délégués parce que en psychiatrie euh ils se répartissent beaucoup les tâches les infirmiers, y a pas d'aides-soignants, donc euh du coup euh y en a qui vont distribuer les médicaments, y en a d'autres qui vont euh s'occuper euh des entretiens médicaux, enfin, voilà donc ça je l'avais décrit aussi, euh c'est super difficile en fait de vous redonner la chronologie parce que

c4 oui, de se rappeler ce qu'on a fait

C4 ouais voilà parce que c'est très loin et je l'ai fait en plusieurs étapes en fait parce que j'avais la première étape en stage où vraiment j'ai fait mon recueil d'informations,

c5 oui

C5 euh où j'avais pris des petites notes euh voilà, et puis après euh ça j'avais pas eu le temps de le finir avant la fin du stage donc du coup après il a fallu que euh tout ce qui était partie analyse en fait je l'ai fait après enfin a posteriori, euh voilà. Donc c'est vrai que c'est un peu euh

c6 alors la partie analyse vous dites que vous l'avez faite après alors justement comment vous vous y êtes prise pour faire cette analyse, vous vous rappelez ? Comment vous avez réfléchi, comment…

C6 euh alors pour l'analyse …….euh j'avais fait en fonction déjà….. de…. moi, enfin ma pratique, ce qui avait été pertinent selon moi ou non, et j'avais fait aussi en fonction euh du mode de fonctionnement du service. Savoir euh, parce que je me souviens que euh par exemple les entretiens médicaux c'était le médecin qui arrivait entre neuf heures et neuf heures et demie, des fois même un peu plus tard, et à partir de là en fait il déterminait les patients qu'il souhaitait voir. Et euh du coup bon ben nous on arrivait à six heures et demie, donc à six heures et demie on se fait sa propre planification, mais bon si le médecin décide de voir son enfin un des patients dont j'avais la charge ben du coup ça bouleversait tout enfin fallait se réadapter à partir de ça, donc voilà donc euh du coup euh ben ça j'avais dû le mettre dans enfin sans porter de jugement particulier mais juste pour dire que euh ça impliquait une réadaptation euh, voilà.

c7 vous aviez eu la grille d'évaluation sous les yeux avant ou euh ?

C7 ouais, ben la grille d'évaluation euh je l'avais un peu décortiquée dans tous les sens parce que euh pour être sûre de <u>bien</u> comprendre

c8 mm, parce que c'était pas clair ? Qu'est-ce qu'était pas clair ?

C8 euh ben en fait la grille d'évaluation ce qui est plutôt pas mal c'est que ça permet de bon ben évidemment de euh comprendre quel est le contenu attendu mais euh en fait moi je m'y réfère beaucoup pour euh parce que des fois on commence à écrire et puis on se rend compte que euh ouais on se disperse et ça va pas donc c'est pour ça que euh je m'y réfère euh

c9 pour bien répondre à la demande

C9 oui voilà pour pas se disperser pas être hors sujet enfin voilà, après dans celle-ci je crois que je sais plus ce qu'il y avait ……(*elle lit)*……..ben, celle-ci euh… je crois euh, ah oui si, ce qui était difficile à percevoir c'était la

nuance entre euh l'analyse de la réalisation des soins et l'analyse dans l'organisation des soins. Parce que les deux ils sont enfin ils sont imbriqués l'un dans l'autre enfin euh de l'organisation va en découler une réalisation enfin euh pertinente ou non, et euh du coup c'est vrai que c'était difficile euh enfin on savait pas trop s'il fallait qu'on parle par exemple en grand un de la réalisation des soins en grand deux l'organisation, mais, ouais c'était assez difficile à organiser on ne savait pas trop enfin ouais pour moi les deux étaient assez imbriqués du coup euh

c10 d'accord.

C10 voilà. Sinon le reste c'était clair, ça c'était clair en plus on avait eu une intervention de euh des formatrices pour nous expliquer vraiment ce qui était attendu donc euh

c11 elles vous ont expliqué ce qui était attendu ?

C11 oui. On était en groupe référent je crois et euh moi je me souviens c'était madame R. qui était venue nous voir, et euh en fait on avait posé toutes nos questions elle était venue donc pour répondre à ces questions, et euh ben oui ça avait permis de euh notamment sur le contexte professionnel savoir qu'est-ce qui était vraiment attendu euh, voilà.

c12 D'accord. Et qu'est-ce qui était attendu alors sur le contexte professionnel ?

C12 Alors le contexte professionnel, c'était euh, ben déjà le type de service, le nombre de lits, les pathologies prévalentes, euh c'était euh par exemple en psychiatrie ça peut être les modes d'hospitalisation, les différents modes d'hospitalisation, euh enfin voilà ouais dans le contexte j'avais mis tout ça vraiment euh ben planté le décor savoir euh

c13 planté le décor dans le service quoi

C13 Oui voilà. Ouais, euh voir euh enfin quels étaient les intervenants les différents professionnels euh qui étaient là euh cette journée euh précise enfin comment ça fonctionnait euh s'il y avait un médecin, deux infirmiers euh des aides-soignants, des ASH ou euh voilà.

c14 D'accord. Euh, qu'est-ce que vous pensez qu'on a voulu évaluer, chez vous étudiante, par le biais de cette évaluation-là en particulier ?

C14 euh, pour moi je pense que c'est euh, ben c'est encore l'idée de ben d'évaluer sa pratique et euh et *(soupire)* euh, ……. Comment dire, voir si on a été capable de réajuster notre planification, euh, au vu du nombre de patients dont on avait la charge euh, et puis essayer de mettre des moyens en œuvre enfin la partie analyse aussi enfin on pouvait proposer des solutions, donc euh c'est plutôt au moment où on a rencontré cette difficulté-là euh à partir de ça comment si là ça s'est bien ou mal passé hein comment après on peut faire euh ben évoluer les choses pour que ça change pour qu'on se retrouve pas dans la même difficulté enfin moi je l'ai vu un peu comme ça

c15 Quelle place ça a pour vous dans le système d'évaluation ? Quel est l'intérêt de ce devoir-là en particulier ? Est-ce qu'il a une place particulière ? Ou est-ce qu'il fait partie de, vous dites analyse de pratique j'ai entendu par exemple, est-ce que vous avez l'impression que c'est un ensemble de devoirs qui évaluent un peu les mêmes choses ? Ou

C15 non ben euh je pense que euh comment dire, ben au final euh moi on termine nos trois ans enfin en trois ans on a quand-même euh enfin ce que j'ai trouvé bien c'est le fait d'avoir des euh des travaux pendant les stages, euh à chaque fois c'était des travaux qui nous remettaient un peu en question par exemple je sais plus moi en 1ère année ça devait être la situation d'hygiène, en 2ème année y avait des situations relationnelles, voilà à chaque fois enfin pour moi ça fait partie du même ensemble c'est encore une dynamique de remise en question, quelles solutions on doit apporter enfin voilà enfin moi je le vois comme ça donc là c'est sur l'organisation des soins, euh, voilà après c'est des thèmes différents mais bon enfin euh

c16 Vous faites des liens avec des compétences à développer particulièrement ou euh pas forcément ?

C16 Euh….. en fait euh les compétences euh je les connais pas par cœur (*rit*)

c17 (*rit*). D'accord. Ça vous parle pas trop ?

C17 euh, ouais les dix compétences euh, hormis la compétence 3 parce que évidemment on en a pas mal entendu parler, euh soins d'hygiène et de confort, après y en a qui se rejoignent un peu dans le domaine relationnel, euh je sais qu'il y a la compétence 5 où c'est euh ouais c'est lié à l'éducation thérapeutique, la promotion de la santé, euh

c18 Il y en a quelques-unes que vous repérez plus facilement ?

C18 Ben oui parce qu'elles se distinguent vraiment, enfin je veux dire euh bon l'hygiène, enfin les soins d'hygiène et de confort c'est vraiment différent de l'éducation thérapeutique, l'éducation thérapeutique c'est pareil c'est quelque chose de vraiment voilà qui est assez euh particulier, sinon après euh je sais plus je crois que euh la 6 c'est vraiment les soins relationnels euh, ah ce serait peut-être plus alors la 1 et la 2 où c'est au niveau de l'organisation, les démarches de soins,

c19 Euh la 1 et la 2 c'est le raisonnement clinique et le projet de soins

C19 Oui, c'est ça ouais. Euh

c20 donc vous faites pas forcément de lien direct entre euh, je vous dis ça parce que par exemple voyez l'UE 5.5 c'est l'unité d'intégration, et normalement elles sont corrélées à une ou deux compétences spécifiquement.

C20 D'accord. Ok.

c21 Vous, vous avez réfléchi à ça en faisant le devoir ou pas forcément ? Vous n'avez pas fait ce lien-là ?

C21 Non parce qu'en même temps je trouve que par exemple ce devoir-là il nous enfin pour moi il faisait appel à beaucoup de compétences ; vu que euh…….. en plus euh enfin là moi c'était pendant mon stage en psychiatrie donc euh du coup dans mes soins j'avais aussi beaucoup de soins relationnels, donc c'est vrai que en pensant à la planification en pensant à mes journées de stage euh ça inclut beaucoup de soins relationnels donc ça peut faire appel à la compétence 6, après y avait euh j'ai fait aussi des démarches de soins donc ça peut faire appel aussi à la compétence 1 enfin moi je trouve que ça ressemble ça rassemble quand-même pas mal de choses donc euh, non je me suis pas

c22 pour finir sur ce devoir, euh vous n'avez pas encore eu l'évaluation non puisque la CAC n'est pas passée ?

C22 euh les résultats ?

c23 les résultats

C23 Non on les a pas reçus encore.

c24 euh, qu'est-ce qui vous aurait permis euh sur la consigne ou la grille je sais pas de euh vraiment bien la réussir si vous pensez que vous l'avez moyennement euh réussie ou pas je sais pas ce que vous pensez de votre travail mais, qu'est-ce qui vous aurait aidée éventuellement à ce que ce soit encore plus performant ? Est-ce qu'il y a des choses qui vous ont manqué dans la présentation du travail ou la grille ?

C24 ah c'est difficile à dire comme ça euh ……. ……. Ben ce qui était difficile aussi c'était de euh euh…….. enfin pour en avoir discuté avec d'autres personnes de la promo, c'était surtout, parce que bon, réaliser la planification c'est long c'est fastidieux mais bon en soi c'est pas très compliqué surtout que voilà ça fait appel à une journée qui s'est vraiment passée donc y a juste à

c25 on remplit des cases hein

C25 voilà c'est pas très compliqué, ça va ça, mais euh par contre euh au niveau de l'analyse, euh… faire ressortir euh ce qui a été et ce qui n'a pas été, euh sans être dans le jugement, tout en étant synthétique, voilà enfin alors après comment faire pour euh pour nous aider par rapport à ça c'est pas simple non plus enfin euh parce que là je veux dire vous aviez quand-même bien détaillé euh

c26 mm ça vous paraît déjà suffisamment aidant ?

C26 Ouais c'était vraiment c'était juste au niveau de cette partie-là euh organisation et réalisation que ça nous avait un peu perturbés euh voilà c'était un peu imbriqué les deux thèmes un peu euh c'était difficile de euh comment articuler notre analyse euh voilà

c27 D'accord. Ouais. L'analyse c'est toujours difficile.

C27 Oui, voilà, en même temps y a pas euh faut en faire je pense pour être capable de….

c28 D'accord. J'ai fini de vous embêter avec ce devoir-là. La deuxième étape ça concerne euh l'utilisation du portfolio, c'est un gros morceau aussi. (*rit*). Je voudrais que vous essayiez aussi de vous rappeler comment vous vous y êtes prise par exemple pour euh concernant le dernier stage là dont vous êtes revenue, pour euh pour utiliser votre portfolio, pour le remplir, concernant le dernier stage.

C28 Euh, alors le portfolio, donc théoriquement c'est vrai que depuis le début on nous dit que c'est euh l'outil de l'étudiant, pour qu'on apprenne à se l'approprier, des choses à mettre dedans, enfin des choses qui nous font avancer, le problème c'est que euh en même temps on sait que c'est quelque chose qui est regardé euh par des professionnels, que ce soit les formateurs, ou les professionnels sur place, que ça peut être aidant ou pas à la CAC pour nos validations voilà, et donc du coup ben on n'est pas enfin euh on se met pas euh comment dire, enfin au final je pense que on se l'est pas vraiment approprié ce euh cet outil-là.

c29 D'accord, il est pas qu'à vous c'est ça ?

C29 Oui voilà. Enfin c'est pas un journal de bord euh finalement. On peut pas euh, ….. oui faut qu'on réfléchisse à ce qu'on met dedans.

c30 oui on peut pas mettre n'importe quoi, d'après vous ?

C30 voilà c'est ça. On peut pas se permettre de mettre tous nos ressentis euh, voilà ce qu'on a de enfin ce qu'on observe ou pas de positif, de négatif euh, ouais c'est pas euh

c31 c'est un obstacle alors de ce point de vue-là ?

C31 …… Ben disons que entre euh l'intitulé c'est euh l'outil de l'étudiant, et au final ce qu'il est vraiment, c'est enfin je trouve que c'est euh après moi je le trouve euh très pratique mais euh ……. Bon pour moi c'est pas vraiment l'outil de l'étudiant enfin c'est un comment dire c'est un moyen de communication entre euh la formation, le stage euh voilà mais c'est pas vraiment euh

c32 un moyen de communication, oui ?

C32 Ouais je le vois plus oui comme un outil de liaison en fait. Je le vois plus comme ça. Voilà. Et sinon euh comment je m'y suis prise pour le remplir euh…

c33 je suppose qu'il y avait une première étape avant le stage pour aboutir aux objectifs personnels là ? Vous avez une régulation d'avant stage ?

C33 Oui.

c34 et donc là vous avez fait comment ? Vous avez plusieurs étapes à remplir… on vous a fait faire ça euh ?

C34 Oui ouais ouais. Pendant la euh pendant la régulation euh avant le stage, ben en règle générale de toute façon enfin euh je sais que j'y réfléchis avant, pour voir euh de toute façon on sait où on va en stage donc en fonction on détermine nos objectifs, et donc on les fixe vraiment euh le jour de la régulation de stage enfin on les lit euh à tout le groupe, euh voilà.

c35 directement ? C'est-à-dire vous passez par ces points-là ou pas forcément ? (*je montre les étapes d'avant les objectifs*)

C35 euh, avant d'aller en stage ?

c36 avant d'aller en stage vous me dites que vous fixez vos objectifs.

C36 oui, ouais

c37 et est-ce que vous fixez ça avant ou vous faites directement vos objectifs ?

C37 euh ben pendant la régulation oui on fait euh en groupe on voit les UE qu'on a euh fait et puis après chacun individuellement fait ses points forts, ses points à approfondir, euh oh c'est assez variable dans les points forts, les points à approfondir, moi ça m'est arrivé de les faire pendant le stage, euh

c38 pendant le stage ?

C38 oui, en début

c39 c'est des choses que vous conscientisez en cours de stage en fait ? les points que vous avez à approfondir ?

C39 non mais c'est que euh finalement euh quand on montre notre portfolio euh enfin ce qu'on montre aux professionnels quand on arrive en stage c'est nos objectifs, et puis après euh déjà les UE ça leur parle pas forcément, voilà

c40 ouais. Ça veut dire vous mettez les titres des UE ? Vous avez mis quoi ?

C40 Oui oui oui on met les titres des UE ouais. Enfin quoiqu'on les détaille un peu plus mais on met les titres des UE. Et puis après euh euh points forts, points à approfondir euh ouais c'est rare qu'ils le lisent enfin moi je sais que euh ……..

c41 oui ce que vous dites c'est que ça ne sert pas forcément au euh au tuteur. Mais à vous est-ce que ça vous sert et comment ?

C41 Euh, en fait moi c'est plus les objectifs qui me servent, parce que je les euh je les reconsulte au fur et à mesure de la euh du stage, et euh je les revois en fait avec mon euh avec mon tuteur, ma tutrice enfin peu importe, et euh en fonction euh enfin ça s'était passé comme ça là à mon dernier stage, et en fonction ben on redéfinit les objectifs savoir bon ben t'as pas fait d'entretien d'aide on va en faire ou alors euh t'as pas fait d'éducation thérapeutique donc pourquoi pas faire ça enfin, voilà donc au final ça rejoint les points à approfondir, enfin je veux dire c'est euh voilà

c42 D'accord. Qu'est-ce que vous avez mis par exemple comme euh comme point à approfondir euh la dernière fois vous vous rappelez ? ou comme point fort ? Qu'est-ce que vous entendez par point en fait ?

C42 Oui. Euh qu'est-ce que j'avais mis je sais plus j'avais dû mettre euh ben c'est ça c'est que c'est assez difficile dans les points à approfondir ça devait être des soins techniques je pense. Non j'avais dû mettre euh j'allais en psy j'avais dû mettre euh entretien d'aide, euh, éducation

c43 donc des actes ? C'est des actes pour vous les points ? ouais ?

C43 Ouais. Ouais, c'est plus des actes. Ben après ça peut être organisation, mais en tout cas on ne m'a jamais reproché un manque d'organisation donc du coup euh je le mets pas mais ça pourrait être ça aussi hein, ou un manque d'autonomie, un manque de prise d'initiative, ça peut être plein de choses hein

c44 D'accord. Ça vous est arrivé de mettre des choses comme ça, peut-être plus en début de formation ?

C44 Euh ben en début de formation, …. Enfin on sait pas trop en fait euh ce à quoi on va être confronté donc euh c'est … Ouais, j'aurais pas forcément pensé à mettre l'organisation euh on y pense plus après en fait.

c45 oui, j'aurais dû m'organiser plus ?(*rit*)

C45 Voilà c'est ça (*rit)* Oui, oui c'est ça.

c46 D'accord. Donc ça c'est la phase avant le stage, et après euh voilà le morceau euh un petit peu compliqué je pense ?

C46 ouais ça euh

c47 comment vous utilisez ça ? Comment vous vous en sortez de cette affaire-là ? (*rit*)

C47 (*rit*) ben en fait euh euh….. ce qui est encore très difficile, c'est de synthétiser, surtout euh quand c'est des situations qui sont très complexes et qui demandent euh enfin des fois pour comprendre une situation faut avoir toute l'histoire de vie du patient, et

c48 surtout en psychiatrie

C48 ouais. Surtout en psychiatrie, et euh donc euh souvent on fait beaucoup de tri en fait on a pas mal de situations qui pourraient être intéressantes, mais on se dit ben oui mais je peux pas la mettre celle-ci parce que euh

c49 y a trop de choses ?

C49 y a beaucoup trop de choses, donc euh ben on se rabat un peu sur euh ben des choses un peu plus simples, un peu plus euh voilà, qui va rentrer dans le euh

c50 D'accord, vous êtes limitée par la place en fait c'est ça ?

C50 Oui. Ouais ouais. Oui et puis des fois observations, étonnements euh bon c'est encore un problème d'interprétation, on ne sait jamais trop alors qu'est-ce qu'ils entendent par observations, étonnements ?

c51 alors qu'est-ce que vous entendez, vous ?

C51 par observations, étonnements euh ……. Ben c'est euh ….euh ….. comment dire, ….. c'est l'ensemble du questionnement, enfin oui c'est quelles sont les questions que la situation a posées enfin pour moi c'est ça. Parce que là cette partie-là en fait on décrit, et puis là on met en euh moi je sais que je faisais comme ça euh, là je décris vraiment ce qui a posé souci enfin euh, et donc les questions qui en découlent.

c52 ce qui a posé souci pour vous ? pour d'autres euh ?

C52 ben pour moi plus. Ouais. Ben ils demandaient à ce que ce soient des situations vraiment vécues euh par nous donc euh

c53 oui. Et là pareil on a les points.*(rit)*

C53 *(rit)* oui.

c54 alors là les points ça peut être quoi chez vous ?

C54 euh difficultés et points à approfondir euh ben je sais pas ça pouvait être par exemple euh dans certaines situations ça peut être un manque de connaissances euh ça peut être euh un manque d'expérience aussi euh, euh ….. je sais pas, qu''est-ce que ça pourrait être points à approfondir euh bon après on peut parce que manque de connaissances manque d'expérience c'est très large donc euh

c55 vous vous rappelez dans le dernier là ce que vous avez eu comme points à approfondir ?

C55 euh ben j'avais une situation où c'était au CMP donc au centre médico-psychologique, et euh donc j'étais avec l'infirmière en fait on était en train de faire un entretien c'était un monsieur qui était schizophrène euh qui avait euh des délires à thème de persécution, et euh et en fait euh il était très euh comment dire euh il était très calme, très souriant et d'un coup pouf il est devenu très très agressif, et euh, enfin très agressif il ne faut pas exagérer il était assez tendu, très suspicieux, on ne lui avait pas injecté le bon produit, enfin euh l'ambiance était en train de

c56 devenir tendue

C56 voilà, et ouais cette situation elle m'avait un peu posé question dans le sens où ben j'étais toute seule au CMP euh la personne était vraiment imprévisible, et donc mes points à approfondir c'était euh comment gérer une situation euh une éventuelle situation d'agressivité euh, comment mener un entretien d'aide euh de façon on va dire pertinente, comment s'adapter à une personne euh qui se sent persécutée enfin quels mots employer on ne sait pas trop lesquels elle va interpréter de façon euh menaçante ou non enfin du coup c'est très difficile, au niveau de l'attitude, du comportement euh de la posture comment se, comment se mettre, sourire pas sourire, euh c'est euh non vraiment c'est déstabilisant.

c57 oui.

C57 donc euh voilà c'était ça les points à approfondir.

c58 D'accord. Bon. Et puis à la fin on a toutes les compétences et puis les actes et activités là, et euh c'est compliqué ça ? Comment vous vous y prenez ?

C58 Euh…. Ben celles-ci c'est vrai que, enfin, y a des choses qui se rejoignent quand-même enfin euh,

c59 dans les indicateurs les critères ?

C59 oui, oui……*(lit*)…..

c60 vous avez besoin de vous remettre dedans à fond à chaque fois ? C'est pas évident ?

C60 ah oui, ah oui oui, je sais qu'à chaque fois ben là à mon prochain stage je vais encore me dire ça veut dire ça, ça veut dire ça euh

c61 ça vous demande des efforts à chaque fois de comprendre ce que

C61 oui oui oui, enfin y a des choses non c'est euh je veux dire c'est simple hein, mais euh y a quand-même beaucoup d'items qui se rejoignent, et euh et puis y en a qui sont assez difficiles à euh, on va dire dans la pratique y a des choses euh enfin qui sont euh difficilement évaluables en fait enfin euh là j'ai pas d'exemple mais euh je sais qu'à chaque fin de stage euh bon alors oui mais ça euh

c62 comment on peut l'évaluer ?

C62 voilà c'est ça ouais.

c63 vous voulez dire quand vous en discutez avec votre tuteur ? ou même seule ?

C63 ben même euh ben les deux en fait hein parce que oui oui ça euh

c64 c'est pas facile ?

C64 non c'est pas facile c'est vrai qu'il y a tout ce qui est alors je sais pas si c'est à simplifier ou euh tput ce qui est à simplifier ou à comment dire à exprimer de façon différente je sais pas, mais c'est vrai que, déjà le fait qu'il y ait des choses qui se recoupent, c'est assez perturbant en fait. Voilà.

c65 oui, c'est compliqué. Bon. Quel sens vous voyez globalement au portfolio, en fait ? Pour vous quel rôle il a ?

C65 eh ben euh ben comme je vous disais tout à l'heure pour moi c'est vraiment oui c'est un outil de liaison entre euh entre les stages et puis euh les formateurs, l'étudiant euh et puis enfin moi je sais que je laisse tous mes euh tous mes différents rapports de stages aussi, donc ça permet d'avoir un euh un suivi en fait euh comme ça quand je le donne à mon tuteur ben elle voit comment ça s'est passé dans mes anciens stages euh, ça fait un peu euh eh ben le récapitulatif euh des années euh

c66 mm, c'est une banque d'informations quoi

C66 oui. Ouais, ouais ouais. Ouais plus que euh plus que ce que j'en avais compris au départ hein un journal de bord où on pouvait mettre ce qu'on voulait euh, voilà. Mais euh je le vois plus comme ça maintenant oui.

c67 donc en fait ça serait uniquement un outil de liaison ? Ca serait sa principale fonction ?

C67 ……. Oui, il faut croire. *(rit).*

c68 *(rit).* Euh quelles réserves vous y voyez à cet outil ? Qu'est-ce qui lui manque ? Qu'est-ce qu'il a de pas euh top ?

C68 ….euh …… Ben déjà enfin les euh comment dire …….. *(elle soupire*) euh ….. je bon après c'est peut-être le fait que ce soit assez récent mais euh …. Je pense qu'il est pas euh qu'il est pas accessible en fait euh rien que pour les professionnels euh le portfolio enfin il fait peur hein

c69 oui. Oui on a remarqué oui (*rit)*

C69 ouais ouais non il fait vraiment très très peur, c'est toujours l'angoisse euh des derniers jours du stage euh il va falloir qu'on passe deux heures à cocher enfin voilà, même si euh même si c'est à nous de le remplir mais c'est vrai que le portfolio il fait peur

c70 vous n'en ressentez pas de bénéfice euh particulier ?

C70 …….bouh franchement euh ……

c71 pas plus que ça

C71 ouais, non. Ah non vraiment hein enfin je veux dire je euh…

c72 on parlait d'évaluation au début, est-ce que vous pensez qu'il sert, d'une manière ou d'une autre, l'évaluation ?

C72 ……euh ….. l'évaluation, l'évaluation par les formateurs de l'école ou l'évaluation par euh les professionnels du terrain ? ……. Les deux ?

c73 oui. Ou même par vous je sais pas.

C73 ……. Ben pour moi c'est vrai que ce qui est bien euh ben comme je range tout, mes rapports de stages euh avec euh comme ça je vois l'évolution au niveau des euh, au niveau des compétences ça permet de savoir où on en est, de savoir euh ce qu'on a acquis, ce qu'on n'a pas acquis, et puis euh

c74 du point de vue du euh du tuteur, vous voulez dire ? si vous parlez des rapports de stage ?

C74 euh…….

c75 c'est ce qu'ils vous ont écrit sur leurs commentaires ?

C75 oui, voilà enfin euh en fait je garde les commentaires, les petites croix enfin je garde tout le rapport de stage, et je les mets à chaque fois euh avec une pochette plastique pour bien garder et puis euh pour voir où j'en suis en fait pour garder une trace, euh, donc ça c'est pour moi, ça me permet de savoir où j'en suis, après j'imagine que pour les tuteurs euh parce que bon y en a qui ont euh enfin euh qui ne se sont pas spécialement intéressés au portfolio donc euh après c'est libre à chacun hein euh, mais bon pour ceux qui ont pris le temps de le regarder j'imagine que ça a dû aussi euh les aider, enfin de savoir euh quelles étaient mes attentes euh mes objectifs euh mes capacités ou pas enfin voilà, euh et puis bon après pour les formateurs euh j'imagine que ça permet d'avoir un regard un peu sur ce qui s'est passé dans le stage euh euh (*soupire*) …… même si bon euh les rapports de stage ça ne reflète pas forcément euh enfin c'est difficile de réduire euh dix semaines de stage sur euh quoi

c76 oui c'est sûr oui. Bon alors donc maintenant en général, c'est bientôt fini (*rit*)

C76 oui oui oui pas de souci (*rit)*

c77 qu'est-ce que vous pensez du système d'évaluation en général, qui est induit par le référentiel quoi ? comment on vous évalue tout au long des trois ans

C77 D'accord. Euh… alors moi par exemple là pour le dernier semestre, ce que j'ai trouvé euh, pas mal enfin assez appréciable, c'est le fait que euh comment dire, chaque partiel on nous expliquait ce qui était à rendre dans les travaux personnels à faire à la maison, euh c'était qu'il y avait euh comment dire, un délai euh entre chaque. Ça nous laissait en fait le temps de terminer par exemple le projet professionnel, fallait qu'on le rende à telle date, alors on se fixait vraiment sur le projet professionnel et hop c'était bon c'était fait, après c'était l'UE 5.5, je sais plus dans quel ordre c'était mais en gros, euh on avait du temps imparti pour chaque euh euh projet à rendre, et ça, j'ai trouvé que c'était plutôt bien

c78 pour vous organiser

C78 voilà on pouvait s'organiser, on n'avait pas, bon alors à telle date faut nous rendre ça ça ça ça ça, et après bon euh forcément euh on sait tous comment ça se passe quand on se retrouve à la fin et c'est la panique, et là non ça permet de se répartir dans le temps, c'est plutôt bien donc voilà, euh après au niveau des évaluations théoriques, euh en fait ce qui est difficile c'est que jusqu'au dernier moment on a des cours en fait qui euh, par exemple là le dernier vendredi avant les partiels c'est vrai qu'on se retrouve avec des cours à apprendre dans le euh, ben pour euh enfin jusqu'à la fin il faut qu'on apprenne tous nos cours, et du coup ça c'est vrai que c'est difficile euh, même si on a eu euh bon y a eu quelques heures de euh où on pouvait euh enfin des temps d'intégration de connaissances, euh c'est vrai que ça c'est euh c'est assez difficile en fait de pas avoir rien que deux jours ou je sais pas euh avant le week end des partiels pour pouvoir vraiment tout tout revoir parce que euh

c79 ce que vous dites c'est que les regroupements d'évaluations, à certains moments, c'est difficile à gérer dans votre organisation ?

C79 euh non c'est pas tellement le regroupement non non c'est pas le fait que ce soit sur deux jours ou au contraire comme ça c'est fait on n'en parle plus enfin déjà pour les euh les évaluations euh théoriques euh c'est bien comme ça enfin moi ça me va que ce soit sur deux jours, mais, juste le fait que euh on n'ait pas vraiment eu de comment dire, jusqu'au vendredi en fait on avait euh des cours on avait des semaines assez longues euh avec des cours euh ben assez denses quand-même enfin qu'il faut

bien apprendre et tout, et euh et voilà et c'est pour ça que je pense qu'on était tous un peu fatigués aussi c'est que on avait la journée de cours et puis après c'est vrai qu'il faut tout reréviser depuis le mois de septembre donc euh ça fait euh c'est un peu euh un peu difficile quoi. Voilà.

c80 D'accord. Et dernière question comment vous vivez euh l'évaluation, depuis trois ans bientôt ?

C80 L'évaluation euh l'évaluation en général enfin le principe de l'évaluation ?

c81 comment vous vivez l'évaluation à chaque fois ?

C81 est-ce que euh je suis anxieuse par rapport à ça euh ?

c82 oui

C82 euh, ben, ça dépend lesquelles en fait, euh …… ouais je euh, après c'est plus euh comment dire euh est-ce qu'on a bien répondu au à la consigne en fait, c'est plus ça, toujours le doute de est-ce que j'ai bien compris ce qu'ils m'avaient demandé ? Voilà, surtout ben par exemple sur la 5.5 euh sur euh voilà est-ce qu'on a bien répondu aux critères, euh bon après oui c'est sûr hein enfin je veux dire c'est toujours euh un moment stressant parce que on a toujours peur d'oublier des choses euh voilà on se demande toujours ce qui va tomber bon ça c'est la problématique de l'étudiant je crois hein (*rit)*

c83 (*rit)*

C83 euh mais bon euh non ce qui est difficile aussi c'est par exemple euh pour revenir sur le l'évaluation du TP là sur euh la chambre implantable, ça c'était bon alors moi franchement j'ai eu de la chance parce que ben j'ai fait un stage en oncologie, du coup c'était pas quelque chose voilà je l'ai fait plein de fois, même si eux font différemment je l'ai fait plein de fois je savais à quoi ça ressemblait voilà. Mais c'est vrai que euh, pour le coup ça devait être difficile pour ceux qui n'avaient jamais vu

c84 oui y en a qui ne l'avaient jamais fait

C84 ouais. Parce que ben on a fait on n'a eu qu'une euh comment dire qu'une occasion de s'exercer, et euh et c'est vrai qu'en le voyant qu'une seule fois, et en plus bon ben nous notre groupe c'était une personne qui ne l'avait jamais fait qui avait essayé, donc du coup euh pour les personnes euh qui n'avaient jamais fait et qui était confrontées à ce soin-là elles ont dû enregistrer j'imagine des choses qui sont pas forcément à faire parce que la personne qui faisait elle essayait donc euh c'était pas bien bien carré pour bien enregistrer, donc euh c'est vrai que ça c'est pas facile en fait de voir qu'une seule fois un soin qu'on ne connaît pas et après se retrouver dans une situation euh fictive en plus enfin euh c'est vrai que ça fait euh c'est toujours euh bizarre en fait, hein d'être face à un mannequin, et euh et voilà donc ça je sais pas trop comment ça pourrait être amélioré mais c'est vrai que c'est euh enfin ……..

c85 c'est ?

C85 c'est non c'est pas simple enfin c'est difficile euh , encore une fois moi j'ai eu de la chance de voir comment ça se passait vraiment enfin je veux dire on a des repères

c86 vous visualisez mieux

C86 voilà, même pour s'organiser on sait comment ça fonctionne euh, et puis on prend du des habitudes à pour ne pas se déstériliser, on sait comment s'organiser enfin

c87 on l'a expérimenté

C87 voilà, parce qu'on s'est déjà trompé , et aussi et que du coup on sait à peu près comment ça fonctionne, et euh ouais pour ça j'ai trouvé que c'était euh quand-même c'était difficile.

c88 bon merci beaucoup, on va s'arrêter là.

Entretien avec Denis

d1 Donc je voulais d'abord vous parler de ce devoir, de l'évaluation de l'unité 5.5 , l'unité d'intégration du semestre 5. Est-ce que vous pouvez me raconter, si vous vous rappelez, le plus précisément possible, comment vous vous y êtes pris pour traiter ce devoir ?

D1 Je peux le relire avant ?

d2 Oui oui. Vous l'avez un peu oublié ? *(rit)*

D2 Il y a eu beaucoup de choses depuis. C'est quoi 5.5, c'était euh, euh, ah oui c'était la planification.

d3 Ouais. C'est ça. C'était à partir du stage. Vous aviez un objectif de stage,

D3 Oui Oui je me rappelle, oui je me rappelle.

d4 Il y a longtemps que vous l'avez fait ?

D4 Euh, euh, oui ça commence à dater un petit peu. Oui. C'est surtout qu'on a fait beaucoup de choses depuis. Euh mais si oui oui si si je me rappelle. Donc vous voulez savoir ?

d5 Comment vous vous y êtes pris euh, quels problèmes éventuellement ça vous a posé, quelles difficultés, comment vous l'avez compris, est-ce que c'était compliqué à comprendre…

D5 Euh ouais ouais ça a été euh j'ai trouvé que c'était compliqué à comprendre. Euh, alors attendez, je vais le relire, pour me remettre dedans.

d6 Oui oui allez-y.

D6 *(lit 50 secondes).* Ok. Ouais euh moi je m'y suis pris euh… j'avais fait une planification euh spécifiquement pour ce devoir mais ce n'était pas une planification que j'utilisais euh

d7 Habituellement ?

D7 Dans, dans ma pratique ouais dans mon stage, parce que mon lieu de stage euh, bon si, on aurait pu adapter une planification, mais comme je suis quelqu'un de très désorganisé, donc euh c'est ça aussi qui m'a posé problème, euh, oui du coup j'ai fait un outil adapté au devoir et pas adapté euh à mon travail sur le terrain. Pour coller à ce qu'on demandait sur le devoir. Donc euh … ah c'est dommage j'aurais dû prendre mon devoir !

d8 Ca vous était compliqué de comprendre la consigne ou c'était évident ?

D8 Oui oui oui. Oh non non c'était pas du tout évident. C'était pas évident du tout dans le sens où euh on ne comprenait pas exactement, moi, je n'ai pas compris exactement ce qu'il fallait mettre, euh, voilà le contexte ah oui c'était ça le contexte je le euh on était plusieurs à pas comprendre s'il fallait rédiger une situation euh, par exemple journée type, par exemple j'arrive à 6h45, je m'installe à la table de transmissions, il y a telle personne telle personne telle personne, et donc euh moi je n'avais pas compris ça donc moi j'avais fait euh donc euh le récit de la journée, et en parallèle de ce récit j'ai fait euh une planification tableau Excel euh avec mes patients euh soignés. Donc moi je n'avais pas compris ce qu'il fallait faire précisément, si c'était l'organisation, parce que euh, voilà ça fait apparaître l'organisation et la réalisation des soins, mais aussi le contexte, la pluriprofessionnalité, la collaboration, et les transmissions aussi, et en fait euh j'ai eu l'impression d'avoir des redites dans mon devoir, par la première euh

d9 Pour organiser votre écrit ?

D9 Euh oui. Oui oui parce que donc j'ai d'abord rédigé ce que je disais euh comme une histoire en fait, de la journée, et ensuite euh j'ai repris euh les points euh spécifiquement. Je pense que j'en avais trop mis moi dans mon devoir par rapport à ce qui était demandé. Et euh oui je me rappelle que j'avais eu du mal aussi à comprendre euh ah oui par rapport enfin ça a été rectifié après mais ce qui avait été demandé par rapport au nombre de pages, euh c'est, c'est souvent trop court. C'est souvent trop court pour analyser une journée de travail une ou deux pages euh par rapport à tous les critères qui sont demandés,

d10 On vous restreint trop dans le nombre de pages ?

D10 Ah ben largement trop oui, beaucoup trop beaucoup trop. Pour une analyse d'une journée de travail infirmier il faut quand-même beaucoup de réflexion, avec de l'humain, bon moi j'étais dans un service, j'étais en soins palliatifs donc c'était un service assez compliqué, et euh enfin par rapport à tout ce qu'on nous demande d'analyser, réduire sur deux pages même s'il faut être synthétique, on demande quand-même une analyse approfondie, précise, on nous demande d'être exhaustif, fiable, précis, en même temps on nous demande une à deux pages,

d11 (rit) Vous y voyez une contradiction ?

D11 Ah ben complètement oui oui, c'est euh enfin moi je ne vois pas comment on peut être exhaustif et réduire à une à deux pages. Dans la complexité du relais de service. Ça a été ma grosse difficulté ça.

d12 Vous aviez la grille d'évaluation ?

D12 Oui alors ça par contre c'était un très bon point pour les évaluations qu'on ait à chaque fois les grilles d'évaluation, ça c'est ben c'est vraiment un guide. On sait vraiment euh plus précisément ce qu'on nous demande. Ça serait bien qu'on ait ça euh pour les partiels *(rit).*

d13 *(rit)*

D13 Souvent les euh, moi je trouve et on est plusieurs à trouver des fois ça peut être ambigu les questions comment elles sont tournées enfin euh, encore une fois vu la complexité de la profession, quand on nous demande euh euh par exemple la réalisation de soins, le soin c'est un mot qui est tellement vaste, vague enfin c'est pas vague parce qu'il y a quand-même des choses précises derrière le mot soin, mais il y a tellement de choses que quand on demande la réalisation de soins ben euh, ben c'est pareil c'est euh c'est un concept le soin finalement donc euh on peut le prendre de différents euh différents niveaux. Ça c'est un petit peu la critique que je ferai généralement sur l'ensemble des partiels ouais.

d14 Ouais. Est-ce que les indicateurs vous éclairaient suffisamment par rapport aux critères ? Sur ce qui était attendu ? Ou ils étaient aussi un peu compliqués à comprendre ?

D14 (lit)……. …… Non ça ça allait, ça allait.

d15 Ca allait ? Oui ? En fait par le biais de cette évaluation-là précisément qu'est-ce que vous pensez qu'on évalue, chez vous ? Chez l'étudiant en général ?

D15 …….*(rit).* Donc la pertinence, la fiabilité, la précision, la clarté. Euh, la lisibilité, ça je pense que c'est pas le plus important,

d16 mais par rapport à votre formation professionnelle qu'est-ce qu'on cherche à évaluer chez vous là ? On est axé sur quoi ? Dans ce type de travail, de devoir ?

D16 Notre prise de responsabilité, je pense et notre autonomie

d17 ouais, d'accord

D17 Je suppose hein euh pour former des infirmiers par rapport à ce que j'ai pu voir de la profession d'infirmier, vous essayez de former des gens réfléchis, autonomes et euh qui se débrouillent euh qui improvisent peut-être aussi, peut-être aussi qui, qui improvisent mais en restant en euh dans des sur les rails en fait, avec un cadrage, euh peut-être vous voulez essayer de voir comment euh comment euh d'indicateurs finalement assez complexes, assez complets, sur un minimum de pages encore une fois, comment est-ce que l'étudiant peut être euh synthétique, efficace et autres, peut-être l'efficacité euh, l'efficacité, la rapidité euh, l'essentiel de l'action et de l'écrit du coup ouais puisque c'est un devoir écrit, peut-être c'est ça…

d18 D'accord, oui. Qu'est-ce qui aurait pu vous aider à réussir vraiment bien, je ne sais pas comment vous n'avez peut-être pas encore votre résultat d'ailleurs c'est peut-être très bien déjà mais *(rit),* à mieux réussir ce travail ? Qu'est-ce qui vous aurait manqué éventuellement ?

D18 …….. Je pense qu'on avait eu tout pour le réussir correctement, peut-être plus de clarté sur euh

d19 sur la consigne ?

D19 Ouais moi c'est vraiment ça qui m'a dérangé c'est euh soit c'est écrit ou pas écrit en fait, je ne savais pas du tout comment organiser mon écrit. Par rapport au fait que j'ai dit tout à l'heure de raconter une histoire ou euh ou de prendre euh grand 1 organisation et réalisation du soin tac tac tac euh, contexte tac tac tac, ça je n'avais pas compris euh, ouais, contexte, rapporter une situation décrite dans son contexte moi c'est ça c'est ce mot-là qui m'a perturbé, rapporter une situation décrite, qu'est-ce que c'est une situation décrite ?

D20 (rit) Qu'est-ce que c'est une situation décrite, c'est pas clair ?

D20 Ben comme je vous dis si c'est, pour moi c'est ça c'est une situation c'est une histoire qui est euh qui est écrite

d21 Mm, un déroulement, un déroulement de faits ?

D21 Un peu, pas romancé parce qu'on n'est pas des écrivains mais, mais euh oui de l'arrivée jusqu'à la sortie

d22 oui d'accord, chronologique quoi.

D22 Oui. Moi c'est vraiment ça qui m'a posé problème pour ce devoir-là.

d23 D'accord.

D23 Mais après bon le reste euh, après du coup oui, les deux se complètent bien parce que si on ne comprend pas trop, après on peut se reporter là et en fait finalement on a la trame du devoir, bon.

d24 D'accord. J'ai fini de vous embêter avec ce devoir-là. Le deuxième volet c'est le portfolio.

D24 Oui.

d25 *(rit)* Votre ami le portfolio, depuis trois ans.

D25 Notre cher ami le portfolio.

d26 Est-ce que vous pouvez m'expliquer là aussi comment vous vous y êtes pris par exemple concernant le dernier stage là, pour l'utiliser, vous l'avez utilisé comment ? Qu'est-ce que vous en faites de ça ?

D26 Alors euh, le portfolio. Je vois là pour ce stage-là je me suis servi de mes euh, des précédents stages, donc des différentes évaluations qui ont été remplies euh, pour les points forts et les points à améliorer. Euh

d27 Oui, donc ça vous l'avez rempli avant le stage ?

D27 Alors euh, oui alors, oui euh, ça, c'est pas….. , je ne vois pas trop l'intérêt surtout que les professionnels ne le regardent pas spécialement, euh…….. moi en stage je n'ai jamais vu aucun des cadres euh, regarder, même en lui ayant montré euh,

d28 Ca ne l'intéresse pas spécialement ?

D28 Ca, ces parties-là euh le suivi euh, points forts acquis en formation, points à approfondir, … objectifs de stage à la rigueur ça c'est important. Mais les UE suivies ben y a qu'à se euh se fier au euh au référentiel,

d29 Vous mettez le titre des UE en fait, vous mettez quoi ?

D29 …….ouais je mets ouais, oui oui. Oui, oh oui oui je mets le titre des UE suivies donc euh là on a eu par exemple les euh les processus tumoraux euh, la pharmacologie, je mets le numéro de l'UE plus le titre. Les points forts acquis en formation,……..on voit tellement de choses en très peu de temps euh, les points forts acquis en formation c'est que de la théorie, euh on a envie de mettre tout, ou euh ou rien parce que ben on ne maîtrise rien donc c'est pas des points forts, c'est pas acquis c'est juste vu en théorie donc y a euh y a juste la connaissance euh, du savoir, et encore euh à condition d'avoir compris le cours euh, d'avoir eu le temps de le réviser euh, donc les points forts acquis en formation moi je suis toujours en difficulté pour remplir ça parce que euh, moi c'est un peu tout et rien,

d30 Ouais. Vous ne savez pas trop quoi mettre là-dedans quoi. Ouais ?

D30 …….Les points à approfondir euh, …….. ça va avec ça c'est euh finalement on a envie de mettre tout parce que euh tout est à approfondir et, enfin et puis tout sera à approfondir au long de notre carrière en plus donc euh, c'est pareil c'est,……. Je trouve

ça un peu euh hypocrite euh de remplir ça je sais ça, ça je sais, ça je sais, même s'il y a des choses que je sais effectivement mais euh, moi j'ai l'impression qu'on est toujours dans l'apprentissage enfin surtout dans cette formation-là en plus vraiment ça serait une, ça serait quelque chose de beaucoup plus pratique euh, soudeur voilà je sais souder, je sais ou je sais pas, euh, là c'est tellement aléatoire d'une situation d'une personne en fait c'est personne-dépendant à chaque fois et…….. et c'est jamais acquis finalement, parce qu'avec une personne ça peut être acquis puis

d31 C'est remis en cause dans chaque situation ?

D31 Ouais oui oui oui. Oui oui c'est exactement ça. ……. Donc euh ben peut-être que points forts acquis en formation ça pourrait être cette connaissance-là de me dire que chaque personne est différente,

d32 Sûrement, ça peut être un truc à noter oui.

D32 Moi je suis toujours dérangé, les points à approfondir c'est à peu près parce que du coup j'ai envie de euh envie de tout mettre, alors après est-ce qu'il faut mettre en lien avec le stage précisément, je pense que oui mais on ne connaît pas le terrain de stage donc il faut le remplir avant d'aller en stage, donc là aussi ça pose problème euh, si on veut faire des liens avec le stage, bon ben on, y a quand-même des choses qu'on peut mettre si on va en stage en hématologie euh par exemple on peut mettre euh toutes les composantes du sang euh,

d33 En fait ces questions que vous vous posez là c'est des choses que vous vous posez à chaque fois ou vous allez vite là-dessus ?

D33 Non je vais vite là-dessus, honnêtement je vais vite là-dessus ouais, je ne prends pas je ne le remplis pas euh euh superconsciencieusement, parce que je sais que derrière euh les professionnels enfin sur le terrain euh on n'est pas à regarder, euh les objectifs de stage euh ils évoluent aussi euh relativement vite euh dès les premiers jours de stage parce que bon quand on le remplit avant, c'est pareil on n'est pas sur le terrain donc on ne sait pas trop ce que c'est donc y a, y a des objectifs c'est sûr en lien avec euh le euh le passé du cursus, euh après bon ils évoluent assez rapidement, donc euh, …. et puis après une fois sur le terrain ben c'est ça c'est qu'ils évoluent sur le terrain on se rend compte de choses, ah ouais ça je vais voir ça je vais voir ça je veux le voir, du coup euh ça en rajoute et euh finalement les objectifs qu'on s'était mis là peut-être ils sont moins, on se rend compte sur le terrain que euh, ils sont peut-être moins importants ou qu'on ne peut pas forcément les mettre en place sur le stage.

d34 Mm. Est-ce que vous vous rappelez en gros ce que vous aviez mis comme objectifs pour le stage qui vient de se dérouler là, avant de partir ?

D34 ……

d35 Ca touchait à quoi ? Des actes ou d'autres choses aussi ?

D35 Plus des actes et, l'organisation, et puis euh, ouais l'organisation et des actes techniques, parce que euh, parce que j'étais en défaut par rapport aux, aux petites croix, pour remplir les compétences. Donc euh, je, on se sert aussi de ça pour remplir les objectifs de stage aussi quand-même. Ouais ouais. Si euh, s'il y a des choses qui sont non acquis dans une compétence euh on met un objectif pour acquérir cette compétence. Après est-ce que ça va être possible dans le stage ou pas ? Ca euh,

d36 Vous ne savez pas trop à chaque fois, ouais.

D36 Ouais ouais. C'est pas euh, par exemple j'étais en réanimation à un stage et du coup euh beaucoup de techniques auraient pu être acquises pendant ce stage et finalement ben, les aléas ou euh,… enfin les opportunités ne se sont pas forcément présentées, et à chaque fois que j'aurais pu voir quelque chose s'il y a autre chose à faire euh ou un patient à s'occuper ben, y a toujours un choix difficile à faire entre laisser ses patients ou aller voir quelque chose qu'on n'aura peut-être pas l'occasion de revoir, donc eh ben si on ne va pas le voir après y a des choses qu'on, par exemple j'ai jamais sondé une seule fois en réa. Ça paraît euh, enfin assez incroyable euh

d37 Ben, ça peut arriver hein,

D37 Oui mais justement, ça ces techniques euh sont pas forcément, ce qu'on s'attend à pouvoir faire n'est pas forcément réalisé en fait.

d38 Oui. Oui oui. Et puis après y a les fameuses euh analyses de pratique là.

D38 Euh. Alors ces analyses de pratique ça a été euh, compliqué le premier stage de la première année, et euh, là au fil des années c'est euh, c'est beaucoup plus, clair, ce qu'on nous demande de faire. C'est le manque de place par contre, c'est euh

d39 Là aussi c'est comme pour les devoirs ?

D39 Oui ah ben oui c'est une analyse de, voilà : analyse de la pratique. (*il montre*)…

d40 Oui. C'est sûr qu'on n'a pas beaucoup de place pour analyser.

D40 Moi je veux bien être synthétique et restreint mais bon y a quand-même des des des des limites aussi. Non non c'est, plusieurs on s'est renseignés sur internet et y a des IFSI où ils autorisent de mettre une feuille A4 en plus et habituellement on peut écrire sur la feuille euh qu'ils agrafent après au portfolio. C'est euh, c'est difficile d'être euh d'analyser concrètement enfin du coup on est tous en train d'écrire avec des petites pattes de mouche pour que ça rentre dans les cases, moi je sais que je fais comme ça j'écris d'abord au crayon de papier pour voir si ça remplit et

d41 *(rit)* ah oui ?

D41 Ah ouais ouais. Enfin je photocopie une feuille comme ça pour euh, pour euh voir si tout va rentrer et après ben écrémer écrémer écrémer, mais après des fois il manque des éléments qui sont importants parce que euh, c'est une analyse donc euh il faut il faut un maximum de connaissances euh

d42 Mm. Quel genre d'éléments importants vous n'arrivez pas à mettre ?

D42 Euh, quel genre ben après c'est pas c'est vrai ça va dépendre du patient, euh j'ai le souvenir d'une patiente euh c'est toujours en réa, y a beaucoup de euh, beaucoup de de composantes euh, biologiques et psychologiques à ……

d43 Pour présenter ?

D43 Ouais puis même ses antécédents enfin c'était très important de connaître euh son histoire, son parcours, et euh et les données actuelles, et euh……. Ben un peu avec la pratique maintenant c'est euh

d44 Vous y arrivez mieux ?

D44 Peut-être être plus synthétique ben justement le devoir euh, ce devoir-là dont on a parlé juste avant on nous demandait une macrocible en fait, une macrocible d'entrée, euh finalement en fait on pourrait peut-être la mettre là cette macrocible d'entrée, elle rentrerait peut-être là. ……..Euh sur les trois ans enfin moi ouais ben aux jours d'aujourd'hui je me rends compte en faisant le lien avec le devoir que peut-être ça peut coller mais c'est très très compliqué d'être synthétique. Après bon ben je pense que c'est peut-être aussi euh ça dépend des étudiants aussi, y en a qui vont être plus dans la prose et dans les explications que d'autres euh, beaucoup plus synthétiques et trois petits tirets ils ont dit l'essentiel, euh bon ça me paraît encore une fois, euh, paradoxal entre une analyse et euh, la place qui est demandée.

d45 Oui. Alors est-ce que vous mettez plus des éléments d'analyse dans le chapitre « observations, étonnements » ou, comment vous vous débrouillez avec ça ? Qu'est-ce que vous y mettez là-dedans en fait dans « observations, étonnements » ?

D45 Euh ben les questions que je me suis posées en fait euh ce qui m'a …….. oui ce qui m'a ce qui m'a choqué euh ce qui m'a posé question euh ce qui m'a fait réfléchir.

d46 Mm. En fait ça c'est l'analyse ? C'est une façon de faire une analyse ? Si on veut.

D46 C'est une façon de faire une analyse mais on ne creuse pas la réflexion euh, très très loin.

d47 Mm. Donc c'est toujours un peu difficile ça à faire.

D47 Ouais c'est un peu survolé du coup je trouve, moi. Ouais ça c'est un exercice qui est assez difficile ouais.

d48 Ouais. D'accord, parce que trop court.

D48 Ben oui, manque de place. Manque de place. Et pour la dernière partie c'est pareil, je suis toujours un peu en difficulté pour la remplir : « vous sentez-vous suffisamment autonome sur l'ensemble de ces activités pour les assurer seul ? » Après je pense que je suis quelqu'un qui manque de confiance en moi, donc euh je réponds souvent non *(rit).*

d49 C'est un peu comme les pages d'avant où vous disiez que les points à approfondir c'était tout là-dedans quoi ? *(rit)*

D49 Oui oui ben oui parce que euh, si on est suffisamment autonome euh, …..ça dépend à chaque fois de sa situation, c'est pareil. Une situation on va être à l'aise et on va croire que c'est bon que c'est acquis et finalement un jour on ne va pas s'en, on ne va pas s'y attendre et puis on va être euh, on va être renversé par la vague, soit par les émotions soit par la famille du patient soit par le médecin enfin, y a tellement y a tellement d'euh d'éléments dans…

d50 Dans une situation nouvelle ? Mm.

D50 Ouais ouais ouais. C'est vraiment on travaille avec de l'humain donc euh donc pour moi c'est jamais acquis c'est euh, c'est c'est trop catégorique de dire oui je euh je suis à l'aise pour le faire. C'est pas possible de, enfin pour moi honnêtement c'est pas possible de répondre oui. Dans cette profession-là.

d51 Oui. D'accord. Et quand vous dites que vous manquez de confiance en vous parce que vous l'avez évoqué plusieurs fois depuis le début, est-ce que justement vous avez l'impression que ça a pu évoluer, par le travail que vous faites là-dessus ? Est-ce que vous pouvez le mesurer ça, une évolution là-dedans, ou pas, depuis le début de la formation ?

D51 Une évolution sur la confiance ? En moi ?

d52 Ouais.

D52 Euh……..

d53 Est-ce que ça peut être un outil pour le mesurer depuis le début ou pas ?

D53 …… L'analyse de situation ? Ou le portfolio en général ?

d54 Euh, le portfolio en général.

D54 Ouais, le portfolio en général oui peut, oui. Oui oui. Oui. Oui. Oui ça peut aider. Dans le sens où euh, ben les axes à approfondir ou même …. Si si ou euh ou quand je refeuillette mon portfolio je revois mes premières situations, et je revois mes dernières, ouais je vois que j'ai progressé c'est évident. Si je vois euh, les évaluations des compétences, euh, bon après c'est pareil ça dépend d'un service à un autre donc euh, d'un côté on met tout acquis et puis euh, là je vais avoir plus de choses non acquis euh beaucoup de choses à améliorer ou non acquis donc euh, mais euh dans l'ensemble oui ça ça favorise ouais, quand on voit les points positifs ou euh les commentaires des tuteurs aussi on se rappelle que ben ce qu'on a fait en stage euh, et puis bon ben ça fait quand-même des grandes périodes de stage maintenant avec la nouvelle réforme 10, 10 voire 15 semaines de stage. Donc euh oh si si ça valorise quand-même ouais. Je dirai pas que c'est un outil pour mesurer la confiance en soi, la relecture mais en fait c'est qu'on retrace les trois années qui se sont écoulées et puis on se rappelle par quoi on est passé et du coup c'est ça qui est valorisant.

d55 Oui. On voit un petit peu quand-même le chemin parcouru ?

D55 Ah ben ouais là j'y suis arrivé, je m'en suis sorti, ben là j'étais en psychiatrie oui j'avais des difficultés j'étais en réa là c'était compliqué et là j'étais en EHPAD ah ouais j'ai appris ça j'ai vu ça j'ai vu ça j'ai été déçu de ça, ça permet une rétrospective en fait du parcours du cursus c'est pas mal. Hein du coup ils n'avaient pas cet outil-là avant dans l'autre formation.

d56 Ben on en avait créé un autre qui ressemblait à ça mais qui n'était pas fait exactement pareil.

D56 Quelque chose qui retraçait les trois ans, que l'étudiant gardait avec lui pendant trois ans ?

d57 Oui, oui. …….. Et la fin alors, tous les cochages là, ça vous inspire quoi ça ?

D57 Les cochages. Euh, ça inspire euh, ça demande beaucoup de temps, euh que les professionnels n'ont pas forcément, euh, enfin ils essaient de le prendre mais on voit que ça les …embête, dans la plupart des services, pas dans tous parce que ce n'est

pas vrai, il y a des services où ils ont pris le temps, ils ont bien réfléchi en amont sur, sur comment le remplir, euh… les difficultés c'est euh, c'est les euh les items en fait. Même avec le petit livre bleu vous ne l'avez pas là ? La petite bible ?

d58 Non je ne l'ai pas pris.

D58 Euh, où on peut reprendre les indicateurs ça aide, mais du coup de tout décortiquer ça prend beaucoup de temps, et euh…..

d59 Vous êtes à l'aise maintenant avec tous ces critères, là, ces indicateurs ?

D59 Honnêtement euh pas avec tous. Pas avec tous, ça va mieux quand-même euh, ça va quand-même beaucoup mieux hein, mais euh y a encore des euh des items où je ne suis, enfin je sais pas lesquels c'est au moment où on les remplit qu'on se dit ah oui qu'est-ce que c'est ?

d60 Oui, y en a qui vous posent problème, qui ne sont pas évidents quoi, à comprendre.

D60 Oui oui oui. Je pourrais pas vous redire précisément lesquels mais euh, encore une fois les mots peuvent être interprétés différemment encore une fois. C'est bizarre parce que euh j'ai l'impression qu'ils ont essayé d'être très précis, et que finalement quand on est euh confronté au remplissage, ben ça peut porter à interprétation quoi des fois ouais, ouais ouais.

d61 Oui, c'est un peu paradoxal oui, ce que vous dites.

D61 Non mais je sais.

d62 Ils essaient d'être très précis et du coup ils nous mettent dans le flou quoi.

D62 Et du coup ouais parce que euh, euh, ……. parce que parce que euh parce que, parce que, parce que. *(rit)*

d63 (rit). C'est une bonne raison ouais. *(rit).*

D63 C'est une très bonne raison.

d64 Peut-être que les activités après c'est moins compliqué ? A la fin vous avez les actes et activités, c'est plus clair ça à remplir ?

D64 Ben, oui c'est plus clair, y a quand-même encore des incohérences par exemple euh…….. ben la surveillance pré et post-opératoire, c'est pas tout à fait la même chose.

d65 Ben non.

D65 Euh y a les pansements, ablation de pansements simples et de fils c'est pas la même chose non plus. Euh

d66 Oui c'est des choses très génériques quoi.

D66 Pose et surveillance de sonde urinaire ben la pose c'est pas la même chose que la surveillance.

d67 Ben non bien sûr. Donc en fait c'est difficile, ce que vous voulez dire c'est que c'est difficile d'avoir un cochage acquis parce qu'on n'a jamais fait l'ensemble du truc quoi ?

D67 Ouais. Oui oui. Et puis même encore une fois, là c'est des choses que j'ai entendues sur euh de la bouche des professionnels qui me l'ont rempli, pour qui euh comme je vous disais tout à l'heure rien n'est acquis dans cette profession euh

d68 Oui ça a été acquis à un moment donné puis après ça ne l'est plus quoi.

D68 Oh oui oui oui oui . Y a des compétences euh un peu transversales pas forcément cœur de métier mais un peu transversales, c'est les premières compétences euh simples, où c'est euh …….. euh voilà, ah oui pardon : « adéquation de l'activité proposée avec les besoins et les souhaits de la personne ». Ca varie tellement, d'une personne à l'autre, euh encore une fois, enfin voilà, acquis c'est, qu'est-ce que ça veut dire « acquis » ?

d69 Oui. Comment vous l'entendez vous, alors ? Si vous devez expliquer aux professionnels ?

D69 Euh, moi je l'…….

d70 Qu'est-ce que ça voudrait dire acquis, dans le stage où vous êtes ?

D70 En plus je ne suis pas la bonne personne pour le dire parce que pour moi comme je l'ai dit tout à l'heure c'est…

d71 Oui vous pensez vous que ce n'est jamais acquis.

D71 Ouais. Je pars du principe que c'est toujours à améliorer, après s'il faut vraiment l'acquérir moi je euh, je dis aux professionnels par exemple imaginez une note euh, si vous voulez me noter sur ce geste-là, par exemple voilà au-dessus de quinze euh, ou même au-dessus de douze, entre douze et vingt ce serait acquis, euh entre huit et douze ce serait à améliorer, en-dessous de huit par exemple ce serait non acquis. Moi je l'imaginerais comme ça. Euh bon, du coup ça met un repère précis sur euh c'est abstrait, entre acquis et à améliorer c'est euh

d72 Oui, c'est un peu flou ?

D72 Comment vous est-ce que vous mettriez une barrière, une limite entre les deux, hein. Après bon y a des gestes techniques où euh voilà y a l'asepsie c'est rigoureux y a des méthodes de travail y a des choses très techniques très précises, voilà. On peut voir si c'est acquis ou si c'est non acquis. Mais ça c'est pour la partie technique de la profession. Pour la partie relationnelle et psychologique euh……..

d73 C'est moins facile d'évaluer ?

D73 Oui c'est abstrait hein. En face on a des humains.

d74 Ce que vous dites c'est qu'on ne peut jamais tellement décider qu'on a acquis les différentes compétences ? C'est ça un peu ?

D74 Ben pour ce qui est du relationnel non pour moi c'est pas forcément acquis, non. Pour ce qui est de la technique ouais la technique euh pure et dure euh, une seringue, la remplir, préparer une poche euh, prendre le pouls enfin des gestes vraiment euh paramédicaux enfin médicaux euh, surveillance de constantes ou euh injection ou ce qu'on voit à la fin là les techniques de soins, ça oui ça on peut voir si c'est acquis ou pas acquis ouais. Là y a y a vraiment des critères d'évaluation, euh après dans le relationnel et psychologique euh, les questions de thérapeutiques euh enfin c'est pas des choses où on voit le euh le résultat instantanément. C'est des choses qui peuvent prendre plusieurs semaines, plusieurs jours, plusieurs années peut-être à évoluer sur la personne, comment l'évaluer ça ? Moi je euh pour moi on peut pas. Disons que pour moi c'est toujours à améliorer. Après euh est-ce que pour avoir le diplôme il faut que ce soit tout acquis ou est-ce que si c'est à améliorer ça marche quand-même, y a des bruits de couloir qui disent oui ou non, donc euh on ne sait pas exactement.

d75 Ouais. Alors finalement globalement quel sens vous y voyez au portfolio ? A quoi il sert ?

D75 Globalement euh, si, ça sert quand-même euh d'indicateur de la progression, ça sert aussi à recenser tout ce qu'on peut retrouver euh, ça me paraît quand-même assez exhaustif parce que comme je disais tout à l'heure il peut être assez précis donc je pense qu'on peut retrouver vraiment l'ensemble de euh …. du métier d'infirmier, tous, tous les gestes qu'on peut retrouver je pense qu'on peut les retrouver dans ce portfolio, donc ça c'est intéressant, parce que ça dépeint quand-même euh… ben la profession, donc ça c'est intéressant pour ça, euh…

d76 Donner une image de ce que c'est qu'un infirmier ?

D76 Ouais. Ouais ouais je pense que ça donne quand-même une bonne image de ce que c'est qu'un infirmier ouais. Ouais. Et euh, ….. ouais les analyses de situations aussi permettent d'avoir des réflexions, ouais.

d77 De travailler la réflexion ?

D77 Ouais. Je me rends compte aussi qu'au début les situations étaient peut-être un petit peu banales et bateau, et les dernières situations que, que j'ai eu envie de travailler me touchaient plus à cœur, avaient plus de sens en fait,

d78 Etaient plus pertinentes,

D78 Ouais pour moi elles avaient plus de sens vraiment euh, ça faisait résonance en moi, euh j'y trouvais plus d'intérêt d'y réfléchir et de me creuser la tête dessus quoi. Honnêtement les premières situations les deux premières que j'ai remplies, c'était

juste avant le euh la régul de stage euh, une heure avant euh, qu'est-ce que je vais mettre dedans euh, parce qu'il fallait le faire euh, et qu'est-ce qu'on va mettre dedans et, tac tac tac quoi, donc ça n'avait aucun intérêt.

d79 D'accord *(rit).* Donc il sert un petit peu l'évaluation aussi ?

D79 Si oui oui oui il est utile. Ouais ouais ouais…… Pour l'évaluation ? ….Ouais. ….

d80 Ou d'une manière pas adaptée d'après ce que vous disiez tout à l'heure ?

D80 Ben mais pas euh faut pas qu'il se suffise à lui-même en fait pour l'évaluation je pense euh c'est euh je pense qu'il fait partie d'un ensemble je pense que c'est comme ça que vous l'utilisez hein c'est euh, c'est un ensemble avec l'étudiant euh, parce que vous connaissez les étudiants au fur et à mesure, mais je pense qu'à lui seul il ne suffit pas pour euh, pour attester de euh de l'étudiant. Et il y a aussi beaucoup de stages enfin j'entends aussi beaucoup d'échos moi ça m'est arrivé aussi, euh où c'est les professionnels qui remplissent euh ça, tout seuls sans l'étudiant, ils demandent à l'étudiant de sortir, un peu avec l'ancienne euh, ils sont restés sur l'ancienne méthode, la petite feuille à remplir ils faisaient sortir l'étudiant, et ils n'ont pas tous assimilé que là ils doivent avoir une discussion avec l'étudiant qui doit, lui, remplir avant, et après il doit euh expliquer pourquoi il n'est pas d'accord euh enfin entre guillemets. Et euh du coup il y en a quand-même encore quelques-uns qui veulent le remplir tout seuls. Du coup ben euh l'étudiant il est un peu en porte-à-faux et euh, et puis c'est difficile quand on est étudiant de euh, on nous dit qu'il faut s'imposer, qu'il faut euh qu'il faut dire euh les choses, même moi à 32 ans euh, on me fait bien dire hein t'es qu'un stagiaire, tu fermes ton clapet. Donc euh, il y a des choses à faire, il y a des trucs à faire. On le sait. Donc après quand ils veulent le remplir tout seuls euh, ils trouvent toujours euh une excuse pour euh pour le faire tout seuls s'ils veulent le faire tout seuls effectivement donc euh.

d81 Oui. Donc ça c'est un peu les réserves que vous y voyez à cet outil ?

D81 Euh ouais ouais. Euh, et puis euh ben les réserves aussi c'est euh quelque chose peut-être de plus accessible et euh. Enfin je ne sais pas. Je ne sais pas parce que je pense qu'ils ont voulu euh ils ont vraiment vraiment voulu faire quelque chose de précis et, et l'expliquer bien même avec la petite euh, le petit livre à côté, …

d82 Ouais, c'est un peu compliqué,

D82 Oui. Ouais ouais. Ben au fur et à mesure des trois années qui se sont écoulées ça s'est égréné, ce qui était difficile,, et il y a beaucoup de choses qui se sont éclaircies mais, oh je ne me rappelle plus lesquelles exactement mais je sais qu'il y en avait encore quelques-unes au dernier stage, où on était en difficulté euh, qui posaient question. Alors après je pense que c'est aussi euh, ça va demander un petit peu de temps et de connaissances euh, avec l'utilisation.

d83 Mm. Bon, ben je vais arrêter de vous embêter avec le portfolio.

D83 Si, sinon par rapport aux petites croix, des indicateurs ici ouais, euh, ben c'est pas mal je trouve. Ça je trouve que c'est euh ça suit bien le cursus et euh et du coup c'est bien parce que ça donne un indicateur de euh, pour l'étudiant là, pour l'étudiant c'est vraiment un petit plus je pense.

d84 D'accord. Donc ça serait un des bénéfices quand-même de euh ?

D84 Ouais ouais ouais. Non mais y a beaucoup de choses de bénéfiques quand-même je sais pas si mon discours dit plutôt l'inverse mais y a qua d-même beaucoup de choses de bénéfiques.

d85 Non non y a les deux hein.

D85 Mais les petites croix oui ça donne euh des indicateurs d'évolution voilà. Il faut commencer par ça peut-être et puis ben quand j'en serai à ce stade-là euh voilà,

d86 Oui des repères un petit peu ?

D86 Ouais, ouais ouais. Parce que c'est vrai que quand on commence on a envie de tout apprendre et euh, et on ne peut pas tout apprendre d'un coup. Donc du coup ça permet de mettre des euh, un peu des priorités ouais.

d87 Mm. Ça vous donne des étapes dans votre apprentissage ?

D87 Ouais, ouais, des marches, des paliers ouais. Ouais c'est ça.

d88 D'accord. Bon, et donc le système d'évaluation, globalement, qui est induit par le référentiel, comment vous êtes évalué tout au long des trois ans, qu'est-ce que vous en pensez ?

D88 Euh, ……. Je dis le fond de ma pensée ? *(rit)*

d89 Oui oui, bien sûr.

D89 Ben je trouve que c'est facile.

d90 C'est facile ? L'évaluation ? Oui ?

D90 Ouais. Euh, dans l'ensemble je trouve que c'est très facile d'être euh, je sais pas parce que je ne suis pas encore diplômé mais j'ai trouvé les évaluations très très faciles alors je ne sais pas si ça dépend de la réforme est-ce que, …… est-ce que c'est un institut privé de la C…… est-ce qu'il n'y a pas un taux de réussite à afficher, est-ce que les évaluations ne sont pas trop faciles justement pour permettre aux étudiants de réussir et, moi ça me paraît facile alors est-ce que je travaille bien euh je pense que oui je travaille bien, on révise correctement, bon c'est plus du bachotage que de l'apprentissage régulier au fil de l'année donc c'est plus du bachotage euh un mois avant les évaluations. Euh, méthodes de travail complètement inefficaces parce qu'on oublie trop trop de choses après,

d91 Méthodes de travail….la vôtre ? ou….celles qui sont proposées dans les TD ?

D91 Ah non non, la mienne et les personnes avec qui je travaille euh, le fait d'apprendre, de bachoter un mois avant les partiels ou quinze jours avant les partiels la matière précise, on apprend tout euh, là pour l'évaluation, et après c'est, c'est, c'est effacé de la mémoire parce qu'on passe à autre chose et c'est voilà il faut l'apprendre pour cette date-là, le lendemain décompression, vous voyez ce que je veux dire ?

d92 Et vous oubliez aussi vite, c'est ça ?

D92 Ouais. Bon y a des choses qui restent parce que c'est euh, mais euh enfin c'est pas du tout l'apprentissage euh que j'avais espéré en rentrant en formation euh, apprendre régulièrement tous les jours, bon après ça c'est euh,

d93 Quand vous dites que c'est facile vous parlez de l'ensemble de l'évaluation ou juste des tests de connaissances ?

D93 Euh ouais non je parle de l'ensemble de l'évaluation euh avec tous les rattrapages possibles, je ne sais pas si c'était comme ça avant, mais quand je vois euh en fin de troisième année il y a des personnes qui passent encore des rattrapages de la première année, bon y en a pas beaucoup, mais euh, …… ben ça me paraît euh, moi ça me pose question. Je trouve ça un peu aberrant même. Aberrant hein euh, et encore je pèse un peu mes mots mais euh…….. Est-ce que dans ce cas-là on n'arrête pas l'étudiant à un moment donné, il manque de connaissances, on lui permet quand-même de continuer, donc c'est peut-être un peu dur ce que je vais dire mais euh, voilà on a été en primaire ou au collège euh si on n'avait pas dix de moyenne ben on redoublait, si on n'avait pas acquis toutes les connaissances suffisantes pour continuer, et c'est un peu en fait, c'est un peu ce qui se ressent, ce qui se retrouve dans l'éducation nationale au sens large où on dit aux enfants ben non il ne faut pas qu'ils redoublent et du coup on va les forcer à la limite à passer, moi c'est ce dont je me suis rendu compte quand j'étais en stage, en scolaire, et du coup voilà je retrouve un petit peu le même système où euh ben les évaluations bon ben tu as raté ben c'est pas grave t'inquiète pas. Et du coup ben ça enlève du stress hein c'est bien pour l'étudiant parce que du coup c'est facile ça enlève du stress, ça lui permet d'avancer, de réussir, maintenant est-ce que ça ne va pas le mettre en difficulté plus tard quand il sera confronté à la situation réelle en euh dans la vraie vie ?

d94 Du coup vous n'avez pas l'impression qu'on se forme forcément parce qu'on avance même si on n'est pas au niveau, c'est ça ?

D94 Ben je pense qu'on passe à côté de beaucoup de choses qui devraient être acquises euh……. Ben là euh je pense à la pharmaco par exemple les médicaments, c'est euh, les évals de pharmaco étaient extrêmement euh simples j'ai trouvé, je ne veux pas dire que je vais avoir vingt, je n'ai pas eu vingt, loin de là, mais euh méthode QCM, ….. ben euh, ben c'est facile comme évaluation. …..

d95 Y a une part de chance en plus ?

D95 Ouais y a une part de chance en plus, et euh, ouais non je trouve ça facile.

d96 D'accord. Et même par exemple ce type de devoir *(montre le 5.5)* où il est question d'analyse ?

D96 Ah ben là je trouve ben ça je trouve oui ce type de devoir, …… plus intelligent, et euh, peut-être plus difficile à corriger par contre, plus difficile à noter aussi je suppose, qui demande plus de temps aussi, euh mais du coup euh oui ça fait réfléchir et, et euh ben c'est plus bénéfique je pense pour l'étudiant ça euh ça fait vraiment, ça lui demande vraiment d'aller faire appel à ses connaissances et de faire des liens à l'intérieur. Euh, et que lui, même, suffit en fait, parce que un QCM ben on met une croix on met une croix et ça suffit alors que là, ben du coup même si on n'a pas euh enfin on ne demande pas de réponse claire et nette euh à un problème précis c'est, c'est un ensemble de réflexions donc ben après ça va s'articuler, les idées qui vont s'enchaîner les unes avec les autres, c'est peut-être plus intéressant, encore une fois au vu de la profession qu'on est amené à faire plus tard, on nous demande de réfléchir tout le temps dans notre pratique, et un QCM j'ai pas l'impression qu'on nous demande de réfléchir en fait c'est ça surtout.

d97 Mm mm. On n'a pas le temps de beaucoup réfléchir d'ailleurs hein ça va vite ?

D97 Oui en plus ça va vite oui oui, euh oui ben encore les derniers partiels là euh, beaucoup de personnes se sont trompées euh, euh sur la pharmaco pour la pédiatrie y avait un exercice où, où on donnait finalement 9 grammes de paracétamol à un bébé qui … bon on est les ¾ je pense à avoir tué le bébé alors que tout le monde sait qu'il ne faut pas donner le paracétamol à une telle dose à un bébé quoi. Mais euh parce que voilà le, la rapidité du truc on, on n'est pas dans, dans dans la réflexion, on est dans ben il faut répondre, on nous demandait « combien recevra-t-il de paracétamol ? » Ben il recevra euh oui non je ne sais plus exactement 15 ml parce qu'il fallait calculer en ml mais on nous demandait une conversion et du coup on était vraiment sur l'exercice calcul de dose, on ne nous a pas demandé de réfléchir si on le donnait ou si on ne le donnait pas. « Combien recevra-t-il de paracétamol ? », c'était ça la question. Bon ben il recevra tant. On répond basiquement et bêtement à la question. Et on est plein à s'être fait piéger sur euh, sur quelque chose comme ça donc euh, voilà *(rit).* Bon c'est qu'1 point mais, mais ça, ça reflète aussi après un peu l'ensemble euh, ouais ce qu'on disait tout à l'heure là, répondre rapidement et bêtement à une question sans se poser des questions. Du coup un travail comme celui où on nous demande une analyse, une réflexion, euh ben c'est c'est c'est, ben c'est adulte, c'est professionnel. Plus.

d98 Ce que vous voulez dire c'est que ce type d'évaluation à la limite il vous forme plus que….

D98 Ouais je pense ouais. Ouais, ouais. Oui ça fait davantage réfléchir et travailler et faire vraiment appel à beaucoup de connaissances euh, parce que encore une fois y a beaucoup de choses qui sont en lien les unes avec les autres, et ça enfin on nous l'avait dit depuis le début de la formation et c'est, c'est vrai, et euh du coup euh ben ça va faire appel à des connaissances, peut-être pour euh une évaluation de pharmaco pour revenir sur la pharmaco, peut-être il faudrait permettre aux élèves d'avoir euh, d'avoir le Dorosz ou le Vidal comme on a en service, dans la vraie vie, avec un devoir euh, une situation précise et euh comment on gère voilà. Face à une réalité en fait. Parce que euh, apprendre du bachotage euh bon apprendre peut-être que les antalgiques ils ont tels effets secondaires euh ça faut à un moment donné je pense qu'il faut l'apprendre par cœur aussi, mais euh, moi je trouve enfin pour mon cas personnellement je pense que ce n'est pas la meilleure méthode de travail. Et je pense qu'en sortant du diplôme j'aurai beaucoup beaucoup beaucoup de lacunes.

d99 Beaucoup de lacunes ?

D99 Ouais. Ouais.

d100 De connaissances ?

D100 Euh, euh oui, oui oui. De connaissances oui des choses qu'il fallait apprendre par cœur, que j'ai appris pour les partiels mais bon, malheureusement je euh, et ça me fait peur et je le regrette mais je ne me rappelle plus hein. Parce que du coup je me dis que je peux être potentiellement dangereux. Et ça ça, ben oui potentiellement si je manque de connaissances euh. Bon après j'aurai le réflexe d'aller voir euh sur euh un bouquin spécialisé ou demander à des collègues c'est, y a toujours cette opportunité

quand je dis que je peux être dangereux j'y vais peut-être un petit peu fort non je pense que je me remettrai en question avant et je ferai ce qu'il faut avant, mais, bon oui c'est effrayant de euh, de se dire qu'on va être lâché dans ……

d101 Dans l'arène ? *(rit)*

D101 Dans cet océan, et euh….. enfin je pense que tous les infirmiers, quand ils sont diplômés sont passés par cette angoisse, là euh… ;

d102 Oui je pense. Donc en fait l'évaluation vous la vivez un petit peu d'une manière déstressée à cause de tout ça ?

D102 Oui.

d103 Et en même temps ça vous fait peur parce que vous dites : comment je vais être après comme professionnel ?

D103 Sur le coup oui je ne suis pas stressé de l'évaluation parce que je sais que si je la rate bon ben j'aurai deux, trois bon cette année c'est différent parce qu'on arrive au bout mais bon je me dis que ça va aller. Par contre j'ai un peu l'angoisse pour après ouais. Comme les autres je pense.

d104 Ok. Merci beaucoup.

ANNEXE 4 : TABLEAUX THEMATIQUES

Tableau Armelle

Tableau thématique de l'entretien avec Armelle : formateur 1

Regard sur l'évaluation	Unité de sens	N° de ligne	Discours	N° d'interaction
Désirs	Donner des repères clairs aux étudiants sur nos attentes	21	Pour effectivement les aider à réaliser et voir un petit peu aussi nos attentes, par rapport à ce qu'on leur demandait.	5
		74	Oui tu vois par exemple là, il y avait beaucoup d'éléments, pour les aider.	12
		135	En faisant un travail formatif on aurait eu le retour des étudiants, et leurs difficultés surtout, leurs besoins, leurs attentes etc, et là on aurait pu réajuster par rapport à ça.	22
		146	Alors peut-être finalement de le faire sur deux, à deux moments différents, avec des patients différents, et qu'on travaille sur le formatif, pour montrer un petit peu ce qu'on attendait d'eux…	23
	Respecter le sens de l'unité d'intégration	40	C'était une unité d'intégration et ça aurait été plus judicieux que ça soit, ça mobilise plus de connaissances de l'ensemble des UE du semestre 5.	6
	Evaluer la capacité de l'étudiant à analyser sa pratique	118	C'est aussi à voir on leur en parle de plus en plus c'est l'analyse de leur pratique. Est-ce qu'aujourd'hui vraiment ils sont en capacité de mesurer si leur soin c'était pertinent ou pas, s'il aurait fallu que je le fasse à un autre moment, pourquoi est-ce que j'ai fait ça, pourquoi est-ce que j'ai pas fait autrement etc c'est vraiment avoir ce regard critique en positif comme en négatif sur et leur activité et sur la façon dont ils ont mis en place l'activité.	19
	Favoriser la collaboration avec les professionnels	189	Pour aider les professionnels.	28
		194	Est-ce qu'ils mettent des objectifs en place […], est-ce qu'après ils les ont travaillés aussi avec les professionnels par rapport à ça pour les réajuster.	29
		211	Est-ce que vous les avez montrés au cadre ?	29
	Favoriser l'autoévaluation	194	Leurs difficultés par rapport aux autres stages pour approfondir, et est-ce qu'ils mettent des objectifs en place, en lien avec leurs difficultés justement pour ça.	29
	Encourager, valoriser	210	Quand leurs objectifs sont pertinents j'essaie de leur dire aussi je leur dis ben voilà je trouve que ces objectifs-là étaient intéressants, que vous avez bien travaillé.	29
	Evaluer davantage les connaissances considérées comme utiles à la profession	322	J'ai quand-même l'impression que…… on évalue moins euh l'ensemble des connaissances nécessaires à cette profession.	48
	Réajuster les modes d'évaluation	325	On avait du temps on a dit on va refaire des cas cliniques. […] et y a plein de choses qui étaient évaluées. Là aujourd'hui on dit que normalement les UE c'est justement pour ne plus sectionner notre patient avec un module de cardio un module d'uro et tout ça, et en même temps ben j'ai l'impression que c'est très difficile l'évaluation, et que c'est très parcellé.	49
		333	Y a plein de choses on se rend compte qu'on n'a pas la possibilité de les évaluer dessus.	49

		335	Les connaissances en lien avec ce qui est absolument nécessaire tu vois euh de savoir, parce qu'après je pense que par contre ce qu'on évalue beaucoup plus c'est leur réflexiv…	50
		339	Réflexivité, voilà, leur analyse et tout ça, parce que bon sang y en a des travaux.	51
		360	Il faut absolument qu'on arrive à grouper les choses, et qu'à ce moment-là on les mette en situation de, des cas. Mais pas euh des QCM des QROC et tout là cette forme moi ça me correspond pas du tout.	53
		366	A ce que je veux évaluer […] Je veux dire tu peux avoir un étudiant qui a bien compris son cours et tout ça et pour autant, je vois même par rapport aux questions de pharmaco que M. Q. nous a envoyées, par rapport à la pharmaco et tout ça, on n'aurait pas du tout mis ces questions-là si tu veux avec B., on en a rajouté parce qu'on voulait aussi les évaluer sur des calculs de doses, y avait pas du tout de calculs de doses, alors que pour nous si tu veux c'était primordial. J'ai pas l'impression tu vois que ça corresponde à vraiment l'enseignement qu'ils ont quand on les évalue de cette façon-là.	55
		375	Je trouve que c'est vraiment c'est c'est très très petit ce qu'on peut évaluer par rapport à ces questions.	56
	Faire travailler sur la notion d'équipe	343	Je trouve que ça leur apprend, cette notion d'équipe, cette notion de cohésion, cette notion de collaboration, c'échange etc.	51
	Garantir le socle minimum	384	Ça ne fait pas le même étudiant à la fin du compte et pourtant ils auront tous leur licence. …….. Et après qu'est-ce que l'étudiant cherche ? Avant peut-être que, après ça dépend aussi quel étudiant, mais après les étudiants peut-être que certaines fois ils vont au minimum syndical, ils veulent juste valider pour avoir un 10 et avoir leur ECTS et puis après ils s'en fichent. Alors qu'est-ce qu'ils privilégient aussi dans leur formation par rapport à ça ? Ca fait un peu peur, parce que moi je me dis qu'on devrait sans forcément tout savoir mais on a quand-même un minimum, et que je sais pas si avec un 10 on peut vraiment évaluer si l'étudiant a son minimum.	56
Constats	Divergences d'interprétation Manque de cohérence	63	Des consignes qui n'étaient pas forcément à l'identique […]. Y a certains formateurs qui n'étaient pas forcément au courant qui n'avaient pas travaillé sur la 5.5, qui ont donné quelques consignes ou qui ont dit certaines choses. Sauf qu'après quand les étudiants sont revenus à l'IFSI…	10
		260	On n'est pas tous d'accord quoi c'est ça la réserve, on ne sait pas trop encore comment l'utiliser.	38
		269	Si c'est pas forcément précis ça amène forcément à un moment des dérives, c'est-à-dire que chacun en fait un peu ce qu'il veut.	39
	Complexité du référentiel	306	Moi je dis toutes ces choses-là, comme un nouveau programme il faut du temps. Il faut du temps pour voir exactement ce que ça veut dire, pour le comprendre, pour avoir le retour des étudiants, voir les professionnels aussi ce qu'ils en pensent, il faut du temps.	44
	Consigne légale floue	265	C'est un outil qui a été mis en place, on n'avait pas trop et d'ailleurs ça s'est ressenti dans les analyses de situations, on n'avait pas trop de précisions sur ce qu'on en faisait, ce qu'on n'en faisait pas, à qui il était, comment on le remplissait, qui le remplissait…	38

	Manque de repères clairs pour les étudiants	133	Ils nous ont dit ah ben on ne savait pas ça ah ben si on avait su on aurait pris telle et telle information. Peut-être que nous on n'a pas été assez précises dans les indications alors on leur avait donné pourtant la grille, pour construire etc, et peut-être qu'effectivement il aurait fallu faire un travail formatif.	22
		265	Même l'étudiant il est un peu perdu par rapport à ça.	38
		272	Ça ne m'étonne pas que l'étudiant il soit perdu […], c'est pas très précis ce qu'on leur demande.	39
	Besoin d'adapter le référentiel	274	Si c'était à refaire je la referais moi cette grille, je referais, je referais si tu veux ces critères et ces indicateurs.	39
		308	Il y aura sans doute des choses peut-être qu'il y aura à améliorer.	44
		358	Donc tu vois y a des choses qui sont bien, y a des choses qu'il faudrait réajuster, et après je pense qu'il y a des, absolument où c'est trop trop lourd, ça c'est c'est plus pour les formateurs, trop lourd toutes ces évaluations.	53
	Rôle du portfolio : témoin de la progression, traçabilité, communication	214	Je trouve que c'est surtout un sens dans la continuité, et dans l'évolution […], dans la traçabilité de ce qui est fait, dans la continuité, dans la transmission.	30
		234	Des fois je leur demande aux étudiants de relire leur première situation, pour voir un petit peu le chemin qu'ils ont fait.	35
		311	Tout au moins on voit par rapport à ça c'est un récapitulatif, c'est une traçabilité.	44
	Rigueur, application de l'étudiant, observation par l'étudiant de la consigne donnée	218	Je trouve que ce qui est bien aussi, comme ils savent que c'est un outil qui va leur servir sur les trois ans, je trouve que quand-même ils sont assez soigneux et que c'est rigoureux comme travail. Et comme ils savent si tu veux que c'est pas un truc qui va être mis dans un tiroir et qui ne va plus servir mais qu'il peut être visité régulièrement […], je trouve que quand-même en général ils sont assez consciencieux.	31
		341	Ils s'y donnent énormément. […] Ils participent tous bien.	51
	Enjeu de l'évaluation	344	Et puis ben y a quand-même l'enjeu de l'évaluation donc je veux dire ça, ça marche bien.	51
	Mesure du positionnement professionnel de l'étudiant	240	Ils mesurent leur positionnement, leur questionnement aussi qu'ils approfondissent beaucoup plus, et puis aussi par rapport à des situations au départ qui n'étaient pas toujours très professionnelles, qui ne relevaient pas forcément du rôle de l'infirmière, là c'est beaucoup plus en lien avec le travail de l'infirmière.	36
	Evaluation d'une progression dans l'analyse de pratique	247	Au départ ils ne faisaient que du descriptif par exemple du descriptif d'actes, un pansement, là on voit bien que par rapport à ça souvent y a déjà plus de situations relationnelles par rapport à des prises de distance quelque chose qui les interpelle, le questionnement il est plus professionnel qu'il était au début. Et ça on le mesure.	37
	Appropriation du portfolio par l'étudiant	253	Ils se sont approprié cet outil. […] Je trouve que ces indicateurs et ces critères ils se les sont appropriés, et ils sont amenés aujourd'hui quand on en discute, à expliquer certaines choses aux professionnels.	37

	Difficultés d'autoévaluation chez l'étudiant	280	« Vous sentez-vous suffisamment autonome sur l'ensemble de ces activités pour les assurer seul ? » Moi je répondrais la plupart du temps je sais pas, et je suis étonnée de voir que les étudiants répondent dans 99% oui. Et moi je ne comprends pas pourquoi ils peuvent répondre oui. Quand je leur demande pourquoi ils ne savent pas non plus d'ailleurs.	39
		287	Ils ne mesurent pas.	41
	Peur de l'étudiant face à l'évaluation	285	Peur de se mettre en difficulté.	40
		298	Peur de je sais pas d'être évalué sur ça.	42
	Inconvénients liés aux modalités d'évaluation	349	C'est trop de travail à la maison.	52
		351	Je ne sais pas qui a fait son projet professionnel.	52
		357	Entre se faire aider et que ce soit quelqu'un d'autre qui l'ait fait, ben voilà on n'a pas, on n'a pas la possibilité de mesurer tout ça.	53
	Manque de reconnaissance des différents niveaux de réussite des étudiants	377	Je trouve que c'est quand-même pas pareil un étudiant qui passe avec un 10 qui va avoir 1 ECTS et un étudiant qui va passer avec un 18 et qui aura 1 ECTS. Ça ça m'interpelle.	56
		381	C'est pas forcément révélateur.	56
Actions	Respect de la consigne légale = priorité	11	Donc déjà on s'est basé comme on fait avec ce nouveau programme à partir du référentiel. […] A partir des contenus. On a des critères précis par rapport à l'évaluation.	4
		14	Donc là déjà ce qu'on prend, c'est comment doit se faire l'évaluation, si c'est écrit, oral.	5
		23	Ce qu'on attendait dans l'évaluation de cette UE dans le sens où on voulait qu'il y ait deus choses d'évaluées, d'analysées : et d'une, l'analyse du soin en lui-même, et de deux, l'analyse de l'organisation du soin.	5
		81	Nous comme effectivement les priorités c'était la réalisation, c'est marqué hein, la réalisation et l'organisation. Donc si on regarde bien par rapport à notre grille, c'est nos deux gros points forts : la réalisation et l'organisation. Après pour analyser ces deux parties-là, qui répondent aux modalités d'évaluation du livret bleu…	13
	Utilisation d'une marge d'autonomie	18	Après on a fait le choix […] de partir du stage.	5
	Prise en compte des contraintes organisationnelles	38	Par souci de, pour l'organisation, pour pouvoir les corriger au mieux, on s'était dit ça serait bien qu'il y en ait quelques-unes qui arrivent avant, donc on les a faits très tôt.	6
		153	Sans doute ce qui nous aurait aidées c'est si on l'avait fait à la fin du semestre.	24
	Lien portfolio suivi individuel	167	Les dernières fois que j'ai fait appel au portfolio, c'était lors des suivis individuels.	27
	Evaluation des analyses de pratique des étudiants	168	Avant d'avoir les étudiants en suivi individuel, j'ai récupéré tous les portfolios, et j'ai consulté toutes leurs situations pour pouvoir leur rapporter un retour lors du suivi individuel.	27

	Bilan des compétences	176	On a déjà commencé par regarder au niveau, à la fin du portfolio par rapport aux compétences, si c'était bien clair par rapport à ça comment ils remplissaient, au niveau des compétences, avec, sans les professionnels, d'une croix d'une couleur, d'une autre etc, pareil pour les actes et activités. Donc on a fait un peu le bilan des compétences pour savoir d'abord comment ça c'était fait et où ils en étaient aussi, de leurs compétences.	28
	Conscience de la singularité de la situation en lien avec le concept de compétence	295	Ou alors ils mesurent pas la difficulté d'une autre situation qui peut paraître similaire mais qui est complètement différente parce que chaque cas est particulier chaque patient est différent, et y a le contexte qui est différent on n'est pas avec les mêmes personnes.	42
		302	Alors que c'est pas parce qu'on a relaté x situations qu'on a vécues x fois qu'on est capable de reproduire. C'est vrai ce qu'on leur apprend, réfléchir avant d'agir et transférer mais quand-même.	43

Tableau Brigitte

Tableau thématique de l'entretien avec Brigitte : formateur 2

Regard sur l'évaluation	Unité de sens	N° de ligne	Discours	N° d'interaction
Désirs	Donner des repères clairs aux étudiants sur nos attentes	87	Sur le coup après ça ne nous avait pas paru quelque chose de quand-même trop compliqué à demander aux étudiants. Et pourtant après au regard du vécu ça a dû être difficile pour eux.	21
		94	La compréhension de la consigne.	23
	Respecter le sens de l'unité d'intégration	36	On avait quand-même une logique qui était de se dire que l'unité d'intégration, elle devait reprendre les éléments du semestre.	7
		39	Donc il fallait qu'on parte de ce qu'on avait fait dans le semestre.	8
		138	On a péché forcément dans la mesure où cette unité d'intégration, on l'a construite pour moi trop tôt, et qu'on l'a fait restituer trop tôt. Parce que pour moi l'unité d'intégration si j'ai bien compris, c'est quelque chose qui reprend à la fois tout le semestre et les acquis antérieurs. Si j'ai bien compris ça. Alors ça doit forcément être à la fin.	31
	Evaluer la capacité de l'étudiant à analyser sa pratique	133	Et puis l'analyse c'est quand-même des choses qu'on leur demande régulièrement depuis la 1ère année, et leur capacité d'analyse c'est important pour être professionnel. De savoir se dire mais euh ce que je vis là est-ce que ça a du sens, est-ce que je fais quelque chose euh, est-ce que je ne pourrais pas faire autrement quoi. Ben c'est important pour améliorer ta qualité ta pratique professionnelle. Donc je pense que c'est ça qu'on voulait évaluer.	30
		275	Ça peut être transformé. Les analyses de pratique on peut en tirer énormément de choses.	56
	Favoriser l'autoévaluation	160	Alors j'ai euh… utilisé l'autoévaluation.	35
		167	Donc je leur dis bien vous cochez avant vos petites croix vertes, pour chaque indicateur de compétence, vous où vous vous sentez. Et après vous avez l'évaluation avec les professionnels de terrain, et vous mettez la croix noire après. Et là moi je peux mesurer s'il y a des écarts et comment ils se ressentent. Mais si ce n'est pas bien fait il coche au crayon de papier avant, et en noir après pour que ça colle, parce qu'il ne veut pas qu'il y ait d'écart, ça n'a aucun intérêt.	36
		294	Alors ça passe par la connaissance de soi, ça passe aussi par nous ce qu'on ne fait pas forcément qui est la valorisation quand c'est bien.	61
	Encourager, valoriser	317	On ne dit que ce qui ne va pas aussi parce que c'est dans notre culture, de dire ce qui ne va pas. On nous apprend depuis l'école primaire la faute quoi. On fait des fautes, on ne fait jamais, même si c'est bien on ne nous le dit pas.	63
	Faire vivre le suivi individuel	246	Ben parce que pour moi, à quoi sert le formateur dans ces cas-là ? Si moi qui suis l'étudiante en groupe de référence, qui la vois en suivi individuel, qui tu vois qui la	48

			connais quand-même sur son travail, eh ben si moi, je dois mettre « à améliorer » parce que c'est comptable, ben j'ai rien à faire là. Moi c'est l'ordinateur qui va faire ça, il scanne les feuilles et l'ordinateur il fait les comptes. Mais moi, j'ai pas à être là. Parce que sinon ça ne sert à rien que je rencontre l'étudiante, et que je m'intéresse à son suivi personnel à sa façon de travailler, à ses résultats aussi, et quels que soient ses résultats, à sa façon d'avancer dans la formation ! Puisque finalement c'est l'ordinateur qui compte. Ça euh j'ai rien à faire là moi hein.	
		315	Le document écrit, même si c'est bien qu'ils aient leur document écrit en fin de semestre enfin avec les validés pas validés, ça remplace pas la guidance et le suivi et ça on n'a pas de temps pour le faire, on n'a pas le temps de le faire.	63
Constats	Compétences nécessaires au formateur	17	Alors que moi, n'ayant pas d'expérience c'est quelque chose qui ne me causait pas énormément.	5
		71	Tu n'as pas trop de formation quand-même, bof puis l'école des cadres elle était loin pour moi qu'est-ce que tu veux ? Peut-être que je l'ai vu, je ne suis même pas sûre, de l'avoir vu en formation cadre. Et tu vois j'ai fait la formation de formateur pourtant donc ça c'est plus récent parce que je l'ai fait en arrivant, et je ne suis pas sûre qu'on ait abordé critère et indicateur.	17
		84	Un petit peu mais je te dis on s'est vachement appuyé sur l'expérience de C. Forcément. Et sur les documents qu'elle a sortis à ce moment-là.	20
	Manque de reconnaissance des compétences du formateur	240	Alors ça heurte mes valeurs (*rit*). De formateur.	46
		246	Ben parce que pour moi, à quoi sert le formateur dans ces cas-là ? Si moi qui suis l'étudiante en groupe de référence, qui la vois en suivi individuel, qui tu vois qui la connais quand-même sur son travail, eh ben si moi, je dois mettre « à améliorer » parce que c'est comptable, ben j'ai rien à faire là. Moi c'est l'ordinateur qui va faire ça, il scanne les feuilles et l'ordinateur il fait les comptes. Mais moi, j'ai pas à être là. Parce que sinon ça ne sert à rien que je rencontre l'étudiante, et que je m'intéresse à son suivi personnel à sa façon de travailler, à ses résultats aussi, et quels que soient ses résultats, à sa façon d'avancer dans la formation ! Puisque finalement c'est l'ordinateur qui compte. Ça euh j'ai rien à faire là moi hein.	48
	Divergences d'interprétation Manque de cohérences	63	Il fallait se mettre d'accord. Est-ce qu'on entendait la même chose ? […] sur critère et indicateur parfois.	13
	Complexité du référentiel	35	Et on avait des difficultés avec les unités d'intégration, parce qu'on ne savait pas trop quand-même encore aujourd'hui je pense qu'on n'est pas au clair.	7
		50	Comment pouvoir répondre à se dire qu'on va essayer de regrouper dans une évaluation tout ce qui a été fait, sans savoir ce qui a été fait. Ah : chaud !	10
		385	Donc ces évaluations je ne sais pas. Elles sont nombreuses. …… Le fait par contre qu'elles soient multiples et variées, ça c'est intéressant quand-même tu vois tu as des travaux d'analyse…	76
		408	Y a des bons côtés par contre. Les analyses tout ça c'est quand-même intéressant.	84
		411	Il faut qu'on soit bien au clair avec notre consigne. Sinon c'est difficile à corriger.	85
	Consigne légale floue	20	C'était complexe pour moi.	6

		55	Ça nageait un peu à vue.	11
	Manque de repères clairs pour les étudiants	95	Pour eux j'ai l'impression que c'était difficile parce que quand on les a vus à mi-stage, ben ils avaient du mal quoi, à mettre du sens, sous ça.	23
	Besoin d'adapter le référentiel	235	Et là donc avec la CAC de ce matin des 3ème année, y a des compétences pour certains étudiants où tous les items sont acquis sauf un qui est non pratiqué. Et un qui parfois, ils n'ont pas pu le pratiquer au regard du stage. ben oui mais ça euh quelque part enfin la compétence devrait être validée quand-même, mais il y a un indicateur qui est non pratiqué, et nous on a décidé de mettre « à améliorer » dans la synthèse : ça ça me choque aussi. Il y a bien un moment, il faudra qu'on mette « acquis » quand-même sinon on ne va pas en présenter un seul ! (*rit*). En juillet ! Quoi, c'est sûr ! C'est une évidence, enfin moi ça me paraît une évidence, et malgré ça on continue. A marquer « à améliorer ».	46
		278	Ça peut être évolutif enfin ça peut évoluer. Ça peut évoluer. Comme outil. Que ça trace des choses d'accord. Mais après, nous, il faudrait qu'on travaille sur les points comment on peut mesurer ses points forts, qu'est-ce qui nous fait dire que c'est un point fort, et à ce moment-là ça ça aurait du sens de remplir ça. Pareil pour les points à approfondir. Pareil pour les situations de soins. Si on travaille tout ça avec les étudiants, ça peut servir, ça peut être utile. Mais à ce jour pour moi, à part de tracer uniquement des choses…	57
		414	Je ne suis pas sûre que ce qu'on attendait euh, c'était possible de leur demander ça à cette étape de la formation quoi.	86
		424	Mais bon c'est pareil c'est la 1ère fois qu'on le faisait, faut peut-être le réfléchir et le faire autrement, s'autoriser l'interprétation du texte. C'est pas forcément autorisé tout le temps. On a collé au texte la 1ère année. C'était notre seule euh barrière quoi. C'était notre seul guide. C'était le texte alors forcément on y a collé. Je pense qu'il ne faut pas trop euh, y a des fois je pense qu'on ne s'est pas assez autorisé euh de décoller.	89
	Rôle du portfolio : témoin de la progression, traçabilité, communication	270	Alors ça a le mérite de tracer les choses.	54
	Rigueur, application de l'étudiant, observation par l'étudiant de la consigne donnée	128	Savoir respecter une consigne, c'est quand-même tout bateau pour moi, et c'est quelque chose qu'ils ont du mal à faire.	29
	Individualisation du parcours	333	Tu n'as pas les mêmes acquis euh, donc c'est parfois généralisable mais très peu. Parce que c'est vraiment du vécu au regard de chacun. Au regard des acquisitions qu'il a à ce moment-là, du contexte euh…	67
	Evaluation d'une progression dans l'analyse de pratique	208	Après ben les situations elles m'intéressent fortement, je pense qu'elles sont très, qu'elles peuvent être très utiles mais que là on ne les utilise pas du tout euh à bon escient.	40
	Difficulté de l'analyse	120	Par contre c'est là que ça a péché. L'analyse de la réalisation des soins et l'analyse de	27

			l'organisation alors là c'était difficile. C'est difficile hein… Mais euh… faut de la mise à distance c'est vrai pour analyser.	
	Appropriation du portfolio par l'étudiant	274	Pour l'instant c'est un outil de l'étudiant. Ce n'est qu'à lui, puisque nous, on ne s'en sert pas énormément, puisque c'est uniquement comptable.	56
	Difficultés d'autoévaluation chez l'étudiant	177	Comment progresser quand tu penses que tu sais, quand tu penses que tu fais bien, tu vois ?	36
		187	Si c'est mal fait ça n'a aucun intérêt parce que là on perd du temps euh, et qu'après ben il faut que l'étudiant il soit d'accord quelque part pour euh comprendre ça, et l'autoévaluation c'est difficile, on n'est pas formé à l'autoévaluation quand on est étudiant. A l'école, au collège, on ne fait jamais ça alors forcément là tu arrives en formation professionnelle, on te demande de t'autoévaluer ben tu imagines enfin je pense que même nous c'est dur l'autoévaluation de soi-même, quand tu es professionnel et que tu te dis ben j'ai fait ça comme ça, est-ce que j'ai bien fait, est-ce que j'aurais pu faire autrement, oh ça remue quoi.	37
		288	Ça peut être important d'arriver à faire mettre en évidence à l'étudiant ses points forts, je mets en lien avec l'autoévaluation, qui est très difficile, s'il arrive à reconnaître ses points forts il arrivera à mieux s'autoévaluer. Tu vois ? Ca en fait partie pour moi. Mettre en évidence. Mais il faut leur apprendre à le faire. Parce qu'ils ne savent pas, et c'est très difficile et que quand ils arrivent en 1ère année, ah tu imagines enfin ça demande une connaissance de soi ! Ca pour les points forts, han ouh.	60
		322	Après c'est très, c'est individuel hein quand-même. C'est individuel à chaque étudiant.	64
	Inconvénients liés aux modalités d'évaluation	106	C'est vrai que ça vaut deux points tu me diras.	26
		211	Puisque jusqu'à présent euh, ça sert à valider le stage, mais quand c'est nul ça valide le stage quand-même.	41
		368	Nous on a voulu faire un peu que ce soit échelonné, néanmoins les contrôles de connaissances c'est tout en même temps, et est-ce que c'est possible d'assimiler tout en même temps ? Je ne sais pas. Parce que j'ai des étudiants je pense, qui ont été stratégiques, qui ne pouvaient pas tout réviser parce qu'ils s'y prennent aussi un peu à la dernière minute ça c'est sûr, et qu'ils ont fait des choix en disant je révise telle unité telle unité, l'autre tant pis, j'irai au rattrapage, mais je n'aurai plus que celle-là à réviser pour le rattrapage. Et donc ça pour moi ben c'est pas bon, ça va pas (*rit*). Ça va pas.	75
		376	Comme de toute façon maintenant ils passent systématiquement en année supérieure, il faudra se dire, entre ceux avant qui échouaient en 1ère année ceux qui échouaient en 2ème année et ceux qu'on ne présentait pas quel pourcentage ça fait, et est-ce qu'on a à peu près le même là, parce que euh ils sont tous passés même ceux qui n'auraient pas dû ils passent de toute façon. C'est comme ça, c'est comme ça. Ça c'est pareil, pour moi ce n'est pas leur faire un cadeau. De les laisser passer avec des manques. A chaque fois tu te dis mince ça va tomber quoi, ils vont être en échec, combien de fois, enfin c'est dur, c'est dur. Alors que si tu les, au premier enfin au moment où ils échouent tu les arrêtes, ou tu les recadres, ils redoublent, ils reprennent, ben ils peuvent être dans une spirale positive, que sinon là tu les fais passer même s'ils sont avec des	76

			manques, ah la spirale négative, oh ! Moi je trouve que ça c'est pas bon.	
		394	Et les QCM c'est pareil, c'est encore pire même. Tu leur donnes les réponses hein le QCM quand-même. Bon.	79
		396	Donc qu'est-ce qu'on peut évaluer en leur donnant les réponses ? …	80
		403	Ben tu es plus sûr de l'apprentissage hein. Parce que l'autre c'est au pif hein, les QCM.	83
	Utilisation inadaptée du portfolio	221	Mais je n'ai pas de moyen de lui dire que ça ne va pas puisque j'ai validé le stage. Comment il va me comprendre ? Non votre situation, votre analyse n'est pas du tout pertinente, y a pas de points à approfondir, y a pas de questionnement, mais je valide quand-même le stage. Ben pourquoi la prochaine fois il ferait mieux ? Ben il aurait tort. Il peut me faire n'importe quoi ici, on va valider le stage quand-même !	43
		257	Est-ce qu'ils ont compris l'intérêt de tracer leur parcours de stage, uniquement pour tracer ? Les UE suivies ben ils sont comme nous ils savent ce qu'ils ont fait dans le semestre hein. Les points forts acquis en formation euh, est-ce qu'ils sont capables de les mettre en évidence, je n'en suis pas sûre. Parce que c'est dur, de mettre en évidence des points forts hein.	51
		261	Donc est-ce que ça peut leur servir ? Les points à approfondir, peut-être, et encore, quand je vois l'analyse qu'ils font des situations de soins, et que souvent, là c'est, ça pèche, qu'est-ce que là ils sont capables de mettre ? Qu'est-ce que ça peut leur servir ? Les objectifs de stage, admettons, pour certains quand-même ça peut être personnalisé, ça peut être adapté. Mais pas toujours. Ça j'ai bien vu, en euh… les analyses de pratique, on n'en fait rien de plus… On valide le stage même si c'est pas bon. Bah, bah bah bah bah.	52
		267	Donc je ne peux pas l'exploiter……. Le portfolio.	53
		321	Tout à fait. Je pense qu'on peut en tirer des choses dans énormément de situations, mais qu'on ne l'utilise pas à sa juste valeur. Pas à sa juste valeur.	64
	Manque de reconnaissance des différents niveaux de réussite des étudiants	301	Je ne sais pas pourquoi ça à un moment c'est venu sur le tapis, parce que peut-être qu'on, ben au moment d'une régulation on a abordé les soins éducatifs je n'en sais rien, et je dis oh mais je me souviens de votre situation, où vraiment c'était très intéressant, très pertinent. Et elle m'a dit mais pourquoi on ne nous dit pas ça plus souvent ? Parce que c'est quelqu'un qui avait peu de confiance en elle, du fait de son parcours d'aide-soignante, et euh qui a dit oh là là, mais pourquoi vous ne l'avez pas dit ?	61
		311	C'est pas du tout la même chose. Que de lire une note sur un document écrit. qui fait qu'elle avait validé l'UE.	63
Actions	Respect de la consigne légale = priorité	10	Alors. On est parti forcément du référentiel, euh du petit livret bleu sur l'unité 5.5.	4
		13	Après je me souviens qu'assez rapidement on a construit la grille d'évaluation. On en avait besoin pour savoir exactement ce qu'on allait demander aux étudiants.	4
		20	Comment on allait pouvoir évaluer ça.	6
		56	Bon après on est parti des modalités d'évaluation hein on a essayé de, y a des critères hein et il fallait qu'on parte de ça de toute façon.	11
	Listing de contenus, d'outils à utiliser	96	Alors bon pourtant les normes tapuscrites c'est pas compliqué, enfin pour nous ça ne paraît pas compliqué, les macrocibles on l'avait vu en début de formation, la	23

			planification et les transmissions aussi, maintenant euh, est-ce qu'ils ont été très attentifs ?	
		111	La pluriprofessionnalité ben parfois j'ai un listing.	26
	Utilisation d'une marge d'autonomie	11	Après, on a dû assez rapidement dire qu'il fallait qu'on parte du stage.	4
	Prise en compte des besoins en formation des étudiants	26	Parce qu'on avait aussi l'impression que les étudiants avaient des manques, sur ça.	7
	Prise en compte des contraintes organisationnelles	39	Mais on construisait l'unité d'intégration très rapidement, puisque comme ils partaient en stage, rapidement du fait de l'alternance, on a construit ça sans avoir énormément de recul sur les unités d'enseignement qu'ils allaient avoir. Et ça c'est, c'est dur aussi. Euh… bon. Mais bon on l'a fait quand-même. (*rit*).	8
		143	C'était l'alternance qui était comme ça on n'y pouvait rien.	32
	Contrôle du respect de la consigne	197	Les UE suivies pour moi ça n'a pas d'intérêt parce que bon on est dans le truc on sait ce qu'ils ont eu, les points forts acquis en formation ben ils le remplissent peut-être ou pas je sais pas euh je sais pas.	38
		201	Les objectifs de stage oui parce que je me dis que si c'est hyper mal formulé j'ai la honte.	39
	Prise en compte de la nécessité de la vision globale de l'ingénierie	47	Tout ce que nous on faisait dans le cœur de métier, hein tout ça c'est du cœur de métier, et euh, alors que c'était pas construit. Mais ça c'est une difficulté parce que nous c'est la 1ère fois qu'on le construit le semestre 5.	10
		145	Y a de l'incohérence.	32
		148	Maintenant après, la construction, si on avait eu un vécu déjà, d'un semestre 5, on aurait pu avoir un ordre d'idées sur les contenus des interventions, et forcément adapter, ce que là on n'a pas pu faire.	33
		152	Je sors ces unités d'enseignement-là un petit peu, mais toutes les autres, parce qu'elles sont toutes liées, normalement, à cette unité d'intégration, donc si on a déjà un regard sur ce qui est fait cette année, l'année prochaine on peut la construire de bonne heure. Mais nous la construire sans savoir ce qu'on allait faire, ça compliquait la vie, ça compliquait la vie. Et ça peut amener un décalage à la fin.	33
		343	La 1ère année je suis arrivée en cours d'année donc je n'ai rien compris à ce qui se passait, j'ai été coordinatrice tout de suite, là j'ai commencé à comprendre, (*rit*) rapidement d'ailleurs.	71
		346	Ah ben c'est très formateur euh, mais je n'avais même pas une année de recul hein, alors ça m'a mise en difficulté quand-même, euh et donc en fait trois ans à peine c'est même pas un cycle. Et je pense qu'il faut vivre un cycle quand-même, bon.	72
		362	Je me suis retrouvée très impliquée là, dans l'année, et ça je ne regrette pas là par contre. Parce qu'au moins, tu suis bien les choses. Je me dis à la rigueur on devrait être cinq formateurs cinq coordinatrices quoi.	74
		366	Mais oui. Parce que vraiment là tu les comprends bien, tu es dans toutes les UE, enfin tu suis vraiment ce qui se fait.	75

Tableau Camille

Tableau thématique de l'entretien avec Camille : étudiante 1

Regard sur l'évaluation	Unité de sens	N° de ligne	Discours	N° d'interaction
Désirs	Répondre à la demande	37	Des fois on commence à écrire et puis on se rend compte que ouais on se disperse et ça va pas, donc c'est pour ça que je m'y réfère.	8
		44	On savait pas trop s'il fallait qu'on…	9
		48	On avait eu une intervention euh des formatrices pour nous expliquer vraiment ce qui était attendu.	10
		53	Savoir qu'est-ce qui était vraiment attendu.	11
		181	On ne m'a jamais reproché un manque d'organisation donc du coup je le mets pas.	43
		202	Et puis des fois observation, étonnements euh bon c'est encore un problème d'interprétation, on ne sait jamais trop alors qu'est-ce qu'ils entendent par observation, étonnements ?	50
		326	Est-ce qu'on a bien répondu à la consigne en fait, c'est plus ça, toujours le doute de est-ce que j'ai bien compris ce qu'ils m'avaient demandé ? Voilà, surtout ben par exemple sur le 5.5 voilà est-ce qu'on a bien répondu aux critères ?	82
	Structurer les contenus	42	Parce que les deux ils sont imbriqués l'un dans l'autre enfin de l'organisation va en découler une réalisation enfin euh pertinente ou non, et du coup c'est vrai que c'était difficile enfin on savait pas trop s'il fallait qu'on parle par exemple en grand un de la réalisation des soins en grand deux l'organisation, mais, ouais pour moi les deux étaient assez imbriqués du coup euh.	9
Constats	Evaluation des compétences	65	Comment dire, voir si on a été capable de réajuster notre planification au vu du nombre de patients dont on avait la charge.	14
		68	Comment après on peut faire ben évoluer les choses pour que ça change pour qu'on se retrouve pas dans la même difficulté enfin moi je l'ai vu un peu comme ça.	14
		96	Ce devoir-là enfin pour moi il faisait appel à beaucoup de compétences.	21
	Flou dans la formalisation des compétences	235	Y a des choses qui se rejoignent quand-même.	58
		239	Je sais qu'à chaque fois ben là à mon prochain stage je vais encore me dire ça veut dire ça, ça veut dire ça.	60
	Processus de professionnalisation	76	Pour moi ça fait partie du même ensemble c'est encore une dynamique de remise en question.	15
	Difficulté analyse et synthèse	110	Ce qui était difficile aussi [……..] au niveau de l'analyse, faire ressortir ce qui a été et ce qui n'a pas été, sans être dans le jugement, tout en étant synthétique, voilà enfin alors après comment faire pour nous aider par rapport à ça c'est pas simple non plus.	24
		192	Ce qui est encore très difficile c'est de synthétiser.	47

	Paradoxe du portfolio	128	C'est vrai que depuis le début on nous dit que c'est l'outil de l'étudiant, pour qu'on apprenne à se l'approprier, des choses à mettre dedans, enfin des choses qui nous font avancer, le problème c'est que en même temps on sait que c'est quelque chose qui est regardé par des professionnels, que ce soient les formateurs, ou les professionnels sur place.	28
		137	On peut pas se permettre de mettre tous nos ressentis voilà, ce qu'on a de enfin ce qu'on observe ou pas de positif, de négatif.	30
		140	Entre l'intitulé c'est l'outil de l'étudiant, et au final ce qu'il est vraiment…	31
	Rôle du portfolio : traçabilité, lisibilité de la progression, liaison	142	C'est un moyen de communication entre la formation, le stage.	31
		144	Je le vois plus oui comme un outil de liaison en fait.	32
		255	Pour moi c'est vraiment oui c'est un outil de liaison entre les stages et puis les formateurs, l'étudiant et puis enfin moi je sais que je laisse tous mes différents rapports de stages aussi, donc ça permet d'avoir un suivi en fait, comme ça quand je le donne à mon tuteur ben elle voit comment ça s'est passé dans mes anciens stages, ça fait un peu ben le récapitulatif des années.	65
		271	c70 Vous n'en ressentez pas de bénéfice particulier ? C70 Bouh franchement euh…	70
		286	Pour voir où j'en suis en fait pour garder une trace, donc ça c'est pour moi, ça me permet de savoir où j'en suis.	75
	Limites dans l'utilisation du portfolio	164	Finalement quand on montre notre portfolio enfin ce qu'on montre aux professionnels quand on arrive en stage c'est nos objectifs, et puis après déjà les UE ça leur parle pas forcément.	39
		167	Et puis après points forts points à approfondir ouais c'est rare qu'ils le lisent.	40
		196	On fait beaucoup de tri en fait on a pas mal de situations qui pourraient être intéressantes, mais on se dit ben oui mais je peux pas la mettre celle-ci parce que	48
		199	Y a beaucoup trop de choses, donc ben on se rabat un peu sur des choses un peu plus, simples, un peu plus voilà qui va rentrer dans le euh…	49
		242	Je veux dire c'est simple hein, mais y a quand-même beaucoup d'items qui se rejoignent, et puis y en a qui sont assez difficiles à, on va dire dans la pratique y a des choses enfin qui sont difficilement évaluables.	61
		251	Alors je sais pas si c'est à simplifier ou à comment dire à exprimer de façon différente je sais pas, mais c'est vrai que, déjà le fait qu'il y ait des choses qui se recoupent, c'est assez perturbant en fait.	64
		287	Y en a qui ne se sont pas spécialement intéressés au portfolio.	75
	Sens de l'évaluation par le portfolio	291	Même si bon les rapports de stages ça ne reflète pas forcément enfin c'est difficile de réduire dix semaines de stage sur euh…	75
	Enjeu validation	131	Que ça peut être aidant ou pas à la CAC pour nos validations.	28
		329	C'est toujours un moment stressant parce qu'on a toujours peur d'oublier des choses, voilà on se demande toujours ce qui va tomber.	82
	Sentiments induits par le portfolio	265	Ben déjà enfin les euh comment dire……. (*elle soupire*) euh…… je bon après c'est	68

			peut-être le fait que ce soit assez récent mais euh je pense qu'il est pas, qu'il est pas accessible en fait, rien que pour les professionnels, le portfolio enfin il fait peur.	
		269	Ouais non il fait vraiment très très peur, c'est toujours l'angoisse des derniers jours du stage, il va falloir qu'on passe deux heures à cocher enfin voilà, même si c'est à nous de le remplir mais c'est vrai que le portfolio il fait peur.	69
	Caractère aléatoire de l'évaluation	333	Moi franchement j'ai eu de la chance parce que ben j'ai fait un stage en oncologie, du coup c'était pas quelque chose voilà je l'ai fait plein de fois, même si eux font différemment je l'ai fait plein de fois, je savais à quoi ça ressemblait voilà. Mais c'est vrai que pour le coup ça devait être difficile pour ceux qui n'avaient jamais vu.	83
	Evaluation en simulation	341	C'est vrai que ça c'est pas facile en fait de voir qu'une seule fois un soin qu'on ne connaît pas et après se retrouver dans une situation fictive en plus, enfin c'est vrai que ça fait, c'est toujours bizarre en fait, hein d'être face à un mannequin, et voilà donc ça je sais pas trop comment ça pourrait être amélioré.	84
		346	Non c'est pas simple enfin c'est difficile, encore une fois moi j'ai eu de la chance de voir comment ça se passait vraiment, enfin je veux dire on a des repères.	85
	Apprentissage par l'erreur	352	Voilà, parce qu'on s'est déjà trompé, et aussi et que du coup on sait à peu près comment ça fonctionne.	87
Actions	Compréhension de la consigne	2	En fait j'avais travaillé à partir de mes démarches de soins je pense.	1
		33	Ben la grille d'évaluation je l'avais un peu décortiquée dans tous les sens parce que euh pour être sûre de bien comprendre.	7
		65	Comment dire, voir si on a été capable de réajuster notre planification.	14
		182	Ça pourrait être aussi hein un manque d'autonomie, un manque d'initiative, ça peut être plein de choses hein.	43
		206	Parce que là cette partie-là en fait on décrit et puis là on met en, moi je sais que je faisais comme ça, là je décris vraiment ce qui a posé souci enfin, et donc les questions qui en découlent.	51
	Attente de contenu	37	Comprendre quel est le contenu attendu.	8
		55	Ben déjà le type de service, le nombre de lits, les pathologies prévalentes, euh c'était par exemple en psychiatrie ça peut être les modes d'hospitalisation, les différents modes d'hospitalisation, enfin voilà ouais dans le contexte j'avais mis tout ça vraiment planté le décor.	12
	Analyse de sa pratique	24	J'avais fait en fonction déjà… de… moi, enfin ma pratique, ce qui avait été pertinent selon moi ou non.	6
		64	Pour moi, je pense que c'est ben c'est encore l'idée d'évaluer sa pratique.	14
		225	Cette situation elle m'avait un peu posé question dans le sens où ben j'étais toute seule au CMP, la personne était vraiment imprévisible, et donc mes points à approfondir c'était comment gérer une situation, une éventuelle situation d'agressivité, comment mener un entretien d'aide de façon on va dire pertinente, comment s'adapter à une personne qui se sent persécutée enfin quels mots employer on ne sait pas trop lesquels elle va interpréter de façon menaçante ou non enfin du coup c'est très difficile, au	56

			niveau de l'attitude, du comportement euh de la posture, comment se mettre, sourire pas sourire, c'est, non vraiment c'est déstabilisant.	
	Adaptation	29	Ben du coup ça bouleversait tout enfin fallait se réadapter.	6
	Décalage des termes utilisés	88	Ce serait peut-être plus alors la 1 ou la 2 où c'est au niveau de l'organisation, les démarches de soins.	18
	Stratégies pour répondre aux attentes des évaluateurs	134	C'est pas un journal de bord finalement. On peut pas euh oui faut qu'on réfléchisse à ce qu'on met dedans.	29
	Autoévaluation des besoins en formation	185	On sait pas trop en fait ce à quoi on va être confronté donc c'est ouais j'aurais pas forcément pensé à mettre l'organisation on y pense plus après en fait.	44
		214	Difficultés et points à approfondir ben je sais pas ça pouvait être par exemple dans certaines situations ça peut être un manque de connaissances, ça peut être aussi un manque d'expérience aussi.	54
	Lisibilité de sa propre évolution	279	Ben pour moi c'est vrai que ce qui est bien comme je range tout, mes rapports de stages avec comme ça je vois l'évolution au niveau des compétences, ça permet de savoir où on en est, de savoir ce qu'on a acquis, ce qu'on n'a pas acquis.	73
	Temps imparti pour les évaluations	304	On pouvait s'organiser. […….] ça permet de se répartir dans le temps, c'est plutôt bien donc voilà, après au niveau des évaluations théoriques en fait ce qui est difficile c'est que jusqu'au dernier moment on a des cours en fait qui, par exemple là le dernier vendredi avant les partiels c'est vrai qu'on se retrouve avec des cours à apprendre enfin jusqu'à la fin il faut qu'on apprenne tous nos cours, et du coup ça c'est vrai que c'est difficile.	78

Tableau Denis

Tableau thématique de l'entretien avec Denis : étudiant 2

Regard sur l'évaluation	Unité de sens	N° de ligne	Discours	N° d'interaction
Désirs	Répondre à la demande	17	J'avais fait une planification pour ce devoir, mais ce n'était pas une planification que j'utilisais euh, dans ma pratique.	6
		21	Du coup j'ai fait un outil adapté au devoir et pas adapté à mon travail sur le terrain. Pour coller à ce qu'on demandait sur le devoir.	7
		50	Ça par contre c'était un très bon point pour les évaluations qu'on ait à chaque fois les grilles d'évaluation, ça c'est vraiment un guide. On sait vraiment plus précisément ce qu'on nous demande.	12
		148	Parce que j'étais en défaut par rapport aux petites croix, pour remplir les compétences. Donc je, on se sert aussi de ça pour remplir les objectifs de stage aussi quand-même. Ouais ouais. S'il y a des choses qui sont non acquises dans une compétence on met un objectif pour acquérir cette compétence. Après est-ce que ça va être possible dans le stage ou pas ? ça…	35
		163	Alors ces analyses de pratique ça a été compliqué le 1er stage de la 1ère année, et là au fil des années, c'est beaucoup plus clair, ce qu'on nous demande de faire.	38
	Développer et évaluer des compétences	378	C'est pas du tout l'apprentissage que j'avais espéré en rentrant en formation.	92
		396	Je pense qu'on passe à côté de beaucoup de choses qui devraient être acquises…	94
		403	Ah ben là je trouve ben ça je trouve oui ce type de devoir, ……. plus intelligent, et peut-être plus difficile à corriger par contre, plus difficile à noter aussi je suppose, qui demande plus de temps aussi, mais du coup oui ça fait réfléchir et, ben c'est plus bénéfique je pense pour l'étudiant ça fait vraiment, ça lui demande vraiment d'aller faire appel à ses connaissances et de faire des liens à l'intérieur. Et que lui, même, suffit en fait, parce qu'un QCM ben on met une croix, on met une croix et ça suffit, alors que là, ben du coup même si on n'a pas enfin on ne demande pas de réponse claire et nette à un problème précis, c'est un ensemble de réflexions donc ben après ça va s'articuler, les idées qui vont s'enchaîner les unes avec les autres, c'est peut-être plus intéressant, encore une fois au vu de la profession qu'on est amené à faire plus tard, on nous demande de réfléchir tout le temps dans notre pratique, et un QCM j'ai pas l'impression qu'on nous demande de réfléchir en fait c'est ça surtout.	96
		426	Ça fait davantage réfléchir et travailler et faire vraiment appel à beaucoup de connaissances, parce que encore une fois y a beaucoup de choses qui sont en lien les unes avec les autres, et ça enfin on nous l'avait dit depuis le début de la formation et c'est, c'est vrai, et du coup ben ça va faire appel à des connaissances, peut-être pour une évaluation de pharmaco pour revenir sur la pharmaco, peut-être il faudrait permettre aux élèves d'avoir le Dorosz ou le Vidal comme on a en service, dans la vraie vie, avec un devoir, une situation précise et comment on gère, voilà. Face à une réalité en fait.	98

Constats	Evaluation de compétences	279 290 295	Après s'il faut vraiment l'acquérir… Oui c'est abstrait hein. En face on a des humains. Les techniques de soins, ça oui ça on peut voir si c'est acquis ou pas acquis ouais. Là y a vraiment des critères d'évaluation.	71 73 74
	Flou dans la formalisation des compétences	282	Du coup ça met un repère précis sur euh, c'est abstrait, entre « acquis » et « à améliorer »…	71
	Processus de professionnalisation	118	Tout est à approfondir et enfin et puis tout sera à approfondir au long de notre carrière en plus donc, c'est pareil c'est..... je trouve ça un peu hypocrite de remplir ça, je sais ça, ça je sais, ça je sais, même s'il y a des choses que je sais effectivement mais moi j'ai l'impression qu'on est toujours dans l'apprentissage.	30
	Difficulté analyse et synthèse	36	Je pense que j'en avais trop mis moi dans mon devoir par rapport à ce qui était demandé.	9
		38	Ce qui avait été demandé par rapport au nombre de pages, c'est souvent trop court. C'est souvent trop court pour analyser une journée de travail une ou deux pages par rapport à tous les critères qui sont demandés.	9
		40	d10 On vous restreint trop dans le nombre de pages ? D10 Ah ben largement trop oui, beaucoup trop beaucoup trop. Pour une analyse d'une journée de travail infirmier il faut quand-même beaucoup de réflexion, avec de l'humain, bon moi ,j'étais dans un service, j'étais en soins palliatifs donc c'était un service assez compliqué, et enfin par rapport à tout ce qu'on nous demande d'analyser, réduire sur deux pages même s'il faut être synthétique, on demande quand-même une analyse approfondie, précise, on nous demande d'être exhaustifs, fiables, précis, (*il lit les critères sur la grille d'évaluation*) en même temps on nous demande une à deux pages.	10
		47	Moi je ne vois pas comment on peut être exhaustif et réduire à une à deux pages. Dans la complexité du relais de service. Ça a été ma grosse difficulté ça.	11
	Paradoxe du portfolio	131	Il faut le remplir avant d'aller en stage, donc là aussi ça pose problème, si on veut faire des liens avec le stage, bon ben y a quand-même des choses qu'on peut mettre si on va en stage en hématologie par exemple on peut mettre toutes les composantes du sang.	32
		250	C'est bizarre parce que j'ai l'impression qu'ils ont essayé d'être très précis, et que finalement quand on est confronté au remplissage, ben ça peut porter à interprétation quoi, des fois.	60
		255	Et du coup ouais parce que euh, ….. parce que parce que, parce que parce que, parce que (*rit*).	62
	Rôle du portfolio : traçabilité, lisibilité de la progression, liaison	233	Ça permet une rétrospective en fait du parcours, du cursus.	55
		303	Globalement, si, ça sert quand-même d'indicateur de la progression, ça sert aussi à recenser tout ce qu'on peut retrouver, ça me paraît quand-même assez exhaustif parce que comme je disais tout à l'heure il peut être assez précis donc je pense qu'on peut retrouver vraiment l'ensemble de euh… du métier d'infirmier.	75
		322	Faut pas qu'il se suffise à lui-même en fait pour l'évaluation je pense, c'est euh je	80

			pense qu'il fait partie d'un ensemble, je pense que c'est comme ça que vous l'utilisez hein c'est un ensemble avec l'étudiant, parce que vous connaissez les étudiants au fur et à mesure.	
		346	Ça suit bien le cursus et du coup c'est bien parce que ça donne un indicateur.	83
		352	Mais les petites croix oui ça donne des indicateurs d'évolution.	85
		355	On ne peut pas tout apprendre d'un coup. Donc du coup ça permet de mettre un peu des priorités.	86
		358	Des marches, des paliers.	87
	Limites dans l'utilisation du portfolio	135	Je vais vite là-dessus, honnêtement je vais vite là-dessus ouais, je ne prends pas, je ne le remplis pas superconsciencieusement parce que je sais que derrière les professionnels enfin sur le terrain on n'est pas à regarder, les objectifs de stage ils évoluent aussi relativement vite dès les premiers jours de stage, parce que bon quand on le remplit avant, c'est pareil on n'est pas sur le terrain donc on ne sait pas trop ce que c'est.	33
		164	C'est le manque de place par contre.	38
		171	Du coup on est tous en train d'écrire avec des petites pattes de mouche pour que ça rentre dans les cases, moi je sais que je fais comme ça j'écris d'abord au crayon de papier pour voir si ça remplit et…	40
		174	Pour voir si tout va rentrer et après ben écrémer écrémer écrémer, mais après des fois il manque des éléments qui sont importants.	41
		196	C'est une façon de faire une analyse mais on ne creuse pas la réflexion très très loin.	46
		198	C'est un peu survolé du coup je trouve, moi.	47
		200	Manque de place. Manque de place.	48
		238	Ça demande beaucoup de temps, que les professionnels n'ont pas forcément, enfin ils essaient de le prendre mais on voit que ça les…….. embête, dans la plupart des services.	57
		240	Les difficultés c'est euh, c'est les items en fait.	57
		243	De tout décortiquer ça prend beaucoup de temps.	58
		244	d59 Vous êtes à l'aise maintenant avec tous ces critères, ces indicateurs ? D59 Honnêtement pas avec tous. Pas avec tous.	59
		336	Quelque chose peut-être de plus accessible. Enfin je ne sais pas. Je ne sais pas parce que je pense qu'ils ont voulu ils ont vraiment voulu faire quelque chose de précis et l'expliquer bien même avec la petite euh, le petit livre à côté…	81
		340	Il y a beaucoup de choses qui se sont éclaircies mais, oh je ne me rappelle plus lesquelles exactement mais je sais qu'il y en avait encore quelques-unes au dernier stage, où on était en difficulté, qui posaient question. Alors après je pense que c'est aussi, ça va demander un petit peu de temps et de connaissances, avec l'utilisation.	82
	Sens de l'évaluation par le portfolio	104	Je ne vois pas trop l'intérêt surtout que les professionnels ne le regardent pas spécialement, …… Moi en stage je n'ai jamais vu aucun des cadres regarder, même en lui ayant montré.	27
		112	Les points forts acquis en formation c'est que de la théorie, on a envie de mettre tout, ou rien parce que ben on ne maîtrise rien donc c'est pas des points forts, c'est pas acquis, c'est juste vu en théorie donc y a juste la connaissance euh, du savoir, et encore	29

			à condition d'avoir compris le cours, d'avoir eu le temps de le réviser, donc les points forts acquis en formation moi je suis toujours en difficulté pour remplir ça parce que moi c'est un peu tout et rien.	
		259	Y a quand-même encore des incohérences par exemple euh…. ben la surveillance pré et post-opératoire, c'est pas tout à fait la même chose.	64
		267	C'est des choses que j'ai entendues de la bouche des professionnels qui me l'ont rempli, pour qui comme je vous disais tout à l'heure rien n'est acquis dans cette profession.	67
	Enjeu validation	299	Après est-ce que pour avoir le diplôme il faut que ce soit tout acquis ou est-ce que si c'est à améliorer ça marche quand-même, y a des bruits de couloir qui disent oui ou non, donc on ne sait pas exactement.	74
	Posture de l'étudiant	330	Du coup l'étudiant il est un peu en porte-à-faux, et puis c'est difficile quand on est étudiant de, on nous dit qu'il faut s'imposer, qu'il faut dire les choses, même moi à 32 ans, on me fait bien dire hein t'es qu'un stagiaire, tu fermes ton clapet.	80
	Caractère aléatoire de l'évaluation	361	Euh……. je dis le fond de ma pensée ? (*rit*).	88
		363	Ben je trouve que c'est facile.	89
		365	Ouais. Dans l'ensemble je trouve que c'est très facile d'être, je sais pas parce que je ne suis pas encore diplômé mais j'ai trouvé les évaluations très très faciles alors je ne sais pas si ça dépend de la réforme est-ce que… est-ce que c'est un institut privé de la C……, est-ce qu'il n'y a pas un taux de réussite à afficher, est-ce que les évaluations ne sont pas trop faciles justement pour permettre aux étudiants de réussir et, moi ça me paraît facile alors est-ce que je travaille bien euh je pense que oui je travaille bien, on révise correctement, bon c'est plus du bachotage que de l'apprentissage régulier au fil de l'année donc c'est plus du bachotage un mois avant les évaluations. Euh, méthodes de travail complètement inefficaces parce qu'on oublie trop trop de choses après.	90
		373	Le fait d'apprendre, de bachoter un mois avant les partiels ou quinze jours avant les partiels, la matière précise, on apprend tout, là pour l'évaluation, et après c'est, c'est effacé de la mémoire parce qu'on passe à autre chose et c'est voilà il faut l'apprendre pour cette date-là, le lendemain décompression.	91
		381	Je parle de l'ensemble de l'évaluation, avec tous les rattrapages possibles, je ne sais pas si c'était comme ça avant, mais quand je vois en fin de 3ème année, il y a des personnes qui passent encore des rattrapages de la 1ère année, bon y en a pas beaucoup, mais ben ça me paraît euh, moi ça me pose question. Je trouve ça un peu aberrant même. Aberrant hein, et encore je pèse mes mots mais… est-ce que dans ce cas-là on n'arrête pas l'étudiant à un moment donné, il manque de connaissances, on lui permet quand-même de continuer, donc c'est peut-être un peu dur ce que je vais dire mais euh, voilà on a été en primaire ou au collège euh si on n'avait pas 10 de moyenne ben on redoublait, si on n'avait pas acquis toutes les connaissances suffisantes pour continuer, et c'est un peu en fait c'est un peu ce qui se ressent, ce qui se retrouve dans l'éducation nationale au sens large où on dit aux enfants ben non il ne faut pas qu'ils redoublent et du coup on va les forcer à la limite à passer.	92
		396	Je pense à la pharmaco par exemple les médicaments, les évals de pharmaco étaient	94

			extrêmement euh simples j'ai trouvé, je ne veux pas dire que je vais avoir 20, je n'ai pas eu 20, loin de là, mais euh méthode QCM,…….. ben euh, ben c'est facile comme évaluation…	
		413	Ben encore les derniers partiels là, beaucoup de personnes se sont trompées, sur la pharmaco pour la pédiatrie y avait un exercice où on donnait finalement 9g de paracétamol à un bébé qui… bon on est les ¾ je pense à avoir tué le bébé alors que tout le monde sait qu'il ne faut pas donner le paracétamol à une telle dose à un bébé quoi. Mais parce que voilà, la rapidité du truc on n'est pas dans la réflexion, on est dans ben il faut répondre, on nous demandait « combien recevra-t-il de paracétamol ? » Ben il recevra je ne sais plus exactement 15ml parce qu'il fallait calculer en ml, mais on nous demandait une conversion et du coup on était vraiment sur l'exercice calcul de dose, on ne nous a pas demandé de réfléchir si on le donnait ou si on ne le donnait pas. « Combien recevra-t-il de paracétamol ? » C'était ça la question. Bon ben il recevra tant. On répond basiquement et bêtement à la question. Et on est plein à s'être fait piéger sur quelque chose comme ça, donc voilà (*rit*). Bon c'est qu'un point mais ça reflète aussi après un peu l'ensemble, ouais ce qu'on disait tout à l'heure là, répondre rapidement et bêtement à une question sans se poser des questions. Du coup un travail comme celui où on nous demande une analyse, une réflexion, ben c'est c'est c'est, ben c'est adulte, c'est professionnel. Plus.	97
		450	Sur le coup oui je ne suis pas stressé de l'évaluation parce que je sais que si je la rate bon j'aurai deux, trois, bon cette année c'est différent parce qu'on arrive au bout mais bon je me dis que ça va aller. Par contre j'ai un peu l'angoisse pour après ouais. Comme les autres je pense.	103
	Sentiment de ne pas avoir de connaissances	431	Parce que apprendre du bachotage bon apprendre peut-être que les antalgiques ils ont tels effets secondaires ça faut à un moment donné je pense qu'il faut l'apprendre par cœur aussi, mais moi je trouve enfin pour mon cas personnellement je pense que ce n'est pas la meilleure méthode de travail. Et je pense qu'en sortant du diplôme j'aurai beaucoup beaucoup beaucoup de lacunes.	98
		438	Des choses qu'il fallait apprendre par cœur, que j'ai apprises pour les partiels mais bon, malheureusement, je euh, ça me fait peur et je le regrette mais je ne me rappelle plus hein. Parce que du coup je me dis que je peux être potentiellement dangereux. Et ça ben oui potentiellement si je manque de connaissances. Bon après j'aurai le réflexe d'aller voir sur un bouquin spécialisé ou demander à des collègues c'est, y a toujours cette opportunité, quand je dis que je peux être dangereux j'y vais peut-être un petit peu fort non je pense que je me remettrai en question avant et je ferai ce qu'il faut avant, mais bon oui c'est effrayant de euh, de se dire qu'on va être lâché dans… Dans cet océan, et euh…… enfin je pense que tous les infirmiers, quand ils sont diplômés sont passés par cette angoisse-là.	100
	Ambiguïté de la consigne	54	Des fois ça peut être ambigu les questions comment elles sont tournées enfin.	13
		58	Ça c'est un petit peu la critique que je ferai généralement sur l'ensemble des partiels.	13
		79	Peut-être plus de clarté.	18
		81	Je ne savais pas du tout comment organiser mon écrit.	19

Actions	Compréhension de la consigne	6	C'est quoi 5.5, c'était euh, ah oui c'était la planification.	2
		26	Je n'ai pas compris exactement ce qu'il fallait mettre, euh voilà le contexte ah oui c'était ça le contexte on était plusieurs à pas comprendre s'il fallait rédiger une situation, par exemple journée type.	8
		30	Donc moi je n'avais pas compris ce qu'il fallait faire précisément, si c'était l'organisation, parce que voilà ça fait apparaître l'organisation et la réalisation des soins, mais aussi le contexte, la pluriprofessionnalité, la collaboration, et les transmissions aussi, et en fait j'ai eu l'impression d'avoir des redites dans mon devoir.	8
	Analyse de sa pratique	163	Alors ces analyses de pratique ça a été compliqué le 1er stage de la 1ère année, et là au fil des années, c'est beaucoup plus clair, ce qu'on nous demande de faire.	38
		310	Les analyses de situations aussi permettent d'avoir des réflexions.	76
		315	Je me rends compte aussi qu'au début les situations étaient peut-être un petit peu banales et bateau, et les dernières situations que j'ai eu envie de travailler me touchaient plus à cœur, avaient plus de sens en fait.	78
		315	Ouais pour moi elles avaient plus de sens vraiment, ça faisait résonance en moi, j'y trouvais plus d'intérêt d'y réfléchir et de me creuser la tête dessus quoi. Honnêtement les premières situations les deux premières que j'ai remplies, c'était juste avant la régul de stage, une heure avant, qu'est-ce que je vais mettre dedans, parce qu'il fallait le faire, et qu'est-ce qu'on va mettre dedans et, tac tac tac quoi, donc ça n'avait aucun intérêt.	78
	Autoévaluation des besoins en formation	201	« Vous sentez-vous suffisamment autonome sur l'ensemble de ces activités pour les assurer seul ? » (*il lit*). Après je pense que je suis quelqu'un qui manque de confiance en moi, donc je réponds souvent non (*rit*).	48
	Utilisation du portfolio	101	Je vois là pour ce stage-là je me suis servi de mes précédents stages, donc des différentes évaluations qui ont été remplies.	26
	Lisibilité de sa propre évolution	222	Quand je refeuillette mon portfolio je revois mes premières situations, et je revois mes dernières, ouais je vois que j'ai progressé c'est évident.	54
		225	Dans l'ensemble oui ça favorise ouais, quand on voit les points positifs…	54
		228	Oh si si ça valorise quand-même ouais. Je dirai pas que c'est un outil pour mesurer la confiance en soi, la relecture, mais en fait c'est qu'on retrace les trois années qui se sont écoulées et puis on se rappelle par quoi on est passé et du coup c'est ça qui est valorisant.	54
		232	Ah ben ouais là j'y suis arrivé je m'en suis sorti.	55
	Conception du soin	55	Par exemple la réalisation des soins, le soin c'est un mot qui est tellement vaste, vague enfin c'est pas vague parce qu'il y a quand-même des choses précises derrière le mot soin, mais il y a tellement de choses que quand on demande la réalisation de soins ben c'est pareil c'est un concept le soin finalement donc on peut le prendre de différents niveaux.	13
	Conception de l'infirmier, compétence	68	Notre prise de responsabilité je pense, et notre autonomie.	16

	professionnelle	70	Je suppose, pour former des infirmiers par rapport à ce que j'ai pu voir de la profession d'infirmier, vous essayez de former des gens réfléchis, autonomes et qui se débrouillent, qui improvisent peut-être aussi, peut-être aussi qui improvisent mais en restant sur les rails en fait, avec un cadrage.	17
		74	Comment est-ce que l'étudiant peut être synthétique, efficace et autres, peut-être l'efficacité, l'efficacité, la rapidité, l'essentiel de l'action et de l'écrit.	17
		209	On travaille avec de l'humain donc pour moi c'est jamais acquis, c'est trop catégorique de dire oui je suis à l'aise pour le faire. C'est pas possible enfin pour moi honnêtement c'est pas possible de répondre oui. Dans cette profession-là.	50
		303	Ça sert aussi à recenser tout ce qu'on peut retrouver euh, ça me paraît quand-même assez exhaustif parce que comme je disais tout à l'heure il peut être assez précis donc je pense qu'on peut retrouver vraiment l'ensemble de euh,… du métier d'infirmier, tous, tous les gestes qu'on peut retrouver je pense qu'on peut les retrouver dans ce portfolio, donc ça c'est intéressant, parce que ça dépeint quand-même… ben la profession, donc ça c'est intéressant pour ça.	75
		309	Je pense que ça donne quand-même une bonne image de ce que c'est qu'un infirmier.	76
	Conception de la compétence	122	C'est tellement aléatoire d'une situation d'une personne en fait c'est personne-dépendant à chaque fois et…. et c'est jamais acquis finalement, parce qu'avec une personne ça peut être acquis puis…	30
		126	Peut-être que points forts acquis en formation ça pourrait être cette connaissance-là de me dire que chaque personne est différente.	31
		204	Parce que si on est suffisamment autonome, ça dépend à chaque fois de sa situation, c'est pareil. Une situation on va être à l'aise et on va croire que c'est bon que c'est acquis et finalement un jour on ne va pas s'en, on ne va pas s'y attendre et puis on va être renversé par la vague, soit par les émotions soit par la famille du patient soit par le médecin enfin, y a tellement d'éléments dans…	49
		391	Du coup ben ça enlève du stress hein c'est bien pour l'étudiant parce que du coup c'est facile ça enlève du stress, ça lui permet d'avancer, de réussir, maintenant est-ce que ça ne va pas le mettre en difficulté plus tard quand il sera confronté à la situation réelle euh dans la vraie vie ?	93

Références et Index

TABLE DES SIGLES

IFSI : Institut de Formation en Soins Infirmiers

UE : Unité d'Enseignement

S5 : Semestre 5

QCM : Question à Choix Multiple

QROC : Question à Réponse Ouverte et Courte

ECTS : European Credit Transfert System

CAC : Commission d'Attribution des Crédits

OP : Objectif Pédagogique

IP : Intention Pédagogique

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : La valeur ajoutée

Figure 2 : L'espace-temps selon H. Trocmé-Fabre

Figure 3 : Déclinaison de la démarche d'ingénierie

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages :

Ardoino, J. & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*. Paris : Matrices. 234 p.

Ardoino, J. & de Peretti, A. (1998). *Penser l'hétérogène*. Paris : Desclée de Brouwer. 255 p.

Astier, I. (2007). *Les nouvelles règles du social*. Paris : PUF. 200 p.

Bonniol, J.J. & Vial, M. (2009). *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck. 368 p.

Clénet, J., Maubant, P. & Poisson, D. (sous la direction de) (2012). *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*. Paris : L'Harmattan. 300 p.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF. (2010). 247 p.

Conrad, J. (1989). *La ligne d'ombre*. Paris : Gallimard. (2010). 247 p.

Danis, C. ; & Solar, C. (sous la direction de) (1998). *Apprentissage et développement des adultes*. Montréal : Les Editions Logiques. 319 p.

de Gaulejac, V. (1987). *La névrose de classe*. Paris : Hommes et groupes.

de Gaulejac, V. (2011). *Travail, les raisons de la colère*. Paris : Seuil. 334 p.

Dubar, C. (1991). *La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin. 276 p.

Dubar, C. ; Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin. 256 p.

Dugravier-Guérin, N. (2010). *La relation de soin, Approches éthiques et philosophiques*. Paris : Seli Arslan. 155 p.

Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi. Autonomie, Autoformation et Réciprocité en Contexte Organisationnel*. Paris : L'Harmattan. 330 p.

Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck. 191 p.

Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan. 193 p.

Hesbeen, W. (1998). *La qualité du soin infirmier, Penser et agir dans une perspective soignante*. Paris : Masson. (2007). 208 p.

Houssaye, J. (1988). *Théories et pratiques de l'éducation scolaire : le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang. (3ème édition 2000). 300 p.

Layec, J. (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*. Paris : L'Harmattan. 132 p.

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Editions d'Organisation. (2006). 271 p.

Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris : Editions d'Organisation. 139 p.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco-Oxford: Jossey-Bass Publishers. 247 p.

Minet, F., Parlier, M. & de Witte, S. (sous la direction de) (1994). *La compétence. Mythe, construction ou réalité ?* Paris : L'Harmattan. (2008). 230 p.

Morin, E. (2001). *La méthode. 5. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*. Paris : Seuil. 287 p.

Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Que sais-je. Paris : PUF. (2009). 127 p.

Nkoum, B.A. (2010). *De l'évaluation scolaire à l'évaluation des pratiques professionnelles en santé*. Paris : L'Harmattan. 286 p.

Paul, P. & Pineau, G. (sous la direction de) (2005). *Transdisciplinarité et formation*. Paris : L'Harmattan. 218 p.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le milieu d'enseignant*. Paris : ESF (2008). 219 p.

Pineau, G. (1980). *Les combats aux frontières des organisations. Un cas universitaire d'éducation permanente*. Paris : Sciences et Culture. 287 p.

Pineau, G. (1986). *Temps et contretemps en formation permanente*. Maurecour : Editions Universitaires UNMFREO. 165 p.

Rogers, C. (1942). *La relation d'aide et la psychothérapie*. Paris : ESF. (2008). 235 p.

Sartre, J.P. (1945). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Gallimard.

Sorel, M. ; & Wittorski, R. (sous la direction de) (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan. (2009). 271 p.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF (2006). 221 p.

Wenner, M. (1988). *Comment et pourquoi devient-on infirmière ?* Paris : Lamarre. (2004). 192 p.

Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. Paris : Liaisons. 229 p.

Articles de revues :

Bourdoncle, R. (1991). *La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. 1. La formation des professions*, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 94, janvier-février-mars 1999. pp. 73-87

Chauvigné, C. & Coulet, J.C. (2010). *L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?*, in *Revue française de pédagogie* n°140, juillet-août-septembre 2010. pp. 15-28.

Clénet, J. (2003). *L'ingénierie en formation (s) : appliquer et/ou concevoir ?*, in *Education permanente* n°157, avril 2003. pp. 63-75.

Cornu, L. (2000). *Etude : les métiers « impossibles »*, in *Le Télémaque*, n°18, *Le travail*, novembre 2000. pp. 117-128.

Cornu, L. (2004). *Du processus au cadre – Processus de symbolisation et symbolique du cadre*, in Revue « *Ecrits et manuscrits de la médiation familiale* », n°2, Cahiers de l'APMF, Colloque de Lille, « *Des modèles aux pratiques, du cadre au processus* », octobre 2004. pp. 65-74.

Freud, S. (1937). *L'analyse avec fin et l'analyse sans fin,* in *Résultats, Idées, Problèmes, II, 1921-1938.* Paris : PUF. (1985). pp. 231-268.

Herreros, H. & Milly, B. (2004). *Les conditions de pérennisation de la qualité à l'hôpital : de l'intérêt de la latéralité,* in *Gestions Hospitalières*, décembre 2004. pp. 808-815.

Vial, M. (2005). *Dossier Les valeurs en question*, in *Soins cadres* n°53, février 2005. pp. 19-53.

Mémoires, thèses :

Bodin-Cheneveau, A.M. (2009). *Le référentiel à pile ou face*. (Mémoire master 1 non publié, UFR Arts et sciences humaines). Tours : Université François Rabelais. 149 p.

Denoyel, N. (1998). *Le biais du gars, la mètis des grecs et la raison expérientielle, contribution à l'étude de la culture artisane et de l'éc(h)oformation*. Sous la direction de G. Pineau. Sciences de l'Education. Tours : Université François Rabelais. 2 vol., 720 f.

Textes officiels :

Ministère de la santé et des sports. (2009). *Profession infirmier : recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession*. Paris : Berger-Levrault. 199 p.

Ressources en ligne :

Déclaration de Bologne 1999. Ressource en ligne. Consultée le 18/02/10, sur www.eesp.ch

Dejours, C. (2001). *Subjectivité, travail et action.* Ressource en ligne. Consultée le 30/05/12, sur univ-provence.fr/ergolog/pdf/bibliomaster. Mai 2001. pp. 1-13.

Margas, P. (2011). *Compétences et évaluation*. Le blog de Philippe Margas. Archives, mars 2011. Ressource en ligne. Consultée le 16/04/11, sur http://philippemargas.canalblog.com

Pineau, G. (2007). *Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif*. Communication à la Faculté de Sciences Humaines et d'Education. Université Diego Portalis-Chili, 10/01/2007. Ressource en ligne. Consultée le 15/04/11, sur www.fractale-formation.net

Psiuk, T. (2010). *Du raisonnement clinique à la pratique infirmière*. Ressource en ligne. Consultée le 15/08/11, sur http://www.mnh.fr

Sainsaulieu, R. *L'identité en entreprise*. Ressource en ligne. Consultée le 2/07/11, sur http://www.u-picardie.fr

Tap, P. (1987). *Identité, style personnel et transformation des rôles sociaux*, in *Bulletin de Psychologie* n°379. Ressource en ligne. Consultée le 2/07/11, sur http://www.pierretap.com

Trocmé-Fabre, H. (1997). *Apprendre aujourd'hui, dans une Université apprenante*. Ressource en ligne. Consultée le 30 janvier 2010, sur http//www.basarab.nicolescu.perso.sfr.fr

TABLE DES MATIERES

Sommaire 4

Introduction 5

Première partie : Formation, évaluation, professionnalisation : cheminer vers la compétence infirmière 8

1. Du potentiel au professionnel 9
   1.1. Au cœur de la formation : l'évaluation 9
      1.1.1. Le projet pédagogique 9
      1.1.2. Le dispositif d'évaluation 10
      1.1.3. La difficulté d'évaluer 11
      1.1.4. L'évaluation face à la compétence professionnelle 13
      1.1.5. Les dix compétences et la « valeur ajoutée » 14
   1.2. Le choix de devenir infirmier 15
      1.2.1. Le potentiel de l'étudiant en soins infirmiers 15
      1.2.2. Un choix collectif 16
      1.2.3. Un choix individuel 18
   1.3. Promouvoir la compétence infirmière 21
2. La finalité de la formation infirmière 23
   2.1. Identité professionnelle ou professionnalisation 23
      2.1.1. L'identité professionnelle : un terme parmi d'autres 23
      2.1.2. L'identité : un système complexe 24
      2.1.3. La professionnalisation : un processus continu 25
      2.1.4. La formation professionnelle : l'importance du conatif 27
      2.1.5. Une formation professionnalisante : des enjeux contradictoires 28
   2.2. La valeur ajoutée 29
      2.2.1. Première approche 29
      2.2.2. Détour par le soin 30
      2.2.2.1. La spécificité du soin 30
      2.2.2.2. Les freins à la qualité du soin 32
      2.2.3. Retour à la valeur ajoutée 33
3. La « logique compétence » 36
   3.1. La compétence et l'art de prendre soin 36
   3.2. La compétence en question 38
      3.2.1. La compétence est un système complexe 38
      3.2.2. La compétence est l'émergence d'une motivation 40
      3.2.3. La compétence est l'attribut d'une personne 41
      3.2.4. La compétence est une abstraction invisible 42
      3.2.5. La compétence est une propension à apprendre 42
   3.3. La compétence en actes 44
      3.3.1. Les démarches qualité 44
      3.3.2. L'ère de la procédure 46
      3.3.3. Le développement des compétences 48
      3.3.4. Les neuf paradoxes 49

3.4. Le formidable enjeu de la « logique compétence » 50
4. Evaluer la compétence infirmière : utopie ou réalité ?..... 52
4.1. Délimitation du domaine d'évaluation..... 53
4.2. La place de l'évaluation dans la formation 54
4.2.1. L'évaluation prévue par le référentiel de formation infirmière..... 55
4.2.2. Les fonctions de l'évaluation 57
4.3. Les critères de qualité de l'évaluation 58
4.4. Vers une utilisation optimisée du dispositif d'évaluation..... 61

Deuxième partie : Points de vue croisés de formateurs et d'étudiants sur l'évaluation64

1. Etude préliminaire 65
1.1. Deux exemples d'évaluations sommatives 65
1.1.1 Evaluation sommative de l'Unité d'Enseignement 3.3 S5 66
1.1.1.1 Les modalités..... 66
1.1.1.2 La grille d'évaluation 67
1.1.2 Evaluation sommative de l'Unité d'Intégration 5.5 S5 68
1.1.2.1 Les modalités 69
1.1.2.2 La grille d'évaluation 69
1.2 Recueil des observations..... 70
1.3 Analyse du portfolio 72
1.3.1 Le rôle du portfolio dans l'évaluation 72
1.3.2 Etude du portfolio..... 73
2. Mise en œuvre des entretiens 76
2.1. Guide d'entretien pour les formateurs 76
2.2. Guide d'entretien pour les étudiants 77
2.3. Choix de l'échantillon..... 78
2.3.1. Les deux formateurs 78
2.3.2. Les deux étudiants 79
2.4. Méthode de traitement des données 79
3. Analyse des entretiens..... 81
3.1. Propos des formateurs..... 81
3.1.1. Les désirs d'Armelle..... 81
3.1.1.1. Des valeurs sous-jacentes 81
3.1.1.2. Autoévaluation et réflexivité..... 82
3.1.1.3. Un regard critique sur le dispositif..... 82
3.1.2. Les désirs de Brigitte 83
3.1.2.1. Le sens des responsabilités 83
3.1.2.2. La démarche analytique 84
3.1.2.3. Le suivi individuel 85
3.1.3. Les constats d'Armelle 86
3.1.3.1. Un manque de repères..... 86
3.1.3.2. L'utilisation du portfolio..... 87
3.1.3.3. L'enjeu de l'évaluation 88
3.1.4. Les constats de Brigitte..... 88
3.1.4.1. Les compétences spécifiques à la formation..... 88
3.1.4.2. Les garanties de l'apprentissage 89
3.1.4.3. La part de la motivation 91
3.1.5. Les actions d'Armelle..... 92
3.1.5.1. La conformité à la commande..... 92
3.1.5.2. Le bilan des compétences 93

3.1.6. Les actions de Brigitte 94
3.1.6.1. L'adaptation du niveau d'exigence 94
3.1.6.2. Le souci du « travail bien fait » 95
3.2. Propos des étudiants 96
3.2.1. Les désirs de Camille 96
3.2.1.1. La réponse aux attentes 96
3.2.1.2. Un besoin de méthode 96
3.2.2. Les désirs de Denis 97
3.2.2.1. Un paradoxe dans l'évaluation des compétences 97
3.2.2.2. La réflexion sur les modalités d'évaluation 97
3.2.3. Les constats de Camille 99
3.2.3.1. La notion de processus 99
3.2.3.2. Regard sur le portfolio 100
3.2.3.3. L'évaluation en stage 101
3.2.3.4. Les situations simulées 101
3.2.4. Les constats de Denis 102
3.2.4.1. Facteur humain et complexité 102
3.2.4.2. Analyse et synthèse 103
3.2.4.3. La formalisation des compétences 103
3.2.4.4. L'encadrement des stagiaires 104
3.2.4.5. Le système d'évaluation 105
3.2.5. Les actions de Camille 107
3.2.5.1. La posture réflexive 107
3.2.5.2. L'implication dans la formation 108
3.2.6. Les actions de Denis 109
3.2.6.1. La construction de sens 109
3.2.6.2. Formation et conceptualisation 110
4. Synthèse des observations 112
4.1. Des ressentis négatifs sur l'ingénierie mise en œuvre… 112
4.2. Et pourtant, des réussites… 113
4.3. Mais alors, que devient l'hypothèse ? 115
4.3.1. En ce qui concerne les formateurs 115
4.3.2. En ce qui concerne les étudiants 116

Troisième partie : Quelques perspectives… 118

1. Repositionnement des objectifs 119
2. Propositions d'actions 121
2.1. Au niveau stratégique 121
2.1.1. Protéger les interactions 121
2.1.2. Assimiler les paradoxes 122
2.1.3. S'ouvrir à l'imprévisible 122
2.1.4. Intégrer le conatif 123
2.1.5. Faire place au symbolique 124
2.1.6. Evaluer des processus 124
2.1.7. Visualiser le socle minimal et le parcours individuel 125
2.2. Au niveau de l'ingénierie 125
2.2.1. Les activités pédagogiques 125
2.2.2. L'évaluation sommative 126
2.2.3. Le suivi pédagogique. 128
2.2.4. Vers le repérage de la « valeur ajoutée » 130

3. Récapitulatif de la démarche d'ingénierie proposée 131

Conclusion 134

Annexes 137

Annexe 1 : portfolio (extraits) 138
Annexe 2 : documents évaluations 3.3 et 5.5 151
Annexe 3 : entretiens 156
Entretien avec Armelle 157
Entretien avec Brigitte 168
Entretien avec Camille 180
Entretien avec Denis 190
Annexe 4 : tableaux thématiques 203
Tableau Armelle 204
Tableau Brigitte 210
Tableau Camille 217
Tableau Denis 222

Références et Index 230

Table des Sigles 230
Table des Figures 230
Références Bibliographiques 231
Table des Matières 234

BODIN-CHENEVEAU, Anne-Marie, 2012, BETWEEN FORMATION AND TRANSFORMATION, What engineering to initiate and assess the process by which one becomes a nurse ? Memory presented for obtaining second year Professional Master, Strategy and Engineering in Adults Formation, François Rabelais University, Tours

For the Nursing Training Institutes, the challenge is: providing employers with competent nurses for sick people. In the context of European harmonization, the training reference set out the framework of “quality assurance” for new professionals expected. This operation of putting into words and acts submits the competence to a difficult test. Cut into sections, flanged, it could lose its soul. The assessment, as recommended by the reference frame, is based on the same analytic movement. So what validates the national diploma of nurse? A required minimum basis? Or a momentum initiated towards professionalism?

This work seeks to determine what is reasonable to assess about the student nurse. Through visiting the concepts of professionalism, competence and assessment, and questioning trainers and students, it sets out to consider what should be the most favourable engineering to professional development, with regard to taking care of the sick person.

Keywords: competence/process/professionalization/assessment

BODIN-CHENEVEAU, Anne-Marie, 2012, ENTRE FORMATION ET TRANSFORMATION, Quelle ingénierie pour initier et évaluer le processus par lequel on devient infirmier ? Mémoire présenté pour l'obtention du Master Professionnel 2ème année, Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes, Université François Rabelais, Tours

Pour les Instituts de Formation en Soins Infirmiers, l'enjeu est le suivant : fournir aux employeurs des infirmiers compétents auprès des personnes malades. Dans le contexte d'harmonisation européenne, le référentiel de formation a posé le cadre d'« assurance qualité » des nouveaux professionnels attendus. Cette opération de mise en mots et en actes soumet la compétence à une épreuve délicate. Tronçonnée, bridée, elle pourrait y perdre son âme. L'évaluation, telle qu'elle est préconisée par le référentiel, procède du même mouvement analytique. Que valide alors le diplôme d'Etat infirmier ? un socle minimal obligatoire ? ou bien une dynamique engagée vers une professionnalisation ?

Ce travail tend à déterminer ce qu'il est raisonnable d'évaluer chez l'étudiant infirmier. En visitant les concepts de professionnalisation, de compétence et d'évaluation, et par le biais d'une enquête auprès de formateurs et d'étudiants, il s'attache à envisager l'ingénierie la plus propice au développement professionnel, tourné vers le soin à la personne malade.

Mots –clés : compétence/processus/professionnalisation/évaluation