



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

Année Universitaire 2013-2014

ENTRE SINGULIER ET PLURIEL :

L'ÉVALUATION DES PRATIQUES SIMULÉES EN QUESTION

Contribution à la réflexion sur l'ingénierie d'évaluation individuelle des pratiques simulées en situation de groupe en formation initiale en soins infirmiers

Mémoire présenté et soutenu par

Christine MONDAIN (épouse DUDOGNON)

Sous la direction de **Catherine GUILLAUMIN**
Maître de Conférences

24 septembre 2014

En vue de l'obtention du
MASTER PROFESSIONNEL 2^{ème} année « Sciences Humaines et Sociales »,
MENTION « Sciences Humaines et Épistémologie de l'Action »,
SPECIALITE « Sciences de l'Éducation et de la Formation »,
PARCOURS « Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes »

ENTRE SINGULIER ET PLURIEL :

L'ÉVALUATION DES PRATIQUES SIMULÉES EN QUESTION

Contribution à la réflexion sur l'ingénierie d'évaluation individuelle des pratiques simulées en situation de groupe en formation initiale en soins infirmiers.

Remerciements

Je remercie sincèrement Madame Catherine GUILLAUMIN d'avoir accepté la direction de ce mémoire, pour son accompagnement, ses conseils avisés, les échanges que nous avons eus et qui ont contribué à enrichir cette réflexion.

Merci à ma famille pour son soutien au cours de cette année.

Merci à mes collègues et mes amies pour leurs discours positifs et leurs encouragements.

Enfin, je tiens à remercier les étudiants qui ont participé directement à ce travail au travers des différents entretiens et tous ceux qui ont fait preuve d'une petite attention.

« Le projet de former autrui est une illusion d'optique, la grandeur de la formation est dans l'art d'accompagner celui ou celle qui cherche à apprendre »

Philippe Carré

Sommaire

INTRODUCTION	8
I. L'ÉVALUATION, SA PLACE, SA VALEUR DANS UN TRAJET PERSONNEL ET PROFESSIONNEL	11
I.1. Histoire de vie et rapport à l'évaluation.....	11
I.2. L'ingénierie de l'évaluation : rencontre entre un questionnaire personnel et une opportunité institutionnelle	14
II. LA FORMATION EN SOINS INFIRMIERS : FORMATION EN ALTERNANCE ET APPROCHE PAR COMPÉTENCES	17
II.1. Alternance : historique et modèle de formation pour les infirmières...	17
II.2. La réforme infirmière : contexte et enjeux	20
II.3. Approche systémique et stratégie institutionnelle.....	22
II.4. Le référentiel de formation : un outil de professionnalisation.....	24
III. LES PRATIQUES SIMULÉES À L'ÉPREUVE DE L'ÉVALUATION.....	32
III.1. Emergence des pratiques simulées dans le contexte du nouveau référentiel	32
III.2. Les pratiques simulées	34
III.3. Mise à l'épreuve de l'ingénierie et questionnements nouveaux.....	37
III.4. Témoignages des étudiants en soins infirmiers	42
III.5. Pertinence de l'ingénierie et problématiques d'apprentissage et d'évaluation.....	46
IV. PRATIQUES SIMULEES COMME ESPACE PROFESSIONNALISANT ET INGENIERIE DE L'EVALUATION DES COMPETENCES INDIVIDUELLES EN SITUATION DE GROUPE.....	48
IV.1. Professionnalisation et compétences : tension entre l'individuel et le collectif.....	48
IV.2. L'ingénierie de l'évaluation en question	64
IV.3. Les pratiques simulées en groupe.....	79
IV.4. Conclusion problématisante.....	90
V. DES ETUDIANTS AU CŒUR DES PRATIQUES SIMULEES : TEMOIGNAGES D'EXPERIENCES.....	93
V.1. Méthodologie de la recherche	93
V.2. Analyse qualitative des données	105
V.3. Analyse comparative des données et interprétation	123
V.4. Discussion	137
VI. PROPOSITIONS D' ACTIONS.....	143
Conclusion générale	146
Table des figures	147
Références bibliographiques	149
Table des matières	155
Annexes	158

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Bercée depuis l'enfance par le monde de l'éducation, nous naissons et grandissons dans une école de campagne où notre mère, l'unique institutrice du village bénéficie d'un logement de fonction. Le décor est planté. Notre identité se construit autour des valeurs famille et travail. Un parcours scolaire sans faille, ce qui est somme toute normal pour la fille de l'*institut*, jusqu'à la fin du cycle secondaire où l'évaluation d'un professeur remet en question notre choix d'orientation. Nous menons toutefois à bien notre projet professionnel, et notre rêve devient réalité. Vingt ans plus tard, nous sommes infirmière. Mariage, famille, travail, la vie continue, la tradition se perpétue. Notre chemin professionnel se poursuit croisant sans relâche les situations d'évaluation. Puis vient le temps de la formation que nous investissons en tant que formateur en Institut de Formation en Soins Infirmiers. Voici en quelques mots ce que décrit la première partie de notre travail. L'arrivée d'un programme de formation par compétences dans une formation par alternance nous invite à revisiter notre ingénierie de formation. Nous sommes investie du projet qui concerne l'évaluation des étudiants infirmiers, et plus spécifiquement en situation de pratiques simulées. Le dispositif que nous mettons en place mêle individuel et collectif, il est le point d'ancrage de notre questionnement. C'est ce que nous vous proposons de découvrir dans les deux temps suivants. Puis vient le moment d'explorer les fondements de notre interrogation afin de la légitimer. Nous abordons successivement les concepts de professionnalisation et de compétence, pour nous tourner vers l'évaluation dans tous ces états, et nous acheminer enfin vers le groupe et la situation de groupe, qui occupe une place prépondérante dans notre questionnement.

Confortée dans l'idée que la professionnalisation des étudiants peut être impactée par notre ingénierie d'évaluation en pratiques simulées, nous cherchons à nous en assurer auprès de la population étudiante, principale intéressée. Les éléments d'enquête recueillis sont ensuite analysés. Ils font l'objet de découvertes que nous exposons et discutons. La dernière partie de ce travail s'attache à proposer

quelques actions correctives de notre dispositif d'évaluation en lien avec nos constats et propose des pistes de réflexion pour la poursuite de ce travail.

**I. L'ÉVALUATION, SA PLACE, SA VALEUR DANS UN TRAJET PERSONNEL ET
PROFESSIONNEL**

I. L'ÉVALUATION, SA PLACE, SA VALEUR DANS UN TRAJET PERSONNEL ET PROFESSIONNEL

Dans cette première partie, nous choisissons de substituer le « je » au « nous » académique, qui paraît plus pertinent puisqu'il s'agit ici de parler de notre trajet singulier et de regarder plus spécialement la place occupée par l'évaluation.

I.1. Histoire de vie et rapport à l'évaluation

Socrate fait une analogie à la maïeutique en parlant de cet art naissant qu'est l'histoire de vie en parlant d'un « (...) accouchement non de soi mais des idées logées en soi »,¹ ce que Gaston PINEAU appelle le « repli réflexif pour un dépli narratif »². Un retour sur mon histoire de vie est incontournable pour comprendre les raisons qui animent aujourd'hui mon désir de traiter du sujet de « l'évaluation ». Les quatre premières années de ma vie, je les passe dans une école de campagne où ma mère, seule institutrice du village, bénéficie d'un logement de fonction qui accueille toute la famille. La vie est scandée par le rythme des rentrées des classes et des vacances scolaires. J'aime l'accompagner dans la classe, m'asseoir à une table, la regarder corriger les cahiers ou préparer le tableau pour le lendemain. Quelques années plus tard à l'occasion d'une mutation dans un groupe scolaire, nous déménageons et la famille s'installe en ville. Pendant mes années d'école primaire, je suis toujours à ses côtés le soir après la classe. Je suis élève dans l'école où elle enseigne. Cependant je n'ai jamais été une de ses élèves. Je souffre néanmoins des remarques désobligeantes des autres enfants qui associent ma réussite scolaire au fait que ma mère soit « l'institutrice ». Je trouve cela profondément injuste. Je suis blessée par l'idée qu'une tricherie puisse être insinuée à mes dépens. L'honnêteté et la justice sont déjà des valeurs fortes pour moi et là, elles sont mises à mal.

¹ PINEAU, Gaston, LE GRAND, Jean-Louis, *Les histoires de vie*, Paris, Ed. PUF, Coll. « Que sais-je ? », 2002 (3^{ème} édition). p. 23

² PINEAU, Gaston, « *Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif* », Éducation Permanente, *Réflexivité et pratique professionnelle Construire l'expérience* (1), n° 196, septembre 2013. p. 19

Quelques années plus tard, je suis en 3^{ème} et, vient le temps du choix de l'orientation et du projet professionnel. Je souhaite poursuivre dans une filière scientifique et devenir sage-femme ou infirmière. C'est sans compter l'avis défavorable du professeur de mathématiques que j'ai eu pendant trois ans, qui, sans refuser mon passage en seconde C à l'époque, me met en garde sur mes chances de réussite. Mes résultats sont alors moyens, le dialogue entre nous n'est pas aisé. Je constate simplement que la seule année où j'ai un professeur différent mes résultats sont nettement supérieurs. Le système d'évaluation de cette dernière prend en compte les résultats obtenus mais aussi le raisonnement de l'élève, qui n'est pas pénalisé de manière radicale en cas de résultats erronés. Sans remettre en question le système d'évaluation choisi et appliqué par la première enseignante aguerrie, je peux déjà faire état de l'impact qu'il a sur mon orientation, et que la « note posée » n'est donc pas sans conséquence sur l'élève. Je ne parle pas de l'aversion pour les mathématiques que je développe à cette époque et qui, curieusement retrouvent crédit à mes yeux à partir de la seconde grâce à l'approche d'un nouveau professeur et probablement aussi grâce aux résultats très honorables que j'obtiens. Faut-il mettre cette réussite sur le compte de la pédagogie utilisée, d'un système d'évaluation avec des attentes différentes, des critères d'évaluation différents ou encore d'une disposition différente de l'élève face à cette nouvelle rencontre pédagogique ?

Je mène à bien mon projet professionnel et deviens infirmière. Huit ans plus tard, je souhaite faire évoluer mon projet professionnel et devenir cadre de santé. Je passe avec succès les épreuves du concours mais cette année là, nous sommes sept du même établissement à être reçues. Malheureusement, seules les études des deux premières reçues sur la liste des candidats admis sont financées. Le classement a donc un impact majeur pour moi puisque je ne suis pas prise en charge financièrement. La conséquence m'impose de faire un choix qui va être décisif pour la suite de mon histoire professionnelle : si je décide de faire cette formation, je dois trouver un financement. Je suis partagée entre l'évolution de carrière qui s'offre à moi avec cette formation et la meilleure qualité de vie familiale qui en découlerait, ou retenter le concours l'année suivante sans avoir la certitude d'être reçue, ni garantie supplémentaire d'être prise en charge financièrement par mon employeur. La décision de suivre la formation sans

financement, nous l'avons déjà prise deux ans plus tôt pour mon époux, admis à entrer en formation cadre sans prise en charge. Nous sollicitons alors notre entourage pour nous accompagner dans cette aventure et je débute ma formation. Ce choix est fort de conséquence pour moi : se former... mais à quel prix...- dans les différents sens du terme -. Pendant la formation, je travaille en plus le week-end et les vacances comme infirmière de nuit. A l'issue de la formation cadre, durant laquelle je me suis pleinement appliquée et impliquée, je suis classée première devant les sept autres collègues. Pour autant, je n'obtiens pas un poste de cadre de santé immédiatement, la priorité étant donnée aux deux collègues financées, ce qui est compréhensible mais difficile à accepter. De nouveau, le résultat du classement ne joue pas en ma faveur. Ce récit montre combien mon histoire a façonné mon rapport à l'évaluation et mes représentations vis à vis de la note, qui sont, somme toute, prégnantes. Je trouve ici l'origine du souci d'équité qui m'anime dans ma pratique au quotidien et de mon questionnement dans ce travail de recherche.

José GONZALES MONTEAGUDO³ évoque le mi-temps de la vie comme le moment privilégié pour se former : le moment où l'on s'autorise à se former pour soi et non pour répondre à des demandes extérieures. J'exerce comme cadre de santé formateur depuis six ans. La réforme des retraites et mon choix de reclassement vont m'amener à travailler pendant encore une quinzaine d'années. La réforme de la formation infirmière, initiée par la signature des accords de Bologne est efficace depuis 2009. Elle confère aux étudiants un niveau de certification de grade Licence. Mon accès au master 2 SIFA représentant ainsi un titre universitaire de niveau I, est l'occasion de légitimer ma fonction de formateur auprès des étudiants. Vingt ans plus tard, je décide donc de me remettre en mouvement. Cette formation tout en me permettant d'asseoir mon avenir professionnel dans l'institution qui m'emploie, peut être également une ouverture pour le penser autrement. C'est aussi l'opportunité pour moi, d'améliorer mes performances dans le domaine de la conception et de la recherche. Choisir d'orienter mon travail de recherche sur une thématique questionnée par le nouveau programme, couplée

³ GONZALES MONTEAGUDO, José, Conférence « *Tournant narratif et Histoires de vie en Europe* » Université de Tours : Master2 SIFA 2013-2014, 18 décembre 2013

à l'intérêt personnel, me semble stratégique compte tenu de l'investissement que cela demande. Ce choix est également partagé par ma hiérarchie pour deux raisons que j'explique maintenant.

I.2. L'ingénierie de l'évaluation : rencontre entre un questionnaire personnel et une opportunité institutionnelle

Lorsque je décide de me lancer dans cette aventure universitaire, professionnalisante et certifiante, je suis soutenue par la direction de l'Institut de Formation en Soins Infirmiers. La thématique de mon projet de recherche est décidée de concert. Je travaillerai la question de l'évaluation et des pratiques simulées. Cette problématique prépondérante est requestionnée au travers de la mise en œuvre du nouveau référentiel de formation qui introduit l'évaluation dans le cadre de pratiques simulées.

Je formule alors la question suivante :

En quoi l'évaluation par simulation impacte le processus de formation par compétence ?

D'une part, j'ai déjà initié ce travail en proposant de nouvelles modalités d'évaluation sur un projet de « pose de transfusion sanguine en situation simulée. »⁴ Par ailleurs, lors de la constitution de mon dossier de Validation des Acquis Professionnels, je travaille sur un autre projet; il concerne des « calculs de dose appliqués en situation simulée. »⁵ D'autre part, depuis le 1^{er} avril 2013, une coordination des instituts de formation paramédicaux est mise en place au sein de notre site. L'un de ses objectifs est de mutualiser les organisations des instituts afin de susciter une dynamique collective. Travailler ensemble sur des problématiques communes dans un contexte d'universitarisation est l'un des fondements des groupes de travail transversaux pluri-professionnels initiés. Les thématiques se déclinent en trois plans : qualité, recherche et évaluation. Je suis investie dans ce

⁴ Profession infirmier, recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession, réf 531200 Berger-Levrault, (mise à jour le 01/08/2013), p.100

⁵*Ibid.*, p.99

dernier groupe et souhaite faire bénéficier les collègues formateurs des autres institutions de ma réflexion et de mes recherches.

L'intérêt personnel et professionnel pour la thématique de l'« évaluation des pratiques simulées dans une approche par compétences » n'est plus à démontrer. Il me reste maintenant à cerner plus précisément l'objet de la recherche. Je poursuis en explicitant le contexte de formation dans lequel j'évolue, qui doit s'adapter à cette nouvelle vision de l'apprentissage.

II. LA FORMATION EN SOINS INFIRMIERS : FORMATION EN ALTERNANCE ET APPROCHE PAR COMPÉTENCES

II. LA FORMATION EN SOINS INFIRMIERS : FORMATION EN ALTERNANCE ET APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Afin d'imprégner le lecteur de notre pensée et lui permettre de suivre notre cheminement, voici en quelques mots le déroulé de la partie suivante. Nous commençons ce voyage par l'exploration étymologique de l'alternance pour en puiser le sens. Nous faisons ensuite une étape historique au cœur de l'alternance, puis l'appliquons à la formation infirmière puisqu'elle en est l'essence même. Ensuite, changement d'époque, nous sommes en 2009 et découvrons la nouvelle déclinaison de la formation infirmière avec une approche par compétences. Face à ce bouleversement du système, nous devons nous adapter. L'expédition se poursuit donc par l'exploration des mesures mises en place par notre institution de formation pour nous aider à tenir le cap. Notre premier voyage s'achève enfin par l'inspection de ce nouveau référentiel de formation. Nous mettons en avant le changement de paradigme avec les mutations engendrées à l'origine de notre questionnement.

II.1. Alternance : historique et modèle de formation pour les infirmières

Etymologiquement « alternance » vient du latin *alternus* qui signifie alternatif, l'un après l'autre, successif, lui même venant de *alter* autre. L'alternance signifie donc l'action d'alterner, de se succéder dans le temps de manière régulière. Transposée au champ de la formation, l'alternance « désigne une formation qui fait alterner un temps de formation dite "pratique" (stage) et un temps de formation dite "théorique " (cours, recherches documentaires, analyses de pratiques, etc.) »⁶.

Avant de développer l'alternance en formation en soins infirmiers comme elle se présente de nos jours, faisons un détour historique en quelques lignes, pour nous permettre de comprendre les raisons du retour sur le devant de la scène de ce dispositif de formation, à la fois chéri, puis décrié au fil du temps.

⁶ <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm> consulté le 03.01.2014

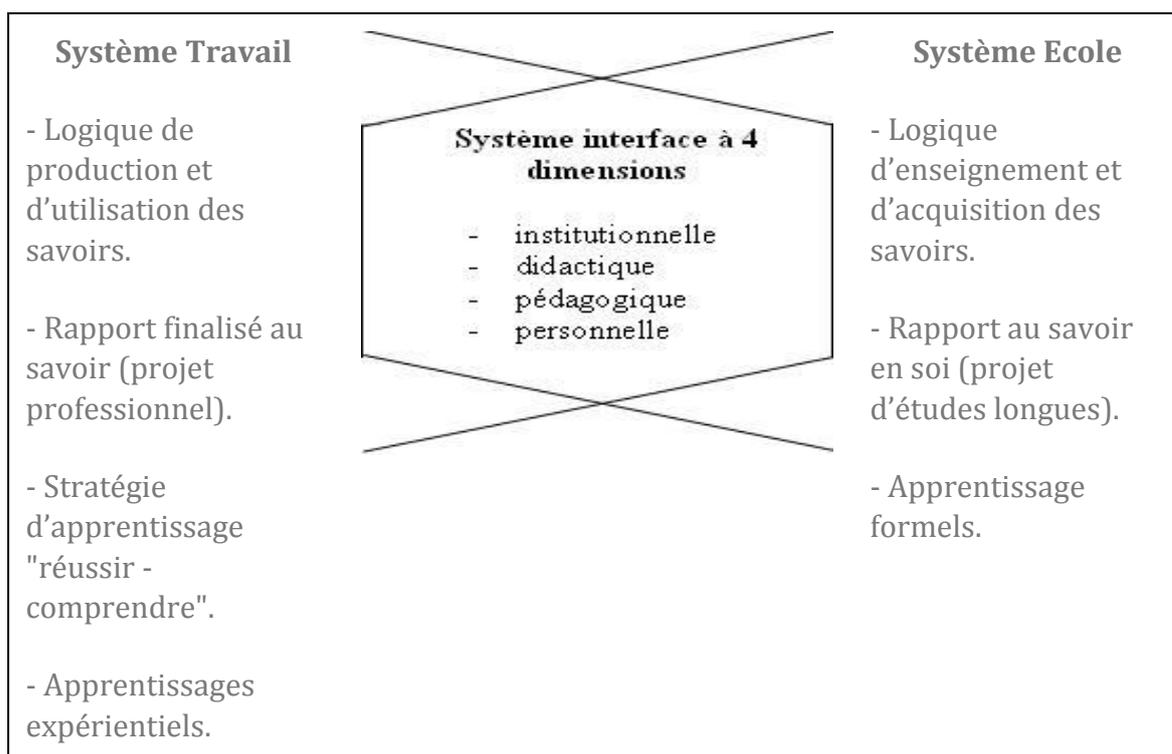
Jusqu'au XVIII^e siècle, les métiers sont organisés en corporations et la formation est assurée par la voie du compagnonnage. Les apprentis ne sont pas rémunérés mais les maîtres leurs doivent le gîte et le couvert. On note trois niveaux hiérarchiques, les apprentis, les compagnons et le maître. Les jeunes peuvent entrer dès l'âge de dix ans en apprentissage et y rester pendant dix ans. Les meilleurs deviennent ouvriers chez leur patron. Liés au compagnonnage, ils deviennent apprentis-compagnons. L'apprentissage se fait par observation-imitation, la formation se fait « sur le tas », elle est centrée sur la gestuelle. La qualité du travail est évaluée par l'objet réalisé. Les apprentis compagnons entreprennent ensuite le tour de France. Ils sont accueillis le soir dans des maisons d'accueil et bénéficient de cours du soir par d'anciens compagnons en activité. Durant leur tour de France, ils élaborent leur chef d'œuvre, véritable « objet d'art » témoin de leurs compétences acquises. L'acceptation de leur travail par leurs pairs les propulse au titre de maître.

Le nombre de compagnons diminue rapidement après le XVIII^e siècle pour trois raisons essentiellement : le système privilégie les enfants des maîtres, la révolution de 1789 et la loi « le chapelier » suppriment les corporations, la révolution industrielle fait son entrée. Le développement des sciences et des techniques demande aux hommes de se former. Ils doivent savoir lire, écrire et compter. C'est alors la chute du compagnonnage et l'ouverture des premières écoles professionnelles. Ce nouveau paradigme veut que l'école professionnelle soit le lieu « où tout peut se faire ». Devant le décalage de pratiques grandissant entre école et terrain, ce type de formation « tout école » disparaît définitivement en 1974.

Parallèlement, il y a une montée en puissance de l'alternance et à l'instar de l'Allemagne mère du système dual, nous voyons réapparaître l'alternance : ce système mixte qui allie expériences de travail et formation en école. A cette époque, l'alternance est réservée aux niveaux les plus faibles. Actuellement, l'alternance est proposée à tous les niveaux de formation, et devient synonyme de co-formation, « c'est une véritable procédure d'entrée dans la vie qui associe la

certification des connaissances assurée par l'école à l'acquisition d'une expérience et d'une identité professionnelle. »⁷

La formation infirmière s'inscrit tout à fait dans cette logique, un système où l'interface se situe entre un système école et un système travail. Nous faisons ici inmanquablement référence à André GEAY, père de cette modélisation qui articule judicieusement les divers éléments théoriques.



Modélisation du système alternance selon A. GEAY⁸

L'intérêt de l'alternance, « système interface entre l'école et le travail »⁹ est de pouvoir conjuguer et articuler deux systèmes pour qu'ils se complètent. L'école inspire la logique déductive et le stage, la logique inductive. Tout le monde n'apprenant pas de la même façon, quel que soit l'angle d'approche, l'apprentissage finit par se faire. L'alternance permet la « co-responsabilité de formation à parité d'estime »¹⁰.

⁷ GEAY, André, *L'école de l'alternance*, Paris, Ed. L'harmattan, 1998, p.28

⁸ *Ibid.*, p. 35

⁹ *Ibid.*, p. 33

¹⁰ PINEAU, Gaston, <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b18c8.php> consulté le 12 09 2014

Nous retenons de l'exploration de la notion les trois niveaux hiérarchiques des compagnons, à savoir l'apprenti, le compagnon et le maître, que nous pouvons mettre en parallèle aujourd'hui avec les trois niveaux de professionnalisme définis par Guy LE BOTERF ¹¹ : débutant, confirmé et expérimenté.

La formation infirmière vit l'alternance depuis son origine. L'alternance est « naturelle » dans la formation des métiers de soins. Cependant, la réforme de 2009, stipule formellement une formation professionnelle visant une alternance intégrative assortie d'une approche par compétences. Ce changement de paradigme est également lié à « l'universitarisation » du parcours de formation et trouve aussi sa légitimité par son adaptation aux exigences professionnelles. En effet, il fait suite à l'apparition des divers référentiels métiers, activités, compétences dans le domaine sanitaire et social, que l'on retrouve d'ailleurs en fil d'Ariane dans ce référentiel de formation.

Ainsi, notre parcours professionnel de formatrice depuis 2007 nous permet d'appréhender deux programmes de formation. Nous pouvons alors dire que les différences notables entre l'ancien programme et le nouveau référentiel tiennent dans la structure de la formation, qui passe d'un découpage en modules disciplinaires et d'une centration sur les soins à une acquisition de compétences, un découpage par processus pathologiques et une centration sur l'apprenant. Mais voyons plus en détails le contenu de ce référentiel de formation, avant d'aborder les conséquences sur l'ingénierie de formation.

II.2. La réforme infirmière : contexte et enjeux

Nous l'avons évoqué à demi-mots dans le paragraphe précédent, 2009 représente un tournant décisif pour la formation en soins infirmiers en France. Nous nous proposons de contextualiser des prodromes de cette évolution par un petit détour historique. Nous sommes en mai 1998, à l'occasion du 800^e anniversaire de l'université, les ministres de l'éducation nationale supérieure d'Allemagne, du

¹¹ LE BOTERF, Guy, *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris, Ed. d'Organisation, Coll. « Ressources humaines », 2006 (5^{ème} édition)

Royaume Uni, d'Italie et de France se réunissent à la Sorbonne et déclarent leur volonté d'harmoniser l'architecture du système européen de l'enseignement supérieur. C'est à l'issue de cette déclaration, qu'à l'initiative de Claude Allègre, un groupe de travail se met en place, il a pour mission de repenser l'enseignement supérieur, de réfléchir sur l'amélioration des relations entre les grandes écoles et l'université. Cela donne lieu au rapport Attali 1998 : pour un modèle européen de l'enseignement supérieur¹² qui préconise une mise aux normes internationales *via* une formation à trois niveaux (formation de base, formation avancée, formation doctorante). La réflexion se poursuit et se concrétise lors d'un colloque en 1999 à Bologne par la signature des accords du même nom par 27 pays européens. Les principaux axes portent sur les points suivants : un système lisible et comparable de diplômes basé sur 3 niveaux, avec un système de crédits ou European Credit Transfer System (E.C.T.S.), une promotion de la mobilité des étudiants et des enseignants, la promotion d'une coopération européenne en matière d'évaluation et d'assurance qualité, le développement de diplômes conjoints au plan européen, la formation tout au long de la vie.

Il faut attendre 2002 et le décret n° 2002-482 du 8 avril (portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur) pour voir le basculement : Licence, Master, Doctorat (L.M.D.). La formation infirmière est impactée seulement à partir de 2009 à travers l'arrêté du 31 juillet relatif au diplôme d'Etat d'infirmier. Le référentiel métier élaboré méthodologiquement en amont définit alors 10 compétences à acquérir pour les futurs professionnels infirmiers et les répartit dans le référentiel de formation initiale en 180 crédits européens ou E.C.T.S. à obtenir sur 3 ans. « Les finalités de ce nouveau cursus sont clairement affirmées : il s'agit de conjuguer finalité professionnelle et acquisition de compétences avec la possibilité pour les étudiants de poursuivre un parcours universitaire. »¹³ C'est aussi l'espoir d'augmenter l'attractivité du métier et de fidéliser les futurs professionnels.

¹² <http://guilde.jeunes-chercheurs.org/Reflexions/Documents/1998-attali.html> consulté le 23.12.2013

¹³ COUDRAY, Marie-Ange, GAY, Catherine, « *La mise en œuvre d'une évaluation cohérente avec cette approche* », *le défi des compétences, comprendre et mettre en œuvre la réforme des études infirmières*, Issy Les Moulineaux, Ed. Masson, 2009, page 37

II.3. Approche systémique et stratégie institutionnelle

Comme nous l'avons évoqué cette réforme de la formation infirmière s'accompagne d'un changement de paradigme majeur puisque la logique traditionnelle de la connaissance comme fin en soi est abandonnée au bénéfice d'une logique de compétence. Cela n'est pas sans conséquence pour notre « système » institution, que ce nouveau référentiel vient bousculer. En effet, en nous référant à Joël De Rosnay et à la définition qu'il nous propose d'un système, « ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but »¹⁴- à laquelle Jean LADRIERE ajoute la notion de complexité - « objet complexe, formé de composants distincts reliés entre eux par un certain nombre de relations »¹⁵-, nous comprenons aisément que ce système complexe va être dès lors mis à mal.

Notre institution de formation illustre cette complexité. Nous y trouvons des individus en interaction, avec des liens hiérarchiques (ou non), établis et identifiés, une organisation connue et matérialisée sur différents supports (projet pédagogique, référentiel métier, organigramme, fiches de poste). Il s'agit d'un système compliqué, mais qui devient un système complexe de par la nature imprévisible même des éléments qui le composent, même s'ils ont un objectif commun : la formation professionnalisante d'étudiants infirmiers. Contrairement à un programme informatique assimilé à un système compliqué, où tout est orchestré, où une action en entraîne une autre de manière récursive, globalement un système prévisible, nous devons ici faire face à la complexité, qui naît de l'imprévisibilité potentielle des comportements. Bouger un élément, changer les organisations et l'équilibre du système s'en ressent.

Ainsi, nous devons envisager la réingénierie de la formation infirmière comme l'introduction d'un élément nouveau venant interférer avec la dynamique en place. Alors, comment envisager ce changement ? Quelle stratégie adopter pour relever ce nouveau défi ?

¹⁴ ROSNAY De, Joël, *Le macroscopie - vers une vision globale*, Paris, Ed. Le Seuil, 1975, p.101

¹⁵DURAND, Daniel, *Une nouvelle méthode, la systémique*, Paris, Ed. Puf, Coll. «Que sais je encyclopédique» n°1795, 2009 (11^e édition), p.8

Nous pouvons ici tout à fait utiliser la métaphore à l'origine du mot stratégie¹⁶ qui consiste à réfléchir à la manière dont l'armée va se déplacer, en cas de bataille. A l'époque, la notion d'affrontement entre en jeu et par là même, l'introduction de la force qui sous-tend la ruse. Avec le temps et l'évolution des armes de guerre, les belligérants s'éloignent les uns des autres pour s'affronter. « Ainsi, la stratégie devient l'art de coordonner et de gérer le mouvement tout en tenant compte de l'éloignement, soit de l'environnement ».¹⁷ Il y a donc une exigence de rationalisation de la gestion des rapports de force. La stratégie c'est prendre en compte l'interaction des éléments en tenant compte de l'imprévisible possible. Aujourd'hui la stratégie s'étend à tous les domaines où la responsabilité est de mise. Mais elle se doit d'être empreinte d'une capacité à l'émancipation du déjà vu. Autrement dit, nous ne pouvons nous contenter de chercher à reproduire une stratégie sans prendre en compte le contexte, le moment.

Ainsi, de notre côté professionnel, si un bon stratège est celui qui est en capacité d'attendre l'opportunité, de repérer le bon moment, le bon endroit, nous pouvons attester que notre institution de formation joue alors son rôle dès 2008, en anticipant la mise en œuvre du nouveau référentiel de formation. Or, pendant trois ans, elle propose à toute l'équipe de cadres de santé formateurs des formations/actions sur des thématiques prégnantes et revisitées parmi lesquelles la réflexivité, l'entretien d'explicitation et l'évaluation. La formation, outil facilitateur du changement et régulateur du système fonctionne comme « une démarche contextualisée et inscrite dans une logique opérationnelle et stratégique. »¹⁸ Par son *feed-back*¹⁹, elle nous permet en quelque sorte de mettre en œuvre le phénomène d'accommodation et d'assimilation décrit par Piaget en nous rendant plus efficient, tout d'abord, dans la réingénierie de notre processus de formation et par la suite dans l'accompagnement des étudiants.

Nous venons de mettre en exergue la stratégie institutionnelle de notre établissement pour accompagner les acteurs du système vers une réussite

¹⁶ décomposé en *stratos* : armée qui campe et *agein* : conduire/mener

¹⁷ NAL, Emmanuel, Cours « *Stratégie* », Université de Tours : Master2 SIFA 2013-2014, 03 octobre 2013

¹⁸ ARDOUIN, Thierry, cours dans UE 9.4.1 « *Mutations technologiques, sociales, formatives et organisation du travail* », Université de Tours : SIFA 2013-2014, 07.11.2013

¹⁹ YATCHINOVSKY, Arlette, *L'approche systémique, pour gérer l'incertitude et la complexité*, Paris, Ed. ESF, Coll. « Formation permanente », p. 15

optimale du changement. Nous poursuivons notre exploration en approfondissant des éléments clés de ce référentiel de formation, et en visant tout particulièrement ce qu'implique cette réforme dans un contexte alternance.

II.4. Le référentiel de formation : un outil de professionnalisation

La finalité de ce référentiel est de proposer un parcours professionnalisant à l'étudiant pour lui permettre de « construire progressivement les éléments de sa compétence à travers l'acquisition de savoirs et savoir-faire, attitudes et comportements »²⁰, et faire de lui un « praticien autonome, responsable et réflexif. »²¹

II.4.1. Approche par compétences

L'étudiant en formation doit acquérir dix compétences infirmières. Établies à partir du référentiel d'activités du métier, elles sont « rédigées en termes de capacités devant être maîtrisées par les professionnels et attestées par l'obtention du diplôme d'Etat »²². Elles se formulent ainsi :

- Evaluer une situation clinique et établir un diagnostic dans le domaine infirmier ;
- Concevoir et conduire un projet de soins infirmiers ;
- Accompagner une personne dans la réalisation de ses soins quotidiens ;
- Mettre en œuvre des actions à visée diagnostique et thérapeutique ;
- Initier et mettre en œuvre des soins éducatifs et préventifs ;
- Communiquer et conduire une relation dans un contexte de soins ;
- Analyser la qualité des soins et améliorer sa pratique professionnelle ;
- Rechercher et traiter des données professionnelles et scientifiques ;
- Organiser et coordonner des interventions soignantes ;
- Informer et former des professionnels et des personnes en formation.

²⁰ Profession infirmier, recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession, *op. cit.*, p. 44

²¹ *Id.*,

²² *Ibid.*, p. 29

Les 5 premières compétences spécifiques au métier d'infirmier(e) sont dites « cœur de métier ». Les cinq suivantes prennent la dénomination de « transversales » car elles sont communes à d'autres référentiels préparant à des diplômes paramédicaux. Pour aider les étudiants et guider les évaluateurs à définir ce qui est attendu de manière plus précise et factuelle, chaque compétence²³ est déclinée en termes d'objectifs. Ces derniers sont accompagnés de critères d'évaluation avec des indicateurs portant sur les signes visibles observables, permettant de mesurer ainsi l'acquisition de la dite compétence. L'ensemble est repris intégralement dans le portfolio de l'étudiant, l'outil de liaison entre l'institut de formation et les terrains de stage.

Le référentiel met également l'accent sur la nécessité pour l'étudiant de développer des ressources théoriques, pratiques, méthodologiques et des capacités relationnelles afin de lui permettre de devenir un professionnel compétent en fin de cursus de formation. Il nous paraît nécessaire de nuancer ce que nous entendons par professionnel compétent. Entre un infirmier nouvellement diplômé, certes reconnu compétent, et un infirmier chevronné devenu expert par ses années d'expériences et reconnu aussi compétent, force est de constater que nous ne parlons pas du même niveau de compétence. En référence à Patricia BENNER²⁴ qui décrit plusieurs niveaux de compétence, nous pouvons alors préciser que pour l'étudiant en formation, il s'agit de devenir un professionnel compétent avec un niveau débutant voir novice face à certaines situations.

Le programme de formation est constitué de six Unités d'Enseignement (UE), également appelées « champ ». Chacune d'elles est en soi un élément du système de formation qui doit être mis en lien avec les cinq autres pour former un ensemble cohérent ayant pour objectif commun la professionnalisation des étudiants.

Ces six champs se déclinent selon les thématiques suivantes :

1. Sciences humaines, sociales et droit ;
2. Sciences biologiques et médicales ;
3. Sciences et techniques infirmières, fondements et méthodes ;

²³ Annexe 1 : Fiche « Compétence 4 »

²⁴ <http://www.sideralsante.fr/bibliotheque/benner.pdf> consulté le 25 juillet 2014

4. Sciences et techniques infirmières, interventions ;
5. Intégration des savoirs et posture professionnelle infirmière ;
6. Méthodes de travail.

Ces UE sont elles-mêmes divisées en 44 unités portant sur les savoirs associés aux compétences, 8 unités d'intégration portant sur des situations professionnelles, et 7 unités méthodologiques dont l'anglais s'attachant à développer des savoirs transverses. Pour chacune de ces UE, le référentiel indique les objectifs à atteindre, les éléments de contenus et des modalités d'évaluation. Au total, c'est par l'intermédiaire de ces 59 UE que l'apprenant va trouver et pouvoir combiner ses savoirs et savoir-faire. L'ensemble est organisé dans un souci de progression pédagogique sur les six semestres de la formation. En outre, cette organisation par UE ainsi référencée nous permet « [...] d'avoir le même niveau d'exigence pour chaque Unité d'Enseignement (UE) pour l'ensemble du territoire ».²⁵ Pour leur mise en œuvre, en termes d'ingénierie pédagogique, l'Institut de Formation en Soins infirmiers (IFSI) met à disposition des étudiants un certain nombre de données, connaissances de base, en lien avec les disciplines qui nourrissent les soins infirmiers. Celles-ci sont reprises et enrichies, entre autre, lors d'études de situations cliniques ou pratiques.

II.4.2. Apprentissage par situation

En effet, la spécificité de la formation tient dans un apprentissage qui s'articule autour d'études de situations emblématiques ou situations professionnelles clés du métier. Précisons que pour qu'il y ait situation, nous devons associer un lieu, une temporalité et une action. De ces trois éléments, c'est l'action qui est la plus importante, puisque c'est elle qui va déterminer la compétence travaillée et la complexité de la situation.

Un certain nombre d'éléments constitue le squelette de toutes situations :

- un cadre réglementaire ;

²⁵ COUDRAY, Marie-Ange, GAY, Catherine, « *La mise en œuvre d'une évaluation cohérente avec cette approche* », *le défi des compétences, comprendre et mettre en œuvre la réforme des études infirmières*, op. cit., p. 107

- un être humain sur lequel est centrée l'action : soit un patient soit l'étudiant ;
- des invariants : repères professionnels toujours similaires/identiques pour une même famille de situations ;
- des aléas du contexte : ce qui rend la situation unique ;
- des résultats professionnels attendus : en fonction de l'objectif.

En proposant d'aborder les connaissances en lien avec la situation, nous pensons que cette démarche pédagogique facilite l'acquisition des savoirs par leur mise en sens. Elle évite ainsi la compilation de savoirs vite oubliés et difficiles à réutiliser parce qu'ils ne sont pas ancrés dans une pratique professionnelle.

L'étude de ces situations se fait également par l'intermédiaire et l'utilisation des trois paliers d'apprentissage identifiés dans le référentiel de formation. Progressivement, il s'agit de « comprendre », l'étudiant acquiert les savoirs et savoir-faire nécessaires à la compréhension des situations ; (puis d') « agir », l'étudiant mobilise les savoirs et acquiert la capacité d'agir et d'évaluer son action ; (enfin de) « transférer », l'étudiant conceptualise et acquiert la capacité de transposer ses acquis dans des situations nouvelles. »²⁶

D'autre part, l'alternance, comme nous l'avons déjà évoquée, permet à l'étudiant de mobiliser ses connaissances et ses savoir-faire en action, dans des situations prévalentes. KWOCZ, citée par Catherine GUILLAUMIN et Richard WITTORSKI, les définit comme :

*Une situation professionnelle identifiée et construite par les équipes soignantes pour aider l'étudiant à formaliser ses apprentissages dans une dynamique de formation et d'accompagnement. [...] Elle est utilisée à des fins formatives par l'étudiant, accompagné par les professionnels de santé qui l'encadrent, par une confrontation des ses représentations et d'analyse de ses actions dans une situation précise et contextualisée.*²⁷

²⁶ Profession infirmier, recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession, *op. cit.*, p. 44

²⁷ GUILLAUMIN, Catherine, WITTORSKI, Richard, « Situation professionnelle et alternance : un art de faire complexe », Education permanente, AFPA, Hors série, 2014, p. 60-61

Cet apprentissage permet un va-et-vient entre l'acquisition de connaissances et de savoir-faire associés aux situations, la mobilisation des savoirs utiles pour répondre à une situation singulière et la conceptualisation par l'analyse de situations vécues. Gérard MALGLAIVE parle d'alternance intégrative où « les liens entre les lieux de formation sont assurés par l'utilisation des expériences mutuelles dans l'un et l'autre des lieux. Cette structure ainsi formalisée permet des interactions entre les savoirs théoriques et pratiques, que l'apprenant s'approprie, construit et transforme en compétences professionnelles. »²⁸

L'entrée dans l'apprentissage se faisant par les situations qu'elles soient professionnelles à partir de son expérience en stage ou à partir de situations proposées par l'IFSI, permet ainsi de répondre à différents modes d'apprentissage.

II.4.3. Posture réflexive

En plaçant l'étudiant au centre du dispositif de formation, le législateur anticipe la réalité professionnelle auquel le diplômé débutant est confronté : des situations complexes qu'il doit aborder souvent seul et auxquelles il doit répondre de manière adaptée. Cela nécessite qu'il soit rompu à la pratique réflexive permettant de faire les liens entre savoirs et actions. Cette posture réflexive s'exerce à l'occasion de différents temps tout le long de la formation, avec et en présence de différents acteurs :

- Sur le terrain : avec les professionnels de proximité qui doivent permettre à l'étudiant la confrontation avec de nombreuses situations, avec les tuteurs de stage au moment des bilans, en autonomie lorsque l'étudiant renseigne son portfolio ou avec ses pairs lors des regroupements d'étudiants visant l'analyse des pratiques professionnelles.

²⁸ GUILLET, Laurence, *Quelques notions sur l'alternance en formation initiale*, <http://www.cadredesante.com/spip/profession/pedagogie/Quelques-notions-sur-l-alternance.html>, 2 mars 2004 consulté le 30.07.2014

- A l'IFSI : lors de différentes situations pédagogiques proposées:
 - en groupe avec ses pairs pendant l'étude de situations ou lors de réalisation de pratiques ;
 - en relation duale avec un formateur lors du suivi pédagogique post stage visant l'analyse de situations vécues

Lors de ces différents temps, l'étudiant apprend à développer ses capacités d'analyse critique, afin d'être en mesure de repérer les éléments en interaction dans le contexte exploré, d'identifier ses représentations, ses façons d'agir et d'apprendre. Mettre en mots la situation permet d'en faire une seconde lecture, de se l'approprier en la vivant de l'intérieur. C'est de cette intériorisation et de cette conscientisation que naît le savoir professionnel et que se développent les compétences. C'est aussi grâce à cette réflexivité qu'il peut réinvestir ses expériences et faire face avec pertinence à de nouvelles situations : il s'agit pour lui de déconstruire pour reconstruire et se construire.

De son côté, le formateur adopte une posture pédagogique invitant et accompagnant l'étudiant dans cette démarche réflexive afin de lui faciliter ce travail d'appropriation et de liaison entre savoirs et actions. C'est aussi l'aider à donner du sens à ce qu'il apprend et l'inviter à s'auto-évaluer.

Cependant, pour Marie-Ange COUDRAY et Catherine GAY, la réussite du processus ne peut se faire sans l'engagement de l'étudiant à toutes les « étapes du cycle d'acquisition :

- compréhension et analyse des situations rencontrées
- analyse des résultats de son action
- analyse des erreurs
- adaptation à de nouvelles situations professionnelles.»²⁹

En d'autres termes, il s'agit de produire du savoir et non d'en consommer. Georges LERBET le résume ainsi « Produire du savoir n'est pas en inventer. C'est en organiser à sa façon pour produire un sens qui voit son sens »³⁰. De plus, pour

²⁹ COUDRAY, Marie-Ange, GAY, Catherine, « *La mise en œuvre d'une évaluation cohérente avec cette approche* », *le défi des compétences, comprendre et mettre en œuvre la réforme des études infirmières*, op. cit., p. 47

³⁰ LERBET, Georges, *Le flou et l'écolier, la culture du paradoxe*, Paris, Ed Universitaire, 1990, 172 p

André GEAY, l'histoire personnelle de l'apprenant intervient « pour donner du sens à leur expérience et pour expliquer leur capacité à intégrer savoirs expérimentiels et savoirs formalisés. »³¹ C'est ce que nous avons-nous même mis en acte, ce dont nous faisons l'expérience dans ce mémoire. Le sens de cette production s'est construit au fil du temps de nos expériences professionnelles et personnelles. Nous saisissons l'opportunité de cet écrit pour produire du savoir à partir de ce qui nous a étonnée, surprise, questionnée. Pour compléter, citons les travaux de Guy LE BOTERF³² qui décrit trois niveaux de distanciation : l'action, l'action verbalisée ou conceptualisée, l'apprentissage de l'apprentissage, qui correspondent aux différents types d'apprentissage réalisables : apprendre en faisant, tirer des leçons de l'expérience, apprendre à apprendre.

En résumé, nous pouvons dire que la conscientisation et la conceptualisation de ses savoirs ne peuvent passer que par une production écrite ou orale sur ses apprentissages expérimentiels, et tenons à souligner l'importance de la temporalité qui autorise une prise de recul favorisant la construction professionnelle.

³¹ GEAY, André, HAHN, Corinne, BESSON, Madeleine, *L'alternance, une alternance éducative ?*, Education Permanente, n° 163, Juin 2005, p. 24

³² LE BOTERF, Guy, « *Ingénierie et évaluation des compétences* », *op. cit.*, p. 88

III. LES PRATIQUES SIMULÉES À L'ÉPREUVE DE L'ÉVALUATION

III. LES PRATIQUES SIMULÉES À L'ÉPREUVE DE L'ÉVALUATION

III.1. Emergence des pratiques simulées dans le contexte du nouveau référentiel

Afin de mieux situer le contexte de notre questionnement et poursuivre notre cheminement, arrêtons-nous quelque peu sur le champ 4 «Sciences et techniques infirmières, interventions». Sur le fond, l'UE 4 s'attache à développer tout ce qui concerne les domaines d'intervention de l'infirmier, de la conceptualisation à la mise en œuvre des soins infirmiers qu'ils relèvent du rôle propre et autonome de l'infirmier ou qu'ils soient consécutifs à une prescription. Sur la forme, le champ se voit redistribué en 8 UE identifiées de l'UE 4.1 à l'UE 4.8. Elles sont réparties sur l'ensemble des 6 semestres de la formation et sont ressources de trois compétences « cœur de métier » (3, 4 et 5) et de deux compétences transversales (6 et 7). Cinq d'entre elles ont des enseignements qui se poursuivent sur 2 ou 3 semestres. Le point de départ de notre recherche est issu de l'UE 4.4 qui se décline sur 3 semestres (2, 4 et 5). Les objectifs de ces trois UE sont évolutifs au fil de la formation.

Pour les semestres 2³³ et 4³⁴, ils sont formulés ainsi :

- Réaliser des actions à visée diagnostique et thérapeutique conformes aux bonnes pratiques
- Intégrer les règles de surveillance et de suivi de ces activités thérapeutiques et diagnostiques dans le respect de protocoles
- Développer des habiletés gestuelles et comportementales en relation avec les contextes, les situations et les activités.

Pour le semestre 5³⁵, les objectifs tiennent compte du développement attendu de l'étudiant, qui doit être capable de :

³³ Annexe 2 : Fiche pédagogique de l'UE 4.4. S2

³⁴ Annexe 3 : Fiche pédagogique de l'UE 4.4. S4

³⁵ Annexe 4 : Fiche pédagogique des UE 4.4. S5

- Mettre en œuvre des thérapeutiques et des actes à visée diagnostiques conformément aux bonnes pratiques
- Assurer la surveillance et le suivi des activités thérapeutiques et diagnostiques en respectant les protocoles.

Nous notons qu'au cours de ce semestre, les règles de surveillance doivent être intégrées, ainsi l'étudiant n'est plus centré uniquement sur l'action mais doit prendre en compte la globalité du soin lors de cette dernière année de formation, celle de la professionnalisation.

La spécificité de ces trois UE tient dans leurs éléments de contenu et leur forme :

- Elles sont les seules à proposer des apports théoriques et contribuer «à l'acquisition des habiletés techniques. Les soins, actes ou activités enseignées le sont de manière progressive, en relation avec leur complexité et le développement des capacités des étudiants. »³⁶
- Elles sont les seules à proposer des ateliers de pratiques.

Depuis le début de la mise en œuvre de ce nouveau programme, nous faisons partie des formateurs responsables du champ 4 et sommes responsable de son ingénierie pédagogique. C'est plus particulièrement dans l'ingénierie de l'évaluation de ces UE que nous trouvons l'origine de notre questionnement.

Nous avons l'habitude de réaliser des ateliers de pratiques et ce, quel que soit le programme en vigueur. Nous les avons nous-même expérimentés en formation il y a trente ans déjà. La nouveauté tient dans le fait que le législateur introduise les pratiques simulées comme modalités d'évaluation pour les trois UE concernées. Nous notons que le niveau de difficulté tient dans la nature de la pratique que l'étudiant doit réaliser :

- Des calculs de dose appliqués en situation simulée au semestre 2
- Une pose de transfusion sanguine en situation simulée au semestre 4
- Une injection dans une chambre implantable en situation simulée au semestre 5.

³⁶ Profession infirmier, recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession, *op. cit.*, p. 100

Dans ce contexte, nous formulons quelques questions.

Pourquoi introduire les pratiques simulées comme modalités d'évaluation ?

Comment mettre en œuvre cette évaluation dans notre contexte ?

Que devons nous évaluer : la capacité à réaliser un geste selon une procédure ?

III.2. Les pratiques simulées

Parmi les spécificités de cette nouvelle formation, nous mettons en avant le développement de la réflexivité, et l'apparition des pratiques simulées. Nous pouvons nous questionner sur les raisons qui ont poussé le législateur à introduire ces dernières. Pour tenter d'y répondre, réalisons maintenant un retour sur l'histoire des pratiques simulées et leur application en formation infirmière.

Le mot « simulation » est emprunté au XIV^e siècle au latin classique « simulare » avec les sens de « représenter exactement », « copier », « imiter », « feindre », « prendre l'apparence de » ; « donner pour réel ce qui n'est pas, en imitant l'apparence de la chose à laquelle on veut faire croire »³⁷. Il désigne une « méthode de mesure et d'étude consistant à remplacer un phénomène, un système à étudier par un modèle plus simple, mais ayant un comportement analogue. »³⁸

Nous retenons plus spécifiquement la définition de Pascal BEGUIN et Annie WEILL FASSINA qui nous semble mieux répondre à nos attentes des pratiques simulées en formation initiale infirmière :

La simulation est une méthode d'enseignement, de savoir-faire et d'habiletés utilisée dans des tâches pour lesquelles un enseignement direct s'avère impossible pour des raisons déontologiques (sécurité et sûreté), économique (coût du matériel) ou technique (très faible probabilité d'occurrence des incidents ou accidents). L'objectif est de permettre à l'opérateur d'apprendre à reproduire de la façon la plus réaliste et fidèle les

³⁷ HAS, *Rapport de mission, Etat de l'art (national et international) en matière de pratiques en simulation dans le domaine de la santé, dans le cadre du développement personnel continu et de la prévention des risques associés aux soins*, janvier 2012, page 13

³⁸ *Id.*

*comportements attendus.*³⁹

Il nous paraît intéressant de la compléter avec la suivante qui intègre le rôle de la simulation dans la formation des professionnels de santé : « Le terme simulation en santé correspond à l'utilisation d'un matériel (comme un mannequin ou un simulateur procédural) de la réalité virtuelle ou d'un patient standardisé pour reproduire des situations ou des environnements de soin, dans le but d'enseigner des procédures diagnostiques et thérapeutiques et de répéter des processus, des concepts médicaux ou des prises de décision par un professionnel de santé ou une équipe de professionnels. »⁴⁰

Après ce passage qui éclaire le terme « simulation » dans son usage actuel, faisons un détour historique. Nous trouvons l'origine de la simulation à travers Platon et Aristote qui initient l'apprentissage par l'amusement et par imitation des activités guerrières. C'est au XVIII^e siècle ensuite, que la simulation trouve en la sage-femme, Madame Du COUDRAY son mentor. Elle « décide d'enseigner aux matrones des campagnes « l'art des accouchements ». Une partie de cet enseignement repose déjà sur l'utilisation d'une panoplie de mannequins qui permet de recréer des manœuvres obstétricales. Elle parcourt ainsi la France pendant vingt-cinq ans et forme plus de 5 000 femmes grâce à la simulation. »⁴¹ Pour ce qui est de la simulation en santé, c'est « à partir de 1910 et jusqu'au milieu des années 70, (qu'un mannequin de bois, surnommé Madame CHASES (du nom de sa conceptrice, fabricante de jouet) sera utilisé par les élèves infirmières, du *Hartford Hospital Training School of Nurses*, pour la pratique des soins de nursing de base. Ce modèle va se perfectionner et sera toujours utilisé par l'armée américaine durant la seconde guerre mondiale. »⁴²

L'intérêt de cette pratique innovante qu'est la simulation en soins infirmiers semble faire l'unanimité. Cette méthode pédagogique présente un double avantage : pour le patient en termes sécuritaire et pour l'étudiant dans la gestion des risques. Elle permet à ce dernier de développer son processus réflexif dans des

³⁹ *Ibid.*, p.14

⁴⁰ *Ibid.*, p.7

⁴¹ *Ibid.*, p15.

⁴² *Id.*

situations scénarisées avec des niveaux de difficultés progressifs, l'objectif étant de l'aider à la construction de ses compétences.

L'acquisition des compétences ne peut se faire que dans l'agir. De ce fait, le lieu de stage se positionne comme la source de formation majeure. Pour autant, l'étudiant ne peut être confronté à toutes les situations, telles que celles où le pronostic vital du patient est engagé ou bien celles qui nécessitent une rapidité d'exécution, ou qui génèrent de l'imprévisibilité telles que la violence du patient. Avoir la possibilité de s'entraîner sans risque est un atout majeur et revêt une dimension éthique participant à améliorer la qualité des soins. Le patient est en droit d'attendre des soins relevant d'un minimum de niveau d'expertise.

En formation initiale, la simulation se décline de deux manières. La première permet de développer l'habileté gestuelle et technique dans le respect d'un contexte procédural. Elle fait appel à une démarche pédagogique de type comportementaliste ou béhavioriste. Elle correspond à la répétition de gestes dans des situations représentant partiellement la réalité. La seconde permet à l'étudiant de se confronter à des situations complexes proches de la réalité par l'intermédiaire de scénarii élaborés par les formateurs et joués soit par l'intermédiaire de simulateurs de moyenne et/ou de haute fidélité, soit par des patients standardisés. Cette confrontation proche de la réalité nécessite pour l'étudiant la mobilisation de ses connaissances, de développer la prise de décisions et par le débriefing qui s'en suit favorise sa pratique réflexive et son apprentissage.

Aujourd'hui la simulation dans la formation en soins infirmiers nous permet de répondre aux exigences du nouveau programme par un mode d'apprentissage permettant la réflexivité et donc l'acquisition de compétences mais nous permet aussi de réaliser les évaluations selon les préconisations du référentiel. L'intérêt pour l'étudiant d'apprendre et d'évaluer par simulation repose sur la faible occurrence des situations professionnelles proposées et lui permet aussi de se préparer au réel sans danger. GRANRY⁴³ dit « il s'agit de reproduire expérimentalement des conditions réelles pour permettre un entraînement sans

⁴³ www.laerdal.com/fr/doc/2319/De-la-pratique-d-actes-de-soins-a-la-situation-de-soins-simulee-l-ifs-i-de-blois consulté le 12.09.2013

risque ». Cela répond au législateur qui nous écrit : « Un objectif éthique devrait être prioritaire : jamais la première fois sur le patient »⁴⁴. Elle offre également la possibilité du droit à l'erreur : il peut s'arrêter et reprendre le soin sans conséquence pour le patient, ce qui n'est pas possible, ni souhaitable dans la réalité. En situation d'évaluation, il agit puis explicite ses gestes.

Nous trouvons ici quelques analogies avec la pédagogie Freinet et sa conception des outils pédagogiques qui, parmi d'autres caractéristiques, facilitent le tâtonnement, l'expérimentation et considèrent la réussite et l'erreur comme nécessaires à l'apprentissage. Avec une perception de l'évaluation considérée comme naturelle, qui sert à démontrer l'excellence de l'enfant et se veut formatrice avec des résultats qui sont basés soit sur la réussite, soit ils donnent des indications sur la nature des erreurs dans le but de les comprendre et de les dépasser. L'accent est également mis sur la dimension auto-évaluative. Au final, l'évaluation n'est plus dispositif mais devient processus. Elle est vue comme un outil pour « aider les apprenants à devenir maître de la construction de leurs propres savoirs et donc conscients de leur évolution à partir de leurs représentations implicites. »⁴⁵

III.3. Mise à l'épreuve de l'ingénierie et questionnements nouveaux

Après ce détour historique, nous mesurons l'enjeu et l'intérêt de l'introduction de cette nouveauté en termes de méthode pédagogique d'évaluation certificative. Elle prend tout son sens dans une logique de compétences qui demande à ce que l'étudiant développe des ressources en savoirs théoriques, méthodologiques mais aussi en habiletés gestuelles.

La conception de ces évaluations est l'occasion d'une co-construction entre formateurs responsables du champ 4, sur les trois ans et quelques formateurs du champ d'intervention 2 qui regroupe les UE se rapportant aux « sciences biologiques et médicales ». Ces dernières apportent une partie des savoirs à

⁴⁴ HAS, *Rapport de mission Etat de l'art (national et international) en matière de pratiques de Simulation dans le domaine de la santé*, op. cit., page 11

⁴⁵ FREINET, Célestin, *La méthode naturelle* in les œuvres pédagogiques (2 tomes), Ed. Seuil, 1994

mobiliser pour mettre en œuvre la compétence 4 «mettre en œuvre des actions à visée diagnostique et thérapeutique ».

Aussi, nous partons du référentiel de formation et de ses recommandations pour construire les séquences pédagogiques. Les savoirs théoriques pré-requis pour réaliser ces pratiques simulées sont délivrés en amont sous forme de cours magistraux. Ils sont associés à des ateliers pratiques réalisés en groupe en travaux dirigés favorisant ainsi le socioconstructivisme.

Nous nous attachons ici à décrire le dispositif d'évaluation de l'UE 4.4 du deuxième semestre qui concerne les «calculs de doses en situation simulée» tel que nous l'avons décliné au regard du référentiel de formation. Pour sa mise en œuvre initiale, d'un commun accord, les formateurs décident d'une évaluation individuelle, en relation duale étudiant/formateur séquencée en deux temps : l'étudiant choisit à l'aveugle une prescription médicale parmi plusieurs proposées, il réalise « sur table » le calcul et l'explique au formateur. Puis, il se munit du matériel qu'il estime nécessaire à la mise en œuvre de la prescription et la réalise en explicitant ses gestes, sa pratique. Le formateur complète la grille d'évaluation qui reprend l'ensemble des critères attendus : la rigueur du raisonnement dans le calcul, l'exactitude des résultats, l'habileté et la dextérité, le respect de l'hygiène, de l'asepsie et de l'ergonomie.⁴⁶ Il pose une note sur vingt points. Elle se transforme ensuite en ECTS après validation par la Commission d'Attribution des Crédits.

Parallèlement, afin d'accompagner l'équipe pédagogique dans la réingénierie de la formation, nous bénéficions d'une formation institutionnelle sur l'évaluation, stratégie institutionnelle d'accompagnement au changement. Un éclairage nouveau nous est alors donné sur la pratique simulée. Elle est avant tout un outil didactique, qui permet à l'apprenant de mettre en sens ses connaissances en les mobilisant de manière pertinente en fonction du contexte. Elle favorise ainsi le transfert et par là même ses performances cliniques futures. C'est aussi une situation d'apprentissage qui vise à mettre l'étudiant dans une situation de confiance. Effectivement, il peut à tout moment s'interrompre, poser des questions, demander de l'aide et confronter sa pratique à celle de ses pairs. C'est une méthode qui favorise la

⁴⁶ Profession infirmier, recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession, *op. cit.*, page 99

pratique réflexive, amenant l'étudiant à repérer sa manière d'appréhender le problème et à en faire ce que Jack MEZIROU appelle un « apprentissage transformateur »⁴⁷.

Elle favorise le socioconstructivisme à travers l'apprentissage né des interactions entre les différents participants. C'est la pensée développée par VYGOTSKI⁴⁸ selon lui le fait de travailler en petit groupe contribue aux habilités de communication, de résolution de problème et de prise de décision.

L'un des autres intérêts pédagogique de l'apprentissage en situation simulée pour l'étudiant est de pouvoir activer ses connaissances et de repérer les savoirs à approfondir.

A l'issue de cette formation-action et afin d'optimiser le réel intérêt des pratiques simulées, nous revisitons le dispositif d'évaluation. Nous proposons un modèle coopératif. Nous construisons une ingénierie de l'évaluation en pratique simulée qui combine des temps de travail collectif, favorisant la co-construction et des temps de travail individuel afin de nous conformer au référentiel de formation par compétence. Nous introduisons également dans les critères d'évaluation, la capacité de l'étudiant à s'auto-évaluer et à expliciter son cheminement. Cette réorganisation en augmentant les temps de pratique génère une plus value non seulement pour l'étudiant qui réalise quatre fois les manipulations au lieu de trois initialement, mais aussi pour les formateurs qui sont moins sollicités puisque l'évaluation se réalise progressivement pendant les temps d'ateliers pratiques. Cette initiative de restructuration est appréciée par tous. Non seulement l'évaluation individuelle chronophage est supprimée, mais aussi, nous nous centrons ainsi sur le processus et non sur le résultat. En effet, « si, pour bien apprendre, il est nécessaire de bien comprendre, alors pour bien comprendre il faut reconstruire soi-même non pas tant le concept ou l'objet visé mais plutôt le cheminement qui a conduit du geste initial à ce concept ou à cet objet. En outre, ce principe peut s'appliquer tout aussi bien à l'objet de la connaissance qu'au sujet connaissant : d'où la nécessité de développer, parallèlement à tout apprentissage,

⁴⁷ MEZIROU, Jack, *Penser son expérience, une voie vers l'autoformation*, Lyon, Ed. Chronique sociale, 2001

⁴⁸ VYGOTSKI, Lev, *Pensée et langage*, Paris, Ed. La Dispute, 1997(3ème édition)

une métaréflexion sur le processus même de cet apprentissage ».49

Côté formateur, cette réingénierie ne manque pas de l'interloquer dans sa fonction d'évaluateur qu'elle place dans une nouvelle dialogique. L'évaluation est le résultat de deux temps en proximité avec l'étudiant, pendant lesquels ce dernier expérimente l'activité demandée, échange avec ses pairs, interpelle le formateur si besoin, et ce n'est que dans un second temps à l'issue des séquences que le formateur lui demande de réaliser l'activité et de l'explicitier puis de s'auto évaluer. Une grille d'auto-évaluation⁵⁰ « étudiant » similaire à celle du formateur⁵¹ est remplie par l'étudiant à l'issue de la première séance afin que les axes d'amélioration soient repérés par l'étudiant (confirmés et/ou réajustés par le formateur) et qu'il puisse les travailler entre les deux séquences.

De notre point de vue, nous relevons que l'évolution de cette pratique d'évaluation met à mal la posture de formateur. Nous sommes partagée entre notre rôle d'accompagnateur et de facilitateur auprès de l'étudiant en favorisant pratique réflexive et socioconstructivisme et le temps d'évaluation «sanction». Le fait de ne pas avoir séparé les deux temps pour cette évaluation de pratiques en situation simulée a un effet perturbateur. En effet, l'innovation vient du fait que nous intégrons et alternons les temps formatifs et normatifs pendant une même séance et que l'étudiant devient co-évaluateur par l'auto-évaluation et l'explicitation réalisées, qui sont prises en compte lors de la validation de la pratique simulée⁵². Un bilan réalisé avec les formateurs qui expérimentent cette ingénierie nous amène à quelques réajustements essentiellement autour de la durée des séances et de la variété des calculs.

Nous éprouvons de notre côté une difficulté à gérer le singulier au sein du collectif. Lorsque nous soulevons ce point auprès de nos collègues, nos propos font écho chez certains. Nous sommes convaincue de l'intérêt pédagogique produit, d'une part par les échanges et le partage au sein du groupe, et d'autre part, par l'auto-

⁴⁹ *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000, vol. XXIV, n° 1-2,1994, p. 321-337.

⁵⁰ Annexe 5 : Fiches d'auto-évaluation

⁵¹ Annexe 6 : Fiches de suivi du formateur

⁵² Annexe 7 : Feuille d'évaluation

évaluation des étudiants qui favorisent leur réflexivité et leur professionnalisation. Nous nous interrogeons en revanche sur la réelle appropriation par l'étudiant de ses réponses et de son argumentation alors qu'il peut entendre concomitamment les réponses de ses collègues. Notre responsabilité de formateur est, de fait, mise à mal.

Des formateurs expérimentés à la pratique de l'évaluation individuelle en groupe en situations simulées dans le cadre de la formation en gestes et soins d'urgence (UE du semestre 2) ne partagent pas cette difficulté. Lors d'échanges, nous comprenons que la « maîtrise » du sujet abordé, mais aussi l'habitude de telles pratiques, sont facilitantes. Nous sommes convaincue que c'est un leurre que de penser qu'en tant qu'évaluateur nous pouvons être dans le contrôle absolu, rester pleinement objectif et être assuré de l'appropriation des connaissances reçues par l'étudiant et ce, quelle que soit la forme de l'évaluation. En effet, dans tous les cas, l'étudiant peut tout à fait être dans le « par cœur » de ses connaissances théoriques et les « déverser » lors du contrôle de connaissances ou dans la reproduction par mimétisme d'une pratique réalisée à la chaîne quelques jours avant. Le résultat de l'évaluation peut être bon mais l'intégration des connaissances par la compréhension n'est nullement assurée. Rappelons que lors de cette évaluation utilisant la pratique simulée, l'étudiant doit se situer dans une posture réflexive et que l'évaluateur doit se centrer sur le processus et non sur le résultat.

Le temps dédié à ces évaluations réajusté après bilan est suffisant pour permettre au formateur de repérer un étudiant en difficulté de compréhension et par là même, d'intégration des notions attendues. Le constat en est que tous les étudiants ne réussissent pas cette évaluation. Ainsi, chacun d'entre nous a, de par son expérience professionnelle en qualité d'infirmier et de formateur, développé une expertise qui favorise la confiance en soi et nous conforte dans notre jugement. S'appuyer sur cette confiance nous permet, lors de temps d'évaluation, de prendre le recul nécessaire à un regard critique plus juste sur la prestation de l'étudiant. Encore faut-il en avoir conscience ! Et peut-on s'en satisfaire ?

Ici, une première piste de recherche est évoquée. Nous souhaitons maintenant interroger plus particulièrement le lien entre l'évaluation et l'étudiant. Notre

questionnement problématisant, s'oriente alors autour de l'ingénierie de l'évaluation des pratiques simulées et de son impact sur la professionnalisation des étudiants.

III.4. Témoignages des étudiants en soins infirmiers

Nous choisissons alors d'enquêter le public « étudiant » de par la place centrale qu'il occupe dans le processus de professionnalisation. Nous nous entretenons, de manière propédeutique à notre enquête de terrain et donc de façon exploratoire, avec quatre étudiants qui ont bénéficié d'une part de ce type d'évaluation individuelle en situation de groupe, mais aussi de l'ancienne méthode d'évaluation en relation duale d'un soin simulé long. Nous tenons à préciser qu'en amont de cette dernière, les étudiants ont la possibilité de réaliser ce soin individuellement lors d'ateliers formatifs collectifs. Lors de l'évaluation, ils le réalisent individuellement, et dans les deux cas de figure, les erreurs qu'ils sont capables de repérer ne sont pas pénalisantes dans la mesure où le réajustement proposé est pertinent.

L'objectif de l'entretien exploratoire est de recueillir leur avis sur l'intérêt qu'ils portent à la réalisation de pratiques simulées pendant leur formation et leur ressenti concernant la pratique d'une évaluation individuelle en situation de groupe. Il s'agit pour nous de mettre en avant les bénéfices retirés, et/ou les écueils repérés. Nous réalisons cette phase exploratoire en janvier 2014, auprès de quatre étudiants de troisième année dont nous sommes responsables de suivi pédagogique. Ce choix s'impose à nous par l'opportunité du moment. En effet, ces étudiants terminent leur formation et c'est l'occasion de nous de faire un dernier bilan sur leur vécu de la formation avant de nous séparer. Nous leur proposons donc de s'exprimer librement à partir d'une question ouverte « Que diriez vous des évaluations en pratiques simulées que vous avez vécues en deuxième année et en troisième année ? » Le recueil de données est manuscrit à partir des notes prises pendant les entretiens.

A l'issue de ces entretiens exploratoires, trois grands items se détachent.

III.4.1. Le groupe = une ressource

Pour les quatre étudiants interviewés, il s'avère que le groupe représente une véritable ressource. Qu'ils soient en difficulté ou non par le soin demandé, le fait d'être avec des pairs est rassurant, « nous sommes de même niveau », « on peut s'exprimer plus facilement ».

Les dires des étudiants viennent conforter notre réflexion sur l'impact du groupe dans la construction de l'individu. Les échanges et le partage de connaissances semblent facilités. Le groupe conforte l'étudiant dans son savoir et s'avère être une aide dans l'appropriation des savoirs et l'explicitation des gestes.

Sans banaliser l'évaluation, trois des étudiants interrogés avouent être moins stressés face à cette épreuve. « On a pas la même pression ». La proximité du groupe joue un rôle de réassurance.

En revanche, pour une étudiante devoir réaliser et expliciter l'exercice face au groupe est déstabilisant. Elle dit être « gênée par le regard des autres ».

Sur ce point, David LE BRETON explique que l'évaluation des activités individuelles au delà de la mise en jeu de la réflexivité « engage la question de la reconnaissance : la manière dont l'individu est perçu, jugé par les autres »⁵³. Evaluer sur des thématiques diverses et variées est une activité naturelle et quotidienne. Tout travail est évalué mais c'est la personne qui est évaluée au travers de son travail. L'important est de ne pas la juger, Gérard DE VECCHI précise « on juge un objet, pas une personne »... « tout travail toute production implique un jugement de l'action...mais cela induit un sentiment de réussite ou d'échec...de la personne »⁵⁴. Nous retrouvons ici un élément, fréquemment invoqué par les étudiants pour justifier plus qu'argumenter leurs difficultés à réaliser les soins lorsqu'ils sont en présence de leur tuteur ou d'un professionnel de proximité. Nous

⁵³ LE BRETON, David, « *Evaluation des dangers et goût du risque* », *Cahiers internationaux de sociologie*, volume CXXVIII/CXXIX, Paris, Ed. PUF, Nouvelle série cinquante septième année janvier-décembre 2010, p. 267

⁵⁴ VECCHI De, Gérard, « *Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences* », Bruxelles, Ed. Hachette éducation, Coll. n°24, juin 2011, p.37

n'avons pas exploré lors de l'entretien si cette gêne était présente en relation duale avec un formateur.

III.4.2. Le groupe = inhibiteur de questionnement

Deux étudiants évoquent un questionnement personnel minimaliste sachant que le groupe serait une ressource face à leurs éventuels « trous de mémoire ». Deux étudiantes évoquent le fait que certains étudiants soient aidés par leurs pairs en aparté et que leurs réponses ne reflètent pas leurs connaissances.

Nous sommes interpellée par ces propos qui viennent renforcer ce que nous pressentions et qui ravive notre questionnement sur la pertinence de notre ingénierie qui parfois génère un comportement attentiste et un investissement moindre. Qu'en est-il du socle de connaissances?

III.4.3. Frustration - Equité

Deux étudiantes se sentent frustrées parce qu'elles n'ont pas l'impression d'avoir pu mettre en exergue toutes leurs connaissances.

Nous retrouvons ici cette thématique de l'exhaustivité qui est si souvent incriminée par les étudiants dans les évaluations de type « Questions à Choix Multiples » (QCM).

L'ordre de passage est également évoqué. « Les derniers sont privilégiés, lorsque les pratiques sont faites devant tout le groupe ».

L'organisation laissée à l'initiative de chaque formateur est ici questionnée. De quelle autonomie dispose le formateur ? Jusqu'où va l'ingénierie pédagogique ?

Concernant la forme même de l'évaluation en pratiques simulées, deux étudiants évoquent le fait de ne pas être vraiment comme en situation de stage et se questionnent sur la validité de l'exercice, l'un parce qu'il l'a expérimenté en stage et qu'il trouve la pratique en IFSI plus déstabilisante, et l'autre dit « ne pas être sûre de réussir lorsqu'elle sera confrontée à une situation similaire en stage. » Ces

étudiants évoquaient des situations de pratiques simulées réalisées au sein du groupe.

La question du « faire comme si... » et de ses limites se trouvent ici posées. Quelle légitimité accorder à une évaluation de pratiques simulées ? Elle est le reflet de l'«ici et maintenant». « Mais toute évaluation est jugement sur des faits, eux-mêmes porteurs d'inattendus dans leur développement »⁵⁵. David LE BRETON explique qu'il n'y a que l'avenir pour dire si la décision prise était la plus pertinente. Ce qui peut paraître peu judicieux sur le moment, peut s'avérer une chance par la suite.

Trois étudiantes trouvent plus stressantes mais plus valorisantes les évaluations duales. Cela nécessite « plus de révisions » mais il n'y pas « d'aide possible » et « la note c'est vraiment nous », « quand on sort de l'évaluation, et que l'on a su faire alors on peut dire que l'on est au clair avec le soin et c'est important parce qu'après, quand on arrive dans le service, c'est rassurant. » « Il faudrait que l'on puisse faire plus de pratiques avant ».

Ces dernières remarques nous ont particulièrement interpellée et ne sont pas sans nous rappeler les termes du législateur qui, au sujet des pratiques simulées indique que le recours à cette méthode d'enseignement est légitime entre autres, « ... pour des raisons déontologiques (sécurité et sûreté)... »⁵⁶

A l'issue de la formation, les étudiants doivent être capables d'agir dans les situations professionnelles qu'ils rencontrent. « Il s'agit donc de lui permettre, au cours de sa formation, de mobiliser ses différents savoirs dans des situations professionnelles (réelles et simulées) différentes, avec une progression dans la mise en œuvre »⁵⁷. Les ressources de la compétence trouvent leur origine dans les savoirs théoriques, nous l'avons vu mais également dans les savoirs pratiques, méthodologiques et relationnels associés. Notre mission de formateur est de mettre en place un dispositif de formation qui offre des situations pédagogiques variées. Les pratiques simulées font partie de ce panel. Il se trouve que le

⁵⁵ LE BRETON, David, « *Evaluation des dangers et goût du risque* », *op. cit.*, p.270

⁵⁶ HAS *Rapport de mission*, *op. cit.*, page 11

⁵⁷ *Ibid.* p.42

référentiel de formation associe ces pratiques au système d'évaluation. Nous devons proposer une méthode d'évaluation cohérente avec l'approche par compétence et, de ce fait, adapter notre système d'évaluation.

III.5. Pertinence de l'ingénierie et problématiques d'apprentissage et d'évaluation

A l'issue de cette phase exploratoire, nous pouvons nous demander en quoi l'évaluation par simulation en situation de groupe impacte le processus de formation par compétences. Ce qui nous amène à formuler la question de recherche suivante :

Quels sont les effets sur la professionnalisation des étudiants en Soins Infirmiers de l'ingénierie des évaluations individuelles au sein d'un groupe, en pratiques simulées ?

**IV. PRATIQUES SIMULEES COMME ESPACE PROFESSIONNALISANT ET
INGENIERIE DE L'EVALUATION DES COMPETENCES INDIVIDUELLES EN
SITUATION DE GROUPE**

IV. PRATIQUES SIMULEES COMME ESPACE PROFESSIONNALISANT ET INGENIERIE DE L'EVALUATION DES COMPETENCES INDIVIDUELLES EN SITUATION DE GROUPE

La poursuite de notre voyage nous entraîne maintenant à travers les méandres du premier concept que soulève notre problématique : la professionnalisation. En effet, puisque notre mission première est de former des professionnels compétents, il nous semble incontournable d'explorer en premier lieu ce qui se cache derrière ces termes : qu'est-ce qu'un professionnel et qui plus est, compétent ? Notre point de ralliement se fait donc par une approche étymologique, qui va donner du sens et mettre en lien profession, métier et infirmière. De ces différentes acceptions, nous cheminons vers une approche épistémologique de la compétence. Nous cherchons alors à découvrir la place de la pratique dans la construction de savoirs, et déterminer s'il y a une place pour les pratiques simulées dans le processus d'apprentissage. Nous achevons ce nouveau périple en croisant : compétence, cœur de la formation infirmière, et pratiques simulées. Nous tentons de définir de quelle compétence nous parlons, et où se placent les pratiques simulées dans l'acquisition des compétences.

IV.1. Professionnalisation et compétences : tension entre l'individuel et le collectif

IV.1.1. D'une approche étymologique de la professionnalisation...

L'origine étymologique du mot professionnalisation est adaptée de l'anglais *professionalization* et *professionalizing*, et son arrivée en France est relativement récente (1946)⁵⁸. Cet engouement pour ce nouveau modèle remonte maintenant à une quarantaine d'années, et vient répondre aux exigences du monde du travail et des organisations. Nous constatons que sa déclinaison vient de « profession » « emprunté au latin *profession,-onis* « déclaration publique, acte de se donner

⁵⁸ REY, Alain, Dictionnaire historique de la langue française (tome 3), Paris, Le Robert, 2006 (1992 1^{ère} édition), p. 2958

comme » (...) Le mot a été introduit avec le sens de « déclaration ouverte d'une croyance, d'une opinion, d'un comportement » d'où *faire profession de* et *profession de foi*, expression employée dans une acception religieuse et, par extension, pour toute déclaration de principe. »⁵⁹ Richard WITTORSKI⁶⁰ parle d'un avènement « dans un contexte marqué par de nouvelles valeurs telles la culture de l'autonomie, de l'efficacité, de la responsabilité, du « mouvement » ». Elle se définit aujourd'hui comme la « tendance que présente un secteur d'activité à être exercée uniquement par des gens de métier, spécialistes de ce domaine. »⁶¹ Nous retenons que de nos jours, il s'agit d'une « activité régulière exercée pour gagner sa vie, son métier. »⁶² Ce détour étymologique au travers de ces dernières citations peut s'avérer quelque peu pesant mais nous semble néanmoins nécessaire pour la suite de notre réflexion. Nous poursuivons concomitamment nos recherches sur l'origine du mot métier, qui « recouvre l'ensemble des personnes exerçant la même profession, spécialement considérée en tant que groupe représentant une certaine force sociale. »⁶³ Et là, force est de constater que de « *mestier* », il devient par un croisement mystique *misterium* et se confond dans la personne du prêtre, du serviteur de Dieu qui renouvelle le mystère du Christ. Nous découvrons que ces deux mots indissociables et parfois même utilisés l'un pour l'autre, ont trouvé leur ancrage dans une acception mystique ce qui pour nous renforce la notion d'engagement, d'« appartenance à » véhiculé par le premier, et la notion de serviteur de la cause qui transcende à travers le second.

Cette interdépendance entre religion et travail (irons nous jusqu'à parler de soumission ?) n'est pas sans nous rappeler l'héritage historique de notre profession où des religieuses sans formation mais dévouées, dispensaient gracieusement des soins aux patients sur demande et sous l'égide du médecin. Elle suscite chez nous un questionnement sur l'évolution du dispositif de formation. Thierry JOUTARD⁶⁴ assimile ce développement du processus de

⁵⁹ *Id.*

⁶⁰ WITTORSKI, Richard, *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, Ed. L'harmattan, Coll. « Action et savoir – Recherches », 2007, p. 16

⁶¹ *Le Petit Larousse illustré grand format*, Paris, Larousse, 1992, p. 826

⁶² *Id.*

⁶³ REY, Alain, *Dictionnaire historique de la langue française*, *op. cit.*, *Id.*

⁶⁴ MONCET, Marie-Claude, *Accompagner la professionnalisation des étudiants infirmiers : des postures formatrices à trouver*, Paris, Ed. Lamarre, Coll. Fonction cadre de santé, 2012, p.56

professionnalisation à la volonté du groupe professionnel infirmier de prendre à son compte l'éducation de ses futurs pairs. Cependant nous notons que l'entrée dans un processus d'universitarisation qui, bien sûr ouvre sur des possibles : mobilité, nouvelles filières pour la profession, s'accompagne toujours d'une présence du corps médical pour la dispensation de certains cours magistraux sur les processus pathologiques.

En dernier point éclairé par l'approfondissement de l'histoire de la notion, nous notons que la locution *gens de mestier* qui en se singularisant, devient « gens du métier » et se charge d'une valeur de « savoir-faire » reconnue chez les artisans et les ouvriers. Nous faisons ici le lien avec la transmission du « savoir-faire » si chère aux compagnons à l'origine de l'alternance.

En explorant les termes déclinés à partir de profession, nous voyons la notion de compétence s'associer à la professionnalisation. Ainsi parler de « *professionnalisme* » est le terme usuel « pour désigner les qualités de sérieux et de compétence professionnelles »⁶⁵. Nous constatons que professionnalisation et compétence s'imposent en binôme.

IV.1.2. A une approche épistémologique dans une formation par compétences

L'arrivée du nouveau référentiel de formation introduit un changement paradigmatique avec entre autres éléments porteurs de transformations majeures, une approche par compétences. Il s'accompagne de modifications importantes dans la conception et l'organisation même de la formation qui sont liées d'une part, à l'entrée dans l'apprentissage par situations et au développement d'une posture réflexive et d'autre part, au renforcement du partenariat avec les professionnels qui valident l'acquisition des compétences des étudiants. Nous avons souhaité explorer ce nouveau rapport au savoir. Par une approche épistémologique nous découvrons comment se construit le savoir, la place de la pratique dans la construction de savoirs et comment peuvent s'articuler connaissance et pratique avec le référentiel de compétences. Nous tenterons de faire les liens et de mettre

⁶⁵ REY, Alain, Dictionnaire historique de la langue française, *op. cit.*, p. 2958

en exergue la pertinence et la place des pratiques simulées dans le processus d'apprentissage.

Dans son approche épistémologique pour « savoir comment les êtres humains réfléchissent et pensent, comment une science construit les processus de connaissances de ses objets d'étude, et ce qu'elle considère comme une connaissance valable »⁶⁶, PAILLÉ, repris par Louise CARIGNON, décrit quatre grands groupes de postures épistémologiques de la recherche : celle du sens, de l'action, de la critique et du contrôle⁶⁷. Selon ces auteurs, dans celle du sens, le plus important pour l'individu est l'expérience vécue et c'est de sa réinterprétation que naît le sens. L'épistémologie de l'action est centrée sur l'activité humaine, construite au milieu, par et pour les Hommes, de fait : action et savoirs deviennent indissociables. Celle de la critique remet en cause le savoir lui-même, il n'existe pas un mais des savoirs, des connaissances. L'épistémologie du contrôle se base sur la logique de la preuve, instrumentalisée et fiable.

Louise CARIGNON attire notre attention sur les nouveaux savoirs, et ce que cela implique. Pour elle, « la connaissance ne peut pas s'acquérir sans la rupture épistémologique désignée comme le passage qui permet de connaître réellement en rejetant certaines connaissances antérieures qu'il serait nécessaire de détruire pour que se révèle la connaissance nouvelle. »⁶⁸ L'auteure parle de s'affranchir de ses normes, ses valeurs et des symboliques de sa culture, de « les dépasser afin qu'une nouvelle connaissance, une « vraie science » apparaisse ». ⁶⁹ Nous sommes parfois confrontés à cette difficulté avec des étudiants qui relatent des situations de stage où ils n'ont pu se mettre en mouvement, inhibés par leurs représentations, leurs valeurs, imprégnés par leur histoire. Il n'est pas rare lors de séquences pratiques simulées utilisant des situations relationnelles que des étudiants se retrouvent en difficulté lors la mise en œuvre des saynètes. Il s'agit alors pour nous de les accompagner à explorer, à repérer ce qui s'est joué dans la situation, à en avoir une lecture afin de mieux la comprendre et l'appréhender. En

⁶⁶ CARIGNAN, Louise, *La pensée et l'analyse critique sont-elles compatibles avec les référentiels de compétences* in CARIGNAN, Louise, FOURDRIGNIER, Marc, *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales*, Québec, Ed. Presses de l'Université du Québec, 2013, p.29

⁶⁷ Id.

⁶⁸ *Ibid.*, p.30

⁶⁹ Id.

d'autres termes, déconstruire pour mieux reconstruire afin que les étudiants accèdent à la connaissance.

Nous retenons de cette étude que d'une part, la posture épistémologique conditionne la manière d'appréhender une situation de l'individu. D'autre part, la disposition de ce dernier à s'ouvrir à de nouvelles connaissances ne peut avoir lieu que s'il accepte de se libérer pour partie des anciennes. Ce n'est qu'à ces conditions que peut naître la transformation.

Nous venons d'identifier, par cette approche et sans recherche d'exhaustivité, des facteurs qui impactent l'accès aux savoirs des individus.

Si la reconnaissance du savoir n'est plus à démontrer qu'en a sa légitimité dans l'apprentissage, qu'en est-il du savoir des pratiques ? Quelle place lui accorder ?

Effectivement, nous sommes dans un contexte de professionnalisation, où se côtoient deux espaces complémentaires et à parité égale mais qui, dans les faits sont souvent opposés. L'institution-formation est perçue comme étant détentrice du Savoir, le terrain représentant le lieu de sa mise en œuvre. La place du savoir des pratiques et sa reconnaissance tardent à s'affirmer alors que leur rôle est prépondérant. Nous poursuivons notre recherche et tentons de trouver l'origine.

Une exploration épistémologie des pratiques à travers le temps, nous amène à évoquer Roberto FREGA ⁷⁰ et la théorie du pragmatisme. Partant des travaux de John DEWEY, il nous propose de «repenser le statut de la connaissance et de la pensée à partir de leur rapport avec la pratique et l'action ». Nous repérons cette dualité théorie-pratique et voyons se dessiner les prémices d'une évolution. FREGA insiste sur le rôle que joue de tout temps la connaissance dans le besoin biologique incontournable de l'homme, de recherche de sécurité et de certitude, et qu'elle seule, semble pouvoir remplir. Traversant les époques, elle domine par la véracité qui lui est reconnue. DEWEY, cité par FREGA nous le dit en ces termes : «l'exaltation de l'intellect pur et de son activité au dessus des affaires pratiques est corrélée surtout avec la recherche d'une certitude qui soit absolue et

⁷⁰ http://www.academia.edu/1708417/John_Dewey_et_lepistemologie_de_la_pratique consulté le 29.08.2014

inattaquable». Mettant en parallèle la pratique et l'action, il souligne que « le jugement et la croyance concernant les actions à accomplir ne peuvent atteindre qu'une probabilité précaire », les hommes ont cru pouvoir « fuir les risques de l'incertitude en s'appuyant sur la pensée »⁷¹ Il explique que ce manque de maîtrise de la pratique l'a rendue inaccessible en tant qu'objet de connaissance scientifique et même exclue des processus de connaissance.

Nous restons alors dans ce paradigme épistémologique résistant au temps et « dont le trait commun est représenté par l'idée d'un dualisme infranchissable qui sépare d'une part la connaissance qui sauve et de l'autre le monde chaotique et incertain du réel et de la pratique. »⁷² Ce que nous traduisons par la vérité constante de la connaissance, qui rassure face à l'improbabilité de la réalité quotidienne qui inquiète.

Par qui et comment arrive le changement ? Le fondement de cette théorie du pragmatisme remet en cause la supériorité de la connaissance sur l'action, de la théorie sur la pratique et de la science sur la société. Ce que nous trouvons particulièrement intéressant c'est l'origine de cette évolution. FREGA nous explique que ce changement de rapport intervient suite à l'évolution et à la mouvance économique et technologique. Cet élément contextuel vient bousculer le système et lui demande de s'adapter. Cette modification s'opère par un changement dans la tension savoir-pratique ainsi « la connaissance devient le moyen qui permet d'articuler entre eux et à leur intérieur la recherche de la vérité, le contrôle des événements qui se produisent dans le monde et la construction de soi et de la société. »⁷³ La transformation des conditions de vie humaine reconnaissent la valeur de la pratique et de l'action et nous assistons au « remplacement d'une recherche de certitude absolue, atteignable par des moyens de connaissance, par une recherche de sécurité réalisable par le biais de moyens pratiques ».⁷⁴ Nous constatons que ce besoin de certitude et de sécurité inhérent à l'Homme trouve maintenant un sens, y compris à partir de la pratique.

Ainsi « Le rapport entre la théorie et la pratique n'est plus pensé sous la figure de

⁷¹ *Id.*

⁷² *Id.*

⁷³ *Id.*

⁷⁴ *Id.*

l'application (...) la pratique devient objet d'enquête scientifique. Elle se constitue comme *objet épistémologique*, (...). Ensuite, c'est la nature des pratiques qui se transforme. Elles tendent en effet à devenir de plus en plus souvent des *pratiques intelligentes* dans lesquelles l'«action opère d'après une direction établie par l'intelligence »».75 La pratique trouve une crédibilité par l'utilisation du savoir dont elle s'entoure, puisque c'est la connaissance qui dirige l'action. Nous pouvons dire que l'interaction connaissance-pratique vient lier l'homme et l'expérience. Et FREGA d'affirmer que la connaissance est une compétence « c'est-à-dire la capacité d'exercer le jugement pratique dans le cadre de situations problématiques singulières et de mettre en place les actions nécessaires à leur résolution. »76 Nous dirons que les prémisses de la pratique réflexive sont posées.

Nous retenons que la percée de l'épistémologie des pratiques s'est faite grâce à l'évolution du contexte, qu'elle est à l'origine de la reconnaissance de l'action comme objet scientifique. Que cette ouverture de la vision de la pratique créatrice de savoir instaure un lien entre l'individu et l'expérience, et qu'elle introduit la notion de connaissance comme compétence par l'engagement intelligent pendant l'action. Nous sommes à l'aube de la réflexivité développée par SCHÖN, entre autres auteurs.

IV.1.3. De la compétence en formation infirmière pour un professionnel en devenir

Tout d'abord, attachons nous à définir ce que représente la compétence. «La compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière adaptée. »77

75 *Id.*

76 *Id.*

77 BELLIER, Sandra, *La compétence est-elle un concept nouveau ?* in CARRE, Philippe, CASPAR, Pierre, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Ed. Dunod, 2004 (2^e édition), p. 237

C'est « la maîtrise d'un savoir-faire opérationnel relatif aux activités d'une situation déterminée, requérant des connaissances et des comportements. Elle est inséparable de l'action et ne peut être appréhendée qu'au travers de l'activité. »⁷⁸

Pour Guy LE BOTERF⁷⁹, être compétent dans le monde de l'industrie, c'est pour le professionnel avoir la capacité à développer son employabilité. Il se caractérise « non seulement par le fait de posséder des « ressources » (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, expériences professionnelles...) mais par sa capacité à les combiner pour faire face aux situations qu'il doit gérer et aux événements qu'il doit traiter. »⁸⁰

Pour Francis MINET⁸¹, la compétence est la mobilisation pour l'action :

- des connaissances nécessaires à la compréhension de son contexte et à la représentation du but,
- des représentations des techniques, des procédures et des méthodes adaptées au résultat visé,
- des automatismes et des gestes permettant la mise en œuvre de l'action,
- de l'expérience acquise favorisant leur régulation.

La compétence est :

- opératoire et finalisée : elle n'a de sens que par rapport à l'action. Elle est donc indissociable de l'activité par laquelle elle se manifeste ;
- apprise : on n'est pas spontanément compétent, on le devient ;
- structurée : elle combine, reconstruit de façon dynamique les éléments qui la constituent (les différents savoirs) ;
- abstraite et hypothétique : elle est par nature inobservable : ce qu'on observe, ce sont les manifestations de la compétence.

⁷⁸ COUDRAY, Marie-Ange, GAY, Catherine, « *La mise en œuvre d'une évaluation cohérente avec cette approche* », *le défi des compétences, comprendre et mettre en œuvre la réforme des études infirmières*, op. cit., p. 41

⁷⁹ Annexe 8 : Le BOTERF, Guy, Tableau des « Trois niveaux de compétence »

⁸⁰ LE BOTERF, Guy, *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence*, Eyrolles, Ed. Organisation, 2008 (4^{ème} édition), p. 32

⁸¹ MINET, Francis, Séminaire, *La réforme des études en soins infirmiers : quels enjeux ? Quelles perspectives ? Formation et logique compétence des principes à la mise en pratique*

Ce que nous pouvons traduire par être compétent, c'est donc savoir agir en situation.

Marc FOURDRIGNIER⁸² fait la distinction entre trois formes de compétences. Celles « que mobilise le professionnel dans son métier au quotidien ; (...) celles qui correspondent en partie à celles de sa profession telles qu'elles sont reprises dans le référentiel professionnel. (...) celles qu'est censé avoir le stagiaire en fin de stage, voire en fin de formation. »⁸³ Nous trouvons intéressant ce *distingo* de l'auteur qui pointe des temporalités et les degrés différents. La compétence du professionnel s'acquière au fil de son expérience et de sa carrière et sur un temps non formalisé. A la différence de la compétence de l'étudiant, celle qui est certifiée par l'obtention du Diplôme d'Etat et qui ne peut s'acquérir que pendant le temps de sa formation.

Le laisser-passer délivré au jeune diplômé lui reconnaît des compétences, que nous apparentons à une « professionnalisation-formation »⁸⁴ décrite par WITTORSKI. Elles doivent lui permettre de faire face à la plupart des situations qu'il va rencontrer même si cela ne présage pas pour autant de sa capacité à les mettre en œuvre en situation singulière. Il est sûr que nous ne pouvons attendre de lui le même degré de maîtrise de la compétence que du professionnel déjà en poste. Il nous semble important de pointer cette réalité parce qu'elle conditionne les rapports entre les individus.

Le professionnel a des exigences envers le stagiaire qu'il encadre qui sont parfois en lien avec son propre niveau d'expertise, relevant d'un niveau de « professionnalisation-profession ». A un niveau méso, le responsable d'une organisation a des exigences envers les professionnels qu'il emploie en lien avec la « professionnalisation-efficacité du travail ». Repositionner chacun dans son niveau de compétence a le mérite de clarifier ce que chacun est en mesure d'attendre de l'autre.

⁸² Sociologue et maître de conférences au Centre d'études et de recherche sur les emplois et les professionnalisations (CEREP) de l'université de Reims Champagne Ardenne. Il travaille sur les transformations des professionnalisations dans le champ sanitaire et social (intervenants sociaux, infirmiers, cadres de santé)

⁸³ FOURDRIGNIER, Marc, *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales*, Québec, Ed. Presses de l'Université du Québec, 2013, p.23

⁸⁴ GUILLAUMIN, Catherine, WITTORSKI, Richard, « *Situation professionnelle et alternance : un art de faire complexe* », *op. cit.*, p.55

Au total, nous retenons les trois types de compétences au service de la professionnalisation pour FOURDRIGNIER, que nous pouvons recontextualiser et mettre en lien avec les travaux de WITTORSKI qui décrit trois formes de professionnalisation. Dans le contexte qui nous anime, nous sommes dans une « professionnalisation-formation ». Nous nous attachons à ce que notre ingénierie permette à l'étudiant d'acquérir des compétences visant cette « professionnalisation-laisser passer ». Il lui appartiendra de les développer dans son futur professionnel. Cette acquisition de compétences se fait donc graduellement. Pour nous assurer de la pertinence de notre ingénierie, il nous paraît nécessaire de clarifier ce qui est attendu pour chaque niveau de compétence.

Former des professionnels compétents grâce à un parcours professionnalisant telle est la mission des instituts de formation en soins infirmiers. Mais de quel niveau de compétence parlons-nous ?

Stuart Dreyfus et Hubert Dreyfus, respectivement mathématicien et philosophe s'inspirant des joueurs d'échecs et des pilotes de ligne ont élaboré un modèle d'acquisition des compétences. Il est à l'origine des cinq niveaux de compétences *versus* infirmier identifiés par Patricia BENNER⁸⁵, novice, débutant, compétent, performant, expert. Attachons nous au descriptif de ces cinq niveaux de compétences.

Le stade 1 : le novice. Sans expérience des situations qu'il peut rencontrer, ses actions sont limitées et plus ou moins adaptées. Il est capable d'actes simples standardisés décontextualisés ;

Le stade 2: le débutant. Par sa confrontation à un nombre suffisant de situations réelles, il est capable de repérer les éléments signifiants qui se reproduisent dans les situations identiques. En situation, il est capable de réaliser des actions en lien avec les signifiants dans leur globalité mais n'est pas en capacité de les hiérarchiser, de les prioriser.

⁸⁵ <http://www.sideralsante.fr/bibliotheque/benner.pdf> consulté le 25 juillet 2014

Le stade 3 : le compétent. Il exerce dans le même environnement depuis deux ou trois ans et ses actes sont associés à des objectifs ou des plans conscientisés à long terme. Capable de prioriser les signifiants, il repère les éléments secondaires. Le plan de soin établit une perspective et se fonde à partir d'une analyse consciente, abstraite et analytique du problème. Il doit encore acquérir de la rapidité, mais a le sentiment de maîtriser les choses, d'être capable de faire face aux situations imprévues. Par une planification consciente et délibérée, il gagne en organisation et en efficacité.

Le stade 4 : le performant. Percevant la situation comme un tout, ses schèmes opératoires construits par l'expérience lui permettent de répondre à une situation donnée et d'envisager les éventuels aléas. En situation, il est capable de réagir et de réajuster ses actions en fonction des priorités perçues. A ce stade, l'infirmier performant développe une compétence appelée le « signal d'alarme précoce », c'est à dire, le pouvoir de percevoir une détérioration de l'état de santé avant même que les signes vitaux n'explicitent ces changements.

Le stade 5 : l'expert. Capable de passer du stade de la compréhension à l'acte sans s'appuyer sur les principes analytiques, sa grande expérience lui donne une vision intuitive de la situation et lui permet d'appréhender un problème sans se perdre dans un large éventail de solutions et de diagnostics stériles. Cette maîtrise est telle que l'obliger à porter attention à des détails, à un modèle ou à une règle formelle, amènerait une détérioration de ses performances. L'infirmier expert cultive la notion de «ce qui est possible». Ses interventions sont souples et montrent un niveau élevé d'adaptation et de compétence.

En lien avec ces cinq niveaux de compétences, Patricia Benner explique, que ce « processus est le reflet de trois types de changements :

- Le passage de la confiance en des principes abstraits à l'utilisation d'une expérience passée concrète ;
- La modification dont l'apprenant perçoit une situation : un tout dans lequel seules certaines parties sont utiles, et non plus un assemblage d'éléments pris ça et là ;

- Le passage d'observateur à celui d'agent impliqué. »⁸⁶

Pour notre recherche, nous retenons plus spécifiquement les deux premiers niveaux de compétence, qui par leurs caractéristiques traduisent le cheminement de l'étudiant et témoignent de son évolution. La finalité de la formation nous semble être les niveaux de compétence auxquels nous pouvons prétendre former les étudiants. Nous repérons que le niveau novice s'adresse aux étudiants en cours de formation et qu'au fil de la formation, ils atteignent le niveau débutant.

IV.1.4. Des pratiques simulées en formation pour une acquisition de compétences

Pour poursuivre notre raisonnement, allons voir comment les pratiques simulées dans la formation favorisent l'acquisition de la compétence et font l'objet d'une évaluation. Nous évoquons Richard WITORSKI⁸⁷ qui s'inspirant des travaux de GALVANI, met en exergue l'intérêt de l'autoformation en tant que dispositif de professionnalisation. Décrite dans le monde de l'entreprise, comme « une situation pédagogique où l'apprenant travaille seul, le rôle du formateur consiste à organiser un dispositif de stockage et de diffusion des connaissances dans lequel l'individu pourra évoluer seul. »⁸⁸ Cette approche qu'il caractérise de pédagogico-médiatique n'est pas sans nous rappeler l'espace numérique de travail que nous partageons avec les étudiants. Il a été largement investi en complément de l'évaluation en situation simulée par la mise en ligne en plus des cours d'une activité de type quiz, permettant à l'étudiant de tester, en autonomie, ses savoirs par un jeu de questions/réponses. Il s'apparente à une banque de données mise à disposition dans une approche ludique adaptée à la génération « Y ». Nous voyons bien l'effet bénéfique de la combinaison autoformation-temporalité pour permettre l'appropriation des savoirs.

Marc FOURDRIGNIER met en exergue l'importance de la temporalité dans l'acquisition des compétences, pour offrir des possibles situationnels et laisser le temps d'appropriation nécessaire à l'intégration des savoirs et savoir-faire. Nous remarquons cette même préoccupation chez le législateur qui prend en compte la

⁸⁶ *Id.*

⁸⁷ WITORSKI, Richard, *Professionnalisation et développement professionnel*, op. cit., p. 27

⁸⁸ *Id.*

mesure temporelle et la nature même des pratiques simulées quand il les positionne dans le parcours de formation. Une première pratique (les calculs de dose) essentielle par son caractère délétère en cas de non maîtrise est proposée dès le deuxième semestre. Les deux suivantes concernent des soins plus techniques (l'injection dans un cathéter central), potentiellement dangereux (la pose d'une transfusion sanguine) et de faible occurrence, elles arrivent aux semestres quatre et cinq donc auprès d'étudiants plus aguerris. En référence à BENNER, nous pouvons dire que ces derniers ne sont plus des novices dans la pratique des soins de base. Si le référentiel donne les orientations et fait des prescriptions, il nous incombe de les mettre en œuvre, et il est de notre responsabilité de proposer un dispositif en adéquation avec un niveau de compétence novice ou débutant estimé en fonction du moment de formation. Dans le cas d'une pratique simulée, une prescription non adaptée au niveau de formation, risque d'entraîner un mimétisme du raisonnement sans appropriation du cheminement pour certains étudiants, avec une validation erronée et surtout un apprentissage non acquis.

Par ailleurs pour PASTRE, le développement des compétences restera lettre morte si l'individu ne peut débriefier son action. Il prône « l'apprentissage alterné (moments de débriefing et ou de simulation en alternance avec l'action) », affirmant que « La meilleure façon d'apprendre est l'alternance, l'alternance entre situation réelle et situation didactique transposée et simplifiée, alternance entre le moment de l'action et le moment de la réflexion après coup. »⁸⁹ Nous trouvons ici un étayage supplémentaire à l'impact de la réflexivité, ce que WITTORSKI nomme « la logique de la professionnalisation par la réflexion sur l'action »⁹⁰ celle par qui naît la transformation, pour laisser apparaître la compétence.

Faisons maintenant référence au dispositif de pratique simulée tel que nous ne concevons, celui qui rassemble savoirs et réalité de terrain. L'étudiant réfléchit sur sa manière d'appréhender le problème, enclenche une démarche réflexive, et consolide sa capacité à la résolution de problème. Cette approche concrète lui

⁸⁹ WITTORSKI, Richard, *Professionnalisation et développement professionnel*, op. cit., p. 28

⁹⁰ SOREL, Maryvonne, WITTORSKI, Richard, *La professionnalisation en actes et en question*, Paris, Ed. L'harmattan, 2005, p.63

permet de développer son savoir-faire en découvrant ou redécouvrant des pratiques dans un contexte sécurisant. Les situations variées vont favoriser l'ancrage de ses savoirs. Nous retrouvons les deux notions de sécurité et de certitude chères à l'homme évoquées par FREGA précédemment. Par ces pratiques nous développons et encourageons son apprentissage d'analyse des pratiques professionnelles, qui sera l'un de ses outils professionnalisants de demain.

Un autre aspect évoqué par LE BOTERF autour de la notion de risque vient nous interpeller en écho au besoin de sécurité développée par FREGA. En effet, LE BOTERF insiste sur le fait que si les procédures et les protocoles sont nécessaires dans les organisations pour limiter les risques ou assurer des prestations de qualité, pour autant, ils « ne peuvent se substituer à la capacité de compréhension et d'interprétation d'une situation.»⁹¹ La compétence s'apprécie face à une situation imprévue, et c'est par la marge de manœuvre laissée au professionnel qu'elle va pouvoir s'exprimer. C'est bien dans sa capacité non seulement à réaliser l'action mais à aller au delà du prescrit que se montre le professionnalisme de l'individu⁹². Les professionnels de santé évoluent dans un milieu où procédures et protocoles abondent tant la notion de risque est omniprésente. Les étudiants novices s'appuient sur leurs savoirs et s'appliquent à réaliser leurs actes dans le respect des protocoles, ce qui est préconisé et rassurant. Cependant lorsqu'ils sont en situation ou qu'ils observent les professionnels travailler, ils ne sont pas toujours en mesure d'apprécier le caractère singulier d'une situation et d'analyser objectivement les pratiques observées. Cela se solde à leur retour à l'IFSI, lors des temps d'analyse de situation professionnelle par des questionnements autour du « non-respect » des protocoles. Bien souvent une recontextualisation et une explicitation de la situation suffisent pour l'analyser de manière plus pertinente, relativiser les risques encourus et de mettre à distance leurs affects (à balayer leurs craintes). C'est ici que les pratiques simulées peuvent avoir leur utilité dans la confrontation de l'étudiant à l'application d'un protocole dans différents contextes. Sans chercher l'exhaustivité, ce qui est impossible, nous plaçons les

⁹¹ LE BOTERF, Guy, *Construire les compétences individuelles et collectives – agir et réussir avec compétences*, op.cit., p. 21

⁹² *Ibid.*, p. 23

étudiants en situation en modifiant à chaque fois des éléments du contexte. L'utilisation des jeux de rôle est un exercice particulièrement riche et formateur. Expérimenté en groupe, les acteurs peuvent vivre la situation de l'intérieur, et grâce au débriefing la vivre une seconde fois de l'extérieur, cette posture réflexive produit ce que WITTORSKI appelle des savoirs d'action. L'intérêt de cette énonciation, selon BARBIER et GALATANU repose sur « une mentalisation et une formalisation des compétences inductrice de compétences de gestion et de rhétorique de l'action, (...) le développement de nouvelles compétences collectives ». ⁹³ Cette approche nous conforte dans la pertinence de notre ingénierie d'évaluation en situation de groupe, par la naissance de nouvelles compétences qu'elle procure et par le développement de la capacité d'adaptation de tout un chacun en contexte professionnel.

A l'issue de cette exploration, notre lecture du concept de professionnalisation met en exergue plusieurs points essentiels. Tout d'abord, nous notons que professionnalisation et compétence sont indissociables. Nous voyons aussi que la pratique-action génère du savoir et de la compétence. Puis, nous comprenons que la temporalité impacte l'acquisition de la compétence et que, par ailleurs, la notion de compétence est à contextualiser afin que chacun des acteurs puisse être attendu au regard de son niveau de compétence. Nous retenons également que des éléments inhérents à l'individu influent son approche de l'action et son rapport au savoir en action, sa capacité à recevoir et à percevoir l'agir et que la compétence se mesure dans l'imprévu et dans la capacité de l'individu à aller au delà du prescrit. Enfin, dernier élément primordial, il nous apparaît que de la réflexivité naît la transformation.

Considérant que les pratiques réalisées en IFSI sont consécutives à une prescription et qu'elles donnent lieu à une action, nous faisons le postulat que les éléments repérés dans notre exploration sont applicables au contexte d'évaluation

⁹³ WITTORSKI, Richard, *Professionnalisation et développement professionnel*, op. cit., p. 29

en pratiques simulées. Par conséquent, pour que l'évaluation en pratique simulée soit génératrice de professionnalisation, nous devons :

- développer une ingénierie où le niveau de compétence attendu en fin de formation initiale s'apparente à un professionnel débutant ;
- proposer un processus d'autoformation pour majorer l'effet professionnalisant du processus, et générer de la certitude ;
- proposer un dispositif qui réponde à un degré de complexité progressif et qui offre une variété de situations ;
- tenir compte du rapport à l'objet de chacun et assurer un espace sécurisant ;
- inscrire le processus dans une temporalité ;
- intégrer la réflexivité tout le long du processus.

Les auteurs s'accordent pour dire que la compétence ne s'acquière et ne se voit que dans l'action, dans la capacité de l'individu à savoir prendre des initiatives pertinentes et aller au delà du prescrit. Ainsi nous pouvons dire que seuls les professionnels du terrain peuvent évaluer les compétences. Pour autant sur le temps de la formation, nous sommes amenée à évaluer. Mais alors qu'évaluons-nous ? Quelles doivent-être nos exigences ? Pour quel niveau de compétence ? La poursuite de notre voyage doit nous permettre de répondre à ces questionnements. Il s'agit, pour nous d'explorer l'ingénierie de l'évaluation dans une coloration « compétence », le tout appliqué aux pratiques simulées. La première étape consiste à retrouver le sens d'évaluer et de le décliner dans le monde de l'éducation. Nous orientons nos recherches autour des formes d'évaluation qui nous semblent les plus pertinentes, appliquées à la logique compétence. Nous devons ensuite nous assurer de la pertinence de notre ingénierie au regard des pratiques simulées. La dernière étape de ce voyage au cœur de l'évaluation s'arrête sur la posture du formateur et la relation pédagogique qu'elle observe en action lors de pratiques simulées.

IV.2. L'ingénierie de l'évaluation en question

IV.2.1. De l'évaluation à son ingénierie

La mise en place du nouveau référentiel de formation requestionne la place et le sens de l'évaluation. Nous passons d'une logique d'évaluation de savoirs, de connaissances à celle d'une approche par compétences. Ce n'est plus tant le contenu qui est privilégié mais bien la capacité de l'étudiant à le mobiliser en situation. Nous voyons bien ici que nous devons faire face à un nouveau paradigme qui peut impacter les représentations et les pratiques de tout un chacun. Un détour historique sur le sens du terme d'évaluation nous semble pertinent ici d'une part pour en clarifier les attentes en fonction du contexte et d'autre part pour mettre en exergue l'importance de l'ingénierie proposée en regard.

Nous trouvons l'origine du mot évaluation définie par « action d'évaluer », à partir du verbe qui s'est substitué à l'ancien français *avaluer*. Il prend le sens de « déterminer la valeur, le prix de quelque chose », qu'il garde toujours de nos jours et par extension s'étoffe pour « fixer approximativement (une quantité, une distance, etc.) ou « estimer » (les qualités, les chances d'une personne ». ⁹⁴ Nous repérons dans son étymologie même, une tension entre une orientation subjective, qualitative et une orientation objective, quantitative. Nous discernons dans l'origine du mot, l'essence même de ce questionnement qui nous taraude depuis si longtemps et nous partage entre la valeur juste mesurable et objectivable et la juste valeur appréciable et subjective. Ainsi notre interrogation est légitimée.

Retraçons maintenant le chemin de l'évaluation. Historiquement, elle trouve sa source aux Etats Unis où Madeleine GRAWITZ la décrit comme une « démarche visant à mesurer les résultats d'une action. » ⁹⁵ Elle répond alors, à un souci de clarté et d'efficacité mais implique une problématique qui est rarement définie. Que s'agit il d'évaluer, par quels moyens ? A l'époque, les critères sont rarement précisés. L'évaluation est à l'origine de nombreuses techniques qui ont des objectifs pratiques tels que l'amélioration du rendement aussi bien sur un plan

⁹⁴ REY, Alain, *Dictionnaire historique de la langue française*, op. cit., p. 749

⁹⁵ GRAWITZ, Madeleine, *Lexique des sciences sociales*, Paris, Ed. Dalloz, 2004 (8^e édition), page 163

pédagogique, qu'industriel. Elle intéresse tous les domaines mais déclinée dans le champ éducatif, Elisabeth CHATEL⁹⁶ nous en propose deux acceptions différentes, pour deux niveaux d'impact. La première, l'« *educational evaluation* », que nous situons à un niveau macrosocial, intervient dans un contexte de maîtrise des dépenses publiques ; son objectif est de rechercher l'efficience dans la gestion du système par sa régulation. La seconde relève de l'ingénierie pédagogique et donc d'un niveau micro ; elle s'intéresse « à l'évaluation des élèves et de la conduite de la relation pédagogique ».⁹⁷ L'auteur parle d'« *assessment* » pour une évaluation réalisée et mise en œuvre par les enseignants. Pour autant, nous notons qu'une évaluation type « *assessment* » dont les résultats sont initialement à l'intention des élèves, peut devenir « *educational evaluation* » dès lors que ses résultats servent d'indicateurs de l'état du système éducatif. CHATEL cite pour exemple, les évaluations diagnostiques « de masse ». À l'origine, elles doivent aider les enseignants dans le diagnostic et la résolution des difficultés de chacun des élèves ; les résultats sont individuels et ne sont pas destinés à sortir du cadre institutionnel. Traités à un échelon national, ces mêmes résultats prennent une nouvelle coloration et peuvent s'avérer précieux pour impulser de nouvelles orientations gouvernementales. A travers cet exemple, nous mesurons l'enjeu stratégique de l'évaluation et la place qu'elle occupe dans un système. Du niveau de lecture des résultats dépendra le niveau impacté. Transposé dans notre système de formation, nous pouvons dire que des résultats individuels des étudiants peuvent être extraits des statistiques de natures différentes, qui converties en termes de réussite à l'obtention du diplôme d'Etat, peuvent se traduire en termes de qualité des moyens alloués à l'institution. Ainsi, nous concluons sur une définition généraliste issue également des sciences de l'éducation, de DE KETELE et ROEGIERS, pour qui évaluer « signifie confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères en vue de prendre une décision. »⁹⁸ D'une ingénierie d'évaluation pertinente dépend donc l'avenir du système.

⁹⁶ CHATEL, Elisabeth, *Théorie de l'évaluation* in « *Dictionnaire de l'éducation* », Paris, Ed. PUF, Coll. « *Quadrige Dicos Poche* », 2008, p. 307-311

⁹⁷ *Id.*, p. 307

⁹⁸ CHAMPY, Philippe, ETEVE, Christiane, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Ed. Nathan université, Coll. *Les Usuels Retz*, p. 415

Nous avons mis en exergue l'enjeu de l'évaluation pour le système, penchons nous maintenant sur les fonctions de l'évaluation à un niveau micro dont la finalité première se tourne vers les étudiants.

BLOOM, HASTINGS et MADDAUS (1971) cités par Linda ALLAL⁹⁹ sont à l'origine des trois fonctions de l'évaluation communément utilisées de nos jours et désignées par les termes de formative, sommative et pronostique. Ces deux dernières ont pour finalité « de vérifier si les caractéristiques des apprenants répondent aux exigences du système et de réguler leur progression à travers les points d'entrée, de passage et de sortie des cursus de formation. »¹⁰⁰ À l'inverse, l'évaluation formative se centre sur l'étudiant et « cherche à vérifier si les apports du système (méthodes d'enseignement, modes d'animation et d'encadrement, activités d'apprentissage, outils etc.) correspondent aux « exigences » des apprenants. »¹⁰¹ Au regard de notre problématique, explorons plus spécifiquement l'évaluation sommative ou normative, puis formative.

Abordons tout d'abord, l'évaluation sommative : elle « revêt le caractère d'un bilan (...). Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant, par exemple à un chapitre de cours, à l'ensemble des cours d'un trimestre, etc. Les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommatives... ».¹⁰² ARDOINO et BERGER parle d'« évaluation aux fonctions terminales, [...] dont la fonction est de catégoriser, certifier et valider des pratiques, des comportements ou des connaissances. »¹⁰³ ALLAL complète et insiste sur l'interface que représente l'évaluation sommative avec la société. En effet, elle a la particularité d'être « communiquée à des interlocuteurs en dehors de la relation pédagogique reliant l'enseignant et l'apprenant, par exemple [...] aux instances de formation, voire aux employeurs ; elle est enregistrée dans un

⁹⁹ ALLAL, Linda, *Évaluation des apprentissages* in « *Dictionnaire de l'éducation* », Paris, Ed. PUF, Coll. Quadrige Dicos Poche, 2008, p. 311-314

¹⁰⁰ *Id.*, p. 312

¹⁰¹ *Id.*

¹⁰² LANDSHEERE DE, Gilbert, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, Ed. PUF, 1979, p. 127

¹⁰³ ARDOINO, Jacques, BERGER, *L'évaluation comme interprétation*, n°107, 1986, p.120-127 in MONCET, Marie-Claude, *Accompagner la professionnalisation des étudiants infirmiers : des postures formatrices à trouver*, Ed. Lamarre, Paris, 2012, Coll. Fonction cadre de santé, p.149

document officiel, ayant un caractère public et permanent [...]»¹⁰⁴ et DE LANDSHEERE de résumer par « l'évaluation sommative est publique [...] ».¹⁰⁵ Pour conclure, ALLAL évoque l'enjeu qu'elle induit « dans les relations de l'apprenant avec sa famille, ses amis, son milieu professionnel : elle devient un marqueur de son identité sociale»¹⁰⁶. Nous retenons de ces approches que l'évaluation sommative intervient à la fin d'un cycle, d'une temporalité, qu'elle contribue ou constitue l'étape finale d'une formation, qu'elle intéresse les domaines des savoirs, savoir-faire et savoir-être, et qu'elle se solde par un résultat porté à la connaissance de tous, ce qui impacte l'identité sociale de l'apprenant à jamais. Cela n'est pas sans faire écho à notre propre parcours et nos différentes expériences de l'évaluation.

Tournons nous maintenant vers son corollaire, l'évaluation formative qui « vise l'adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage afin de favoriser la progression des apprenants vers les objectifs de la formation. »¹⁰⁷ BERGER et ARDOINO parlent d'une «évaluation régulatrice et/ou formative, qui a pour fonction de réorganiser un système à l'aide de méthodes de feed-back ou de rétro-action ».¹⁰⁸ DE LANDSHEERE introduit une temporalité ; cette évaluation intervient «au terme de chaque tâche d'apprentissage... (Elle a pour) objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et éventuellement de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser. »¹⁰⁹ Nous remarquons encore une fois l'importance de la temporalité dans le processus de professionnalisation.

ALLAL décrit trois types de régulation : la régulation interactive entre apprenant, ses pairs et l'enseignant, elle « est intégrée dans la situation d'apprentissage. Elle contribue ainsi à l'élaboration des connaissances et des compétences ».¹¹⁰ Nous

¹⁰⁴ ALLAL, Linda, *Évaluation des apprentissages*, op. cit., p. 312

¹⁰⁵ LANDSHEERE De, Gilbert, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, op. cit., p. 127

¹⁰⁶ ALLAL, Linda, *Évaluation des apprentissages*, op. cit., p. 312

¹⁰⁷ *Id.*,

¹⁰⁸ ARDOINO, Jacques, BERGER, *L'évaluation comme interprétation*, op. cit., p.149

¹⁰⁹ LANDSHEERE De, Gilbert, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, op. cit., p. 125

¹¹⁰ ALLAL, Linda, *Évaluation des apprentissages*, op. cit., p. 312

repérons ici les caractéristiques de l'évaluation telle que nous la proposons lors des pratiques simulées. Les deux autres régulations nommées rétroactives et proactives proposent pour l'une de nouvelles situations pour un étayage des apprentissages, et pour l'autre un retour sur les objectifs non atteints, en quelque sorte une action de rattrapage. Quelle que soit la régulation incriminée, l'auto-évaluation occupe une place prépondérante pour l'étudiant par l'implication qu'elle sous-tend et pour l'intérêt dans la reconnaissance de ses apprentissages qu'elle lui offre.

Pour poursuivre, nous notons que l'évaluation formative apparue en 1967, à l'instar de CRONBACH et SCRIVEN, « marque bien que l'évaluation fait avant tout partie intégrante du processus éducatif normal. Les « erreurs » étant à considérer comme des moments dans la résolution d'un problème (plus généralement comme des moments dans l'apprentissage) et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations « pathologiques ». ¹¹¹ NUNZIATI parle de catégoriser ses erreurs pour « les mettre en relation avec des insuffisances dans l'équipement didactique antérieur ou les situer dans l'apprentissage en cours (...) » ¹¹² Il insiste pour que cette gestion se fasse progressivement dans le temps pour d'ancrer la réussite et assurer une performance durable. Nous retrouvons ici cette notion de temporalité, explorée précédemment, et qui met en exergue l'acquisition graduelle des compétences. Pour compléter, il appuie sur l'intérêt pour l'apprenant de repérer également ses réussites pour qu'elles soient synonymes d'apprentissage, « Pointer ses réussites, c'est rationaliser une démarche, c'est maîtriser les invariants des tâches, analyser le rapport conditions de réalisation/procédures qui a permis la réussite et mesurer son degré de généralisation. » ¹¹³ Cette approche a le mérite de valoriser les performances, et connote l'autoévaluation positivement. VIAL quant à lui, défend l'idée d'une évaluation formatrice qui renforce encore cet aspect positif, dans la mesure où il s'agit « d'une évaluation dynamique, qui est dans l'apprentissage, dans la formation (...) » pour qui « L'objet de l'évaluation est

¹¹¹ LANDSHEERE De, Gilbert, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, op. cit.*, p. 127

¹¹² NUNZIATI, Georgette, « *Les transformations des pratiques pédagogiques* » in BONNIOL, Jean Jacques, VIAL, Michel, *Les modèles de l'évaluation*, Bruxelles, Ed. De Boeck, 2009 (2^{ème} édition), p. 282

¹¹³ *Ibid.*, p.280

évidemment le produit que la tâche désigne, mais surtout la démarche choisie par l'élève pour résoudre le problème que la tâche lui pose : qu'il sache ce qu'il fait, pour pouvoir réajuster sa stratégie, et donc adapter son produit (...).¹¹⁴

Cette approche de l'évaluation n'est pas sans nous rappeler la pédagogie Freinienne où l'évaluation est perçue comme naturelle et comme outil de progression. Les résultats sont là soit pour mettre en avant la réussite de l'enfant, soit pour indiquer la nature des erreurs dans l'objectif de les comprendre pour les dépasser. Nous voyons bien que l'évaluation est intégrée au processus d'apprentissage. Cette pédagogie appliquée à l'enfant peut tout à fait être transposée à la formation d'adultes. Nous y retrouvons d'ailleurs l'importance accordée à l'auto évaluation. L'évaluation n'est plus un dispositif mais devient un processus. Elle est vue comme un outil pour « aider les apprenants à devenir maître de la construction de leurs propres savoirs et donc conscients de leur évolution à partir de leurs représentations implicites. »¹¹⁵

Pour introduire notre conclusion, nous souhaitons évoquer les propos de Jean-Marie Barbier qui nous met en garde sur la

[...] confusion encore entre les fonctions de l'évaluation. [...]

Tout se passe comme si un espace idéologique s'était construit autour de l'idée d'évaluation, structurée en deux pôles : un pôle négatif organisé autour de notions de répression, de sélection, de sanction, de contrôle, et un pôle positif organisé autour des notions de progrès, de changement, d'adaptation, de rationalisation.

Pour un bon nombre d'auteurs comme de praticiens, tout le problème serait de minimiser le premier type de fonction et de maximiser le second, dans le but bien sûr de faire de l'évaluation une nouvelle pratique qui serait au service du formé ¹¹⁶

¹¹⁴ VIAL, Michel, in BONNIOL, Jean Jacques, VIAL Michel, *Les modèles de l'évaluation*, Bruxelles, Ed. De Boeck, 2009 (2^{ème} édition), p.287

¹¹⁵ FREINET, Célestin, *La méthode naturelle*, op. cit.

¹¹⁶ BARBIER, Jean-Marie, *L'évaluation en formation*, Paris, Ed. PUF, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui », 1994 (2^{ème} édition), in MONCET, Marie-Claude, *Accompagner la professionnalisation des étudiants infirmiers : des postures formatrices à trouver*, Paris, Ed. Lamarre, 2012, Coll. Fonction cadre de santé, p.149

Nous venons de balayer le concept d'évaluation. Nous mettons en exergue l'importance de proposer une ingénierie de l'évaluation pertinente par l'enjeu stratégique qu'elle représente pour la pérennité des institutions. Nous clarifions à travers leurs missions l'évaluation sommative et formative, et montrons tout l'intérêt dans une formation par compétences d'une évaluation formative, par sa contribution à l'apprentissage, et sa centration sur le processus et non sur le résultat. Cela nous conforte dans la pertinence d'introduire une ingénierie formatrice dans notre pédagogie de l'évaluation. Cependant, nous pensons que l'évaluation sommative doit également faire l'objet de toute notre attention, puisqu'elle concourt en tant que témoin acté à la certification de la formation.

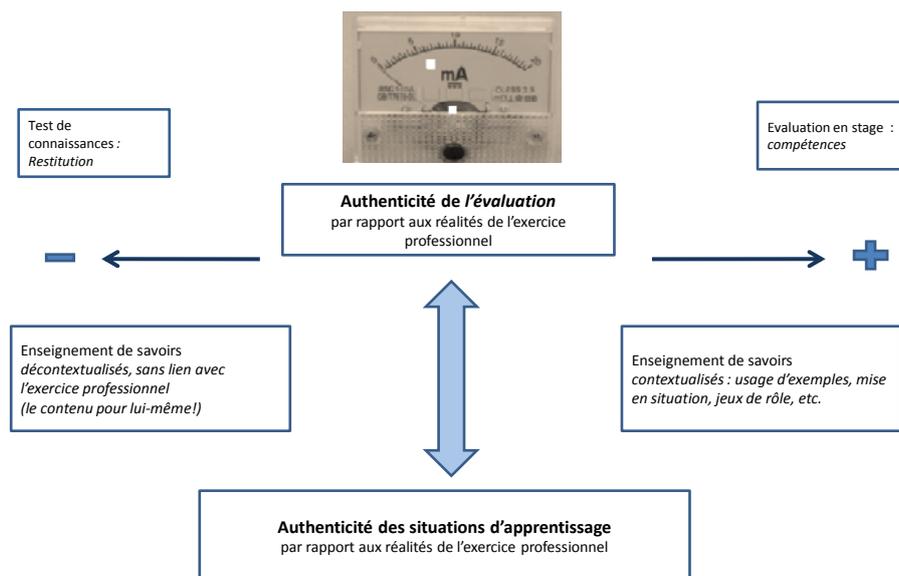
Tournons maintenant notre regard vers ce que serait une ingénierie de l'évaluation dans une logique de compétence, explorons différents auteurs et transposons leur approche dans le champ des pratiques simulées.

IV.2.2. Evaluation et pratiques simulées

Quelle ingénierie de l'évaluation proposer pour répondre à une logique compétence ? Nous constatons que ce changement de paradigme de la formation induit indubitablement un changement dans la conception de l'apprentissage. Dorénavant la formation s'organise autour de situations. Ainsi JONNAERT cité par Anne-Claude ALLIN-PFISTER nous dit «le concept de situation devient alors l'élément central de l'apprentissage : c'est en situation que l'élève construit des connaissances situées et développe des compétences.»¹¹⁷ Elle fait référence aux propos de JONNAERT qui sous-tendent que nous passons de connaissances accumulées et déversées propres au paradigme de l'enseignement à des connaissances construites et intégrées propres à celui de l'apprentissage. Ainsi l'ingénierie pédagogique doit privilégier les situations d'apprentissage centrées sur le processus et non sur le résultat. Mais alors, quid des situations d'évaluation ? Si nous passons d'une logique de restitution à une logique de

¹¹⁷ ALLIN-PFISTER, Anne-Claude, *Le guide du formateur : une approche par compétences*, Rueil Malmaison, Ed. Lamarre, 2011, p. 26

transaction¹¹⁸, comme nommée par ALLIN-PFISTER, le dispositif d'évaluation se doit être en cohérence avec ce changement et privilégier la dimension intégrative. L'avis de LE BOTERF s'oriente sur une proposition de construction de « situations d'évaluation » en fonction de la place attendue du curseur de la compétence. Soit il s'agit de situations de travail caractérisées par le routinier ou de la prescription stricte, soit ce sont des situations de travail caractérisées par l'affrontement aux aléas, la complexité, la prise d'initiative, la prescription ouverte. Il parle de « savoir-agir et réagir, c'est-à-dire « *savoir quoi faire* » et « *quand* » *savoir agir et réagir* »¹¹⁹. ALLIN-PFISTER, quant à elle, développe l'idée d'une évaluation authentique¹²⁰. S'inspirant de la modélisation ci-dessous « authenticité et métaphore du curseur » d'Y. DÜRRENBARGER, elle défend l'idée que plus les situations proposées sont proches de la « vraie vie » plus elles impactent et donnent du sens aux apprentissages.



Authenticité et métaphore du curseur. Source : Y.Dürrenberger, 2011.
 ALLIN-PFISTER Anne-Claude (sous la direction de), « Le guide du formateur : une approche par compétences », Rueil-Malmaison, Lammare, coll « cadre de santé », 2011. p30

¹¹⁸ ALLIN-PFISTER, Anne-Claude, *Le guide du formateur : une approche par compétences*, op. cit., p.28

¹¹⁹ LE BOTERF, Guy « *Construire les compétences individuelles et collectives* », op. cit., p. 59

¹²⁰ ALLIN-PFISTER, Anne-Claude, *Le guide du formateur : une approche par compétences*, op. cit., p.28

ALLIN-PFISTER préconise cette même approche pour l'évaluation. Cette idée est également défendue par Gérard SCALLON¹²¹, qui parle *d'authentic assessment* mais qui s'interroge sur la signification d'une situation au caractère authentique. En effet, authentique renvoyant à sincérité, nous pouvons questionner ce qu'est une situation d'évaluation sincère. La terminologie anglaise propose une traduction qui oriente vers une situation de la vie courante, une situation plus réaliste, ce que nous retenons. SCALLON nous interpelle toutefois sur le degré novateur des situations proposées en évaluation. Autant en situation d'apprentissage, devant l'inédit et sa complexité « il est en effet possible d'atténuer les effets pervers que peuvent avoir des défis d'apparence insurmontables grâce au travail en coopération, à la médiation de l'enseignant et à un climat de relation d'aide »¹²² autant en situation d'évaluation, « d'un point de vue purement éthique, on doit se référer à des réalités qui ont été l'objet d'apprentissage ou qui présentent des analogies avec ce qui a été appris.»¹²³ L'auteur précise qu'il reste à trouver un compromis entre ce que LE BOTERF appelle « les pratiques professionnelles d'exécution (mise en œuvre de procédures mémorisées, pratiques routinières, etc.) et les pratiques professionnelles de résolution de problèmes. »¹²⁴

Si nous continuons notre cheminement, cela sous-tend que la situation d'évaluation doit permettre à l'étudiant de mobiliser « une foule de ressources allant des savoirs aux savoirs-être, en passant par les savoir-faire et les stratégies. »¹²⁵ Est-ce possible d'intégrer l'ensemble à chaque situation d'évaluation ? ALLIN-PFISTER nous apporte son éclairage, pour elle « un programme par compétences n'exonère jamais les étudiants d'avoir à démontrer leur maîtrise des savoirs et savoir-faire de base. (...) le *drill*¹²⁶ et le bon vieux test d'évaluation des connaissances ont encore leur place.»¹²⁷ Nous avons évoqué au

¹²¹ SCALLON, Gérard, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Paris, Ed. De Boeck, 2007 (2^{ème} édition) Coll. Pédagogie en développement, p.154.

¹²² *Ibid.*, p.149

¹²³ *Ibid.*, p.154

¹²⁴ *Ibid.*, p.148

¹²⁵ *Ibid.*, p.149

¹²⁶ Le drill est un entraînement extrêmement sévère qui permet de rendre les personnes entraînées aptes à exécuter sans hésitation leur mission (définition tirée de Le Littré)

¹²⁷ ALLIN-PFISTER, Anne-Claude, *Le guide du formateur : une approche par compétences*, op. cit., p.27

début de ce travail les caractéristiques d'une situation. S'inspirant de plusieurs auteurs, SCALLON¹²⁸ offre une approche ciblée sur la situation d'évaluation. Pour lui, elle a la particularité de servir une double fin, exercer les élèves et inférer leurs compétences. Nous retrouvons ici l'intérêt de proposer une ingénierie d'évaluation sur deux temps. En effet, le premier temps s'attache à faire émerger les connaissances et offre l'opportunité de les mettre en œuvre à travers l'acte demandé, le second temps permet cette distanciation nécessaire à l'appropriation, pour faire émerger la compétence. Par ailleurs, nous sommes particulièrement interpellée par les propos de ROEGIERS¹²⁹ au sujet de la production attendue qu'il caractérise de concrète et complexe. S'inspirant de ces propos, SCALLON l'analyse ainsi, il différencie simplicité de la réponse et complexité de la production de l'élève. Pour lui, la reconnaissance du complexe se fait à travers l'explicitation de la démarche. A l'inverse, si la réponse est complexe, la régulation se fait à partir de critères qui régulent le niveau attendu. Ainsi l'auteur insiste sur l'importance portée à la démarche mise en œuvre par l'élève pour expliciter son action, qui prend le pas sur le résultat final. Il met en exergue la pertinence d'une pratique réflexive pour l'intégration des savoirs et savoir-faire issus de la situation d'évaluation. Il incombe ensuite au formateur, la responsabilité d'établir « des critères qui se rapportent à l'utilisation appropriée, par l'élève, de ses ressources ou des ressources auxquelles il avait accès.»¹³⁰

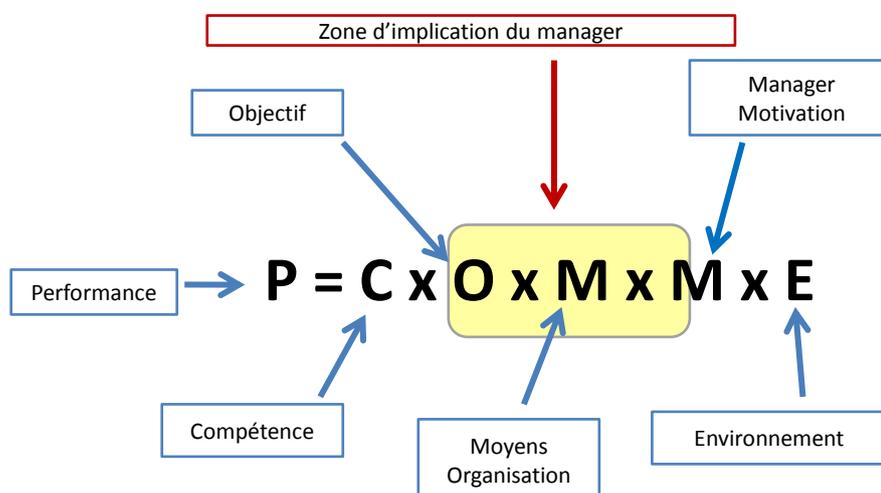
Arrêtons-nous un instant sur la question des critères d'évaluation. Ils ont pour fonction de décliner les caractéristiques de la compétence concernée afin de clarifier ce que nous cherchons à évaluer. Mais avons-nous des indicateurs fiables sur lesquels nous appuyer pour élaborer nos outils d'évaluation ? Notre manuel de référence liste pour chaque compétence les signes visibles observables et les signes qui apportent les bonnes indications. Il les met en parallèle avec des critères d'évaluation qui répondent à « qu'est-ce qui permet de dire que la compétence est maîtrisée ? Que peut-on vérifier ? »

¹²⁸ SCALLON, Gérard, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, op. cit., p.150-158

¹²⁹ *Id.*, p. 150

¹³⁰ *Id.*, p.151

Francis MINET¹³¹ attire notre attention sur la différence entre performance et compétence, qu'il modélise comme suit :



MINET, Francis, « Compétence : de la définition à l'utilisation », in JOUVENOT, Christian, et PARLIER, Michel (coord.), *Élaborer des référentiels de compétences*, Éditions ANACT, 2005. 464 pages

Nous pouvons dire que la performance est la partie visible, le témoin de la compétence mobilisée dans un contexte singulier, en fonction d'un objectif déterminé avec les moyens à disposition à ce moment là. Autrement dit la performance est le résultat observable du processus mis en œuvre. Nous trouvons à travers les propos de LE BOTERF, l'essence des modalités d'évaluation qui ne consistent pas uniquement à mesurer un « écart mais qui reconnaissent la part d'ingéniosité qui peut exister dans chaque pratique. Cela reviendrait à évaluer la pertinence de la façon dont une personne s'y est pris pour interpréter la prescription mais aussi parfois pour aller au-delà de celle –ci »¹³²

En conclusion, si nous transposons et faisons le lien avec la situation d'évaluation de pratiques simulées dans notre recherche, nous constatons qu'elle se situe au confluent de la pratique d'exécution, situation d'habileté, et d'une situation proche de la réalité de la vie professionnelle. En effet, nous proposons la

¹³¹ MINET, Francis, *Compétence : de la définition à l'utilisation*, in JOUVENOT, Christian, et PARLIER, Michel (coord), *Elaborer des référentiels de compétences*, Lyon, Ed. ANACT, 2005

¹³² LE BOTERF, Guy, *Construire les compétences individuelles et collectives*, op. cit., p.159

réalisation d'une action, qui peut s'apparenter à la mise en œuvre d'une procédure mémorisée, mais que nous contextualisons et singularisons en jouant d'un étudiant à l'autre sur les variables. Pour ce faire, nous avons recours à des supports en vigueur. Les contenus sont authentiques, ils sont juste anonymés. Nous avons autant de situations que d'étudiants. Notre ingénierie s'approche au plus près de situations authentiques. Nous retenons également un autre point essentiel : l'évaluation est centrée sur le processus et non sur le résultat. Cet élément est également présent puisqu'une fois l'action réalisée, le formateur invite l'étudiant à expliciter son agir. Ce temps de verbalisation de l'action permet à l'étudiant de conscientiser son « agir en action »¹³³, de repérer son schème opératoire. Nous l'associons à une auto-évaluation qui lui permet de repérer ses axes d'amélioration, parfois ses erreurs et de réajuster sa pratique. Nous sommes toutefois conscient que cela n'offre pas pour autant la garantie que l'étudiant en situation réelle soit en capacité d'agir avec pertinence. L'impact du contexte peut le déstabiliser voir l'inhiber. Dernier point, nous élaborons notre grille d'évaluation à partir des recommandations du référentiel de formation. Dans la situation que nous explorons, nous savons que la finalité de cette UE est de développer l'acquisition des habiletés techniques ; notre évaluation porte donc sur la performance observée mais pas uniquement. Elle doit aussi prendre en compte les ressources mobilisées. C'est donc à partir de cela que nous construisons nos grilles support d'évaluation. Nous déclinons les critères d'évaluation établis par le législateur, en actions, et les adaptons au niveau de formation de l'étudiant. En conclusion, nous pensons que notre ingénierie d'évaluation de pratiques simulées offre, pour reprendre la métaphore photographique de LE BOTERF¹³⁴, ce contexte propice à la révélation de l'étudiant dans l'épreuve. En effet, ce dernier se confronte à des actes potentiellement dangereux dans un espace sécurisé. Ainsi notre choix d'ingénierie pédagogique de mise en œuvre s'inscrit au plus près d'une évaluation authentique, bien sûr, hors contexte professionnel.

¹³³ *Id.*

¹³⁴ *Id.*

Nous venons d'appréhender l'évaluation à travers ses différentes acceptions, sa finalité dans un système par compétences et sa spécificité dans une situation d'évaluation de pratiques simulées, que nous avons mis en lien avec notre ingénierie. Nous poursuivons notre cheminement en évoquant la relation pédagogique et la posture du formateur en situation d'évaluation, que nous venons juste d'effleurer. Nous en ferons une lecture particulière au regard de notre situation d'ingénierie, qui place de concert le formateur comme accompagnateur et « sanctionneur ».

IV.2.3. Evaluation, relation pédagogique et posture du formateur

Thierry JOUTARD s'inspirant des travaux de Pierre MERLE met en exergue l'importance en situation d'évaluation de l'interaction élève/professeur au delà des critères et du barème de correction. Tout comme « les caractéristiques sociodémographiques des élèves (âge, sexe, origine sociale)[...] amènent les professeurs à construire plus ou moins consciemment des arrangements évaluatifs de type collectif ou individuel »,¹³⁵ les étudiants qui ont connaissance des formateurs qui les évaluent, soit par rencontre à l'occasion de différents espaces pédagogiques, soit par échanges avec leurs pairs, sont emprunts d'*a priori*, les impactant inmanquablement en situation d'évaluation. Les étudiants modifient et adaptent leur attitude en fonction de l'évaluateur. Alain COULON parle de l'affiliation réussie des étudiants grâce à « une maîtrise relative qui se manifeste notamment par la capacité d'interprétation, voire de transgression, vis-à-vis des règles. »¹³⁶ Dans la situation d'ingénierie de notre recherche, le formateur occupe deux postures : accompagnateur et évaluateur. Ainsi nous pensons limiter ces biais. Nous étayons notre réflexion par les propos de Claudie SOLAR, qui affirme qu'« en se positionnant dans un rôle d'animateur, de guide et d'accompagnateur, le formateur change de posture et induit des changements de normes dans le fonctionnement d'un groupe d'apprenants : on passe de l'autorité incontestée du maître et de l'individualisme de l'apprentissage au partage du savoir et au souci de

¹³⁵ MERLE, Pierre, *L'évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral*, Paris, Ed. PUF, 1996, p. 303

¹³⁶ COULON, Alain, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Ed. PUF, 1997, p.2

l'autre. »¹³⁷ Lors de la présentation de notre situation d'évaluation, nous indiquons qu'elle se partage sur deux temps avec une organisation identique. Lors du premier temps, le formateur « favorise l'exercice de la pensée critique et donne du feed-back. Son expertise clinique et pédagogique balise le questionnement, aide à structurer la pensée des étudiants, valorise les attitudes et les actes attendus, tranche parfois sur les hésitations et aide à comprendre les erreurs. »¹³⁸ La fin de la séquence se solde par une auto-évaluation de l'étudiant. Ce dernier détermine alors des axes de progression qui sont entérinés, réfutés ou complétés par le formateur au regard de ses observations tout le long de la séquence pédagogique. Dans ces circonstances, la note n'est pas attendue, mais NUNZIATI propose le recours aux annotations critériées qui « permet d'isoler ses réussites sans tricher et de les situer dans l'ensemble complexe dont elles sont des éléments, sans que la mesure de l'acquis ne cache l'ampleur du champ à investir. »¹³⁹ Nous l'avons également privilégié ainsi : le formateur observe, évalue la prestation grâce à sa propre grille¹⁴⁰ critériée identique à celle de l'étudiant. Nous trouvons particulièrement constructif que ces deux évaluations puissent être « partagées » en fin de séquence, et ce, à plusieurs titres. Tout d'abord pour l'étudiant : par son implication dans l'évaluation, nous introduisons un changement dans son interaction avec l'évaluateur, par une co-responsabilité dans l'acte d'évaluer, ce qui pour nous génère une modification dans son rapport à l'évaluation et par la même à la note. Philippe Perrenoud évoque « l'exercice intensif du métier d'élève (qui peut entraîner des effets pervers : ne travailler que pour la note, construire un rapport utilitariste au savoir, au travail, à l'autre. »¹⁴¹ Ces propos nous confortent dans l'idée que l'élève, depuis les premiers temps de sa scolarisation, construit sa représentation à la note par la valeur certificative qu'elle lui procure. Nous constatons au quotidien, qu'une fois devenu étudiant, s'il n'apprend pas à évaluer c'est-à-dire à repérer et développer ses propres capacités, à identifier « les signes

¹³⁷ BEILLEROT, Jacky, SOLAR, Claudie, chapitre 24, *Le groupe en formation* in CARRE, Philippe, CASPAR, Pierre, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Ed. Dunod, 2011 (3^{ème} édition), p. 521

¹³⁸ ALLIN-PFISTER, Anne-Claude, *Le guide du formateur : une approche par compétences*, op. cit., p.76

¹³⁹ NUNZIATI, Georgette, « *Les transformations des pratiques pédagogiques* », op. cit., p.282

¹⁴⁰ Annexe 6 : Grille formateur « suivi du groupe »

¹⁴¹ PERRENOUD, Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, Ed. ESF, Coll. Pédagogies, 2006, p.15

extérieurs de compétence »¹⁴², sa perception de la situation d'évaluation uniquement validante ou certifiante perdue. Pour NUNZIATI, l'auto-évaluation nécessite un réel travail, c'«est une « habileté » à construire. Passer d'une instance évaluative spontanée à un système de pilotage d'expert est le résultat d'un apprentissage.»¹⁴³ Michel VIAL pour sa part, définit le formé comme « le relais du formateur de l'évaluation formative.»¹⁴⁴ Notre ingénierie offre l'opportunité de la dépasser. Ensuite, côté formateur, nous pensons que cette organisation sur deux temps permet de mesurer l'évolution de l'étudiant dans son appropriation des connaissances et dans leur mise en œuvre. Nous pensons que l'utilisation de critères fiables aide à l'objectivité de l'évaluation ou tout du moins, en limite la subjectivité. Nous confortons notre idée dans les écrits de MONCET qui, s'inspirant des travaux de MERLE à propos des évaluateurs, indique que « la médiation de l'outil (grille, référentiel) représente à leurs yeux le moyen d'obtenir une évaluation juste, objective, la décision prise est alors considérée comme fiable.»¹⁴⁵ A l'issue du second temps, le formateur pose une note mesurant la prestation dans sa globalité : de la réalisation de l'acte technique à la pratique réflexive de l'étudiant, de sa capacité à expliciter son agir, à s'auto-évaluer et à réajuster éventuellement sa pratique. Pierre VERMERSCH l'évoque à travers « l'efficacité d'un apprentissage n'est nullement garantie par la simple réussite immédiate. En revanche, quand le sujet prend du recul par rapport à ce qu'il fait, comprend comment il s'y est pris et peut expliciter ses méthodes et ses procédures de travail, alors il devient progressivement capable d'agir seul, à sa propre initiative et de transférer ce qu'il a appris. »¹⁴⁶

A l'issue de cette exploration, nous pouvons dire que si la situation d'évaluation induit inéluctablement une interaction entre évaluateur et évalué, notre ingénierie associant un temps formatif et un temps normatif peut en limiter les effets négatifs. En effet, en instaurant une relation de co-responsabilité dans l'évaluation, nous induisons un changement dans la posture de l'étudiant qui devient partie prenante

¹⁴² *Id.*

¹⁴³ NUNZIATI, Georgette, « *Les transformations des pratiques pédagogiques*, op. cit., p.286

¹⁴⁴ VIAL, Michel, *La régulation comme amélioration : l'auto-régulation, apprentissage de l'auto-contrôle*, op. cit., p.289

¹⁴⁵ MONCET, Marie-Claude, *Accompagner la professionnalisation des étudiants infirmiers : des postures formatrices à trouver*, op. cit., p.158

¹⁴⁶ VERMERSCH, Pierre, *L'entretien d'explicitation*, Paris, Ed. ESF, 2011, 4^{ème} de couverture

par l'auto évaluation attendue et sa prise en compte dans la pose de la note par le formateur. L'accent est mis sur le processus, ce qui, nous pensons, doit faciliter la distanciation de l'étudiant et son rapport à la note. Pour le formateur, sur le temps normatif, l'utilisation d'une grille critériée aide à limiter la subjectivité de son jugement, le temps formatif lui offre l'opportunité d'être cet « agent de transformation de l'Autre. »¹⁴⁷

Nous venons de voir précédemment et acter que les pratiques simulées représentent un espace professionnalisant, que leur déclinaison dans une ingénierie d'évaluation combinatoire paraît pertinente dans une approche par compétences, l'ensemble dans un contexte individuel. Tournons nous maintenant vers le troisième élément qui est mis en intrigue dans notre questionnement, le groupe et sa place dans notre ingénierie d'évaluation.

IV.3. Les pratiques simulées en groupe

Nous traversons successivement l'origine du groupe et ses caractéristiques ce qui nous permet de clarifier et de déterminer ce que nous entendons par groupe dans notre contexte d'évaluation des pratiques simulées. Nous abordons ensuite son impact sur l'individu seul face à la situation d'évaluation mais mis en tension au milieu du groupe.

IV.3.1 Travail de groupe – travail en groupe

IV.3.1.1. De quel groupe parlons-nous ?

Initialement à la fin du XV^e – début du XVI^e siècle, ce mot, emprunté à l'italien *gruppo* désigne les termes de «nœud, assemblage». Au XVII^e siècle, il prend la

¹⁴⁷ VIAL, Michel, *Instrumenter l'auto-évaluation, contribution à la pensée complexe des faits d'éducation*, Thèse de l'université de Provence, en Sciences de l'éducation, Aix-Marseille 1, 1991 in BONNIOL, Jean Jacques, VIAL Michel, « *Les modèles de l'évaluation* », Bruxelles, Ed. De Boeck, 2009 (2^{ème} édition), p.296

signification de «réunion de plusieurs figures formant un ensemble, dans une œuvre d'art.»¹⁴⁸ Il est ensuite introduit en France avec le sens venant de l'Italie : et «d'«*ensemble*» c'est à dire emprunt de valeur analogue, et devient un «ensemble d'êtres ou de choses ayant des caractères communs, qu'on utilise pour les classer», d'où le sens d'«ensemble de symboles, de signifiants ayant une unité» et les emplois en physiologie, *groupes sanguins* ».¹⁴⁹ Depuis le XVIII^{ème} siècle, «*Groupe* se dit couramment d'un ensemble de personnes ou de choses réunies dans le même lieu, puis d'un ensemble de personnes ayant un même point commun (opinion, goût, etc.)»¹⁵⁰ ANZIEU propose «de réserver l'usage scientifique du vocable *groupe* à des *ensembles de personnes réunies* ou qui peuvent et veulent se réunir.»¹⁵¹

A l'issue de cette étape étymologique, nous proposons notre propre définition du groupe qui s'apparente à un rassemblement volontaire et efficient de personnes liées entre elles par des valeurs communes.

Cette idée est reprise, en sociologie par Albion SMALL pour qui, « le terme groupe est une appellation sociologique utile pour désigner un certain nombre (grand ou petit) de gens, entre lesquels on découvre des relations telles qu'on doit les considérer ensemble.»¹⁵² A cette définition généraliste, le sociologue Robert MERTON ajoute deux catégories de critères pour parler des groupes sociaux ainsi «les individus doivent être en interaction ou avoir des rapports sociaux qui obéissent à des règles préétablies (critère objectif) ; ils doivent se définir eux-mêmes comme membres du groupe et être définis comme étant membres du groupe (critères subjectifs) »¹⁵³. D'autres sociologues affinent la notion de groupe social. WEBER parle de groupe social temporaire, qui se caractérise par sa constitution impromptue à l'occasion d'une manifestation inopinée. Ce rassemblement crée alors une relation sociale ponctuelle où « le comportement des uns s'orientera par rapport au comportement des autres et

¹⁴⁸ REY, Alain, *Dictionnaire historique de la langue française*, op. cit., p. 1654

¹⁴⁹ *Id.*

¹⁵⁰ *Id.*

¹⁵¹ ANZIEU, Didier, MARTIN, Jacques-Yves, *La dynamique des groupes restreints*, Ed. PUF, Coll. Le Psychologue, 2003 (13^e édition), p. 29

¹⁵² ETIENNE, Jean, BLOESS, Françoise, NORECK, Jean-Pierre, ROUX, Jean-Pierre, *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Ed. Hatier, 2004 (3^{ème} édition), p. 226

¹⁵³ ANZIEU, Didier, MARTIN, Jacques-Yves, *La dynamique des groupes restreints*, op. cit.

réciroquement. »¹⁵⁴ Pour sa part, R. DAHRENDORF¹⁵⁵ parle de groupe latent ou quasi-groupe, comme d'un ensemble d'individus qui prennent conscience d'intérêts communs et mettent en place une organisation de groupe pour les défendre pour en faire ce qu'il appelle un groupe d'intérêt manifeste. Cette dénomination s'apparente au syndicat par exemple.

A partir de ces différentes acceptions, nous enrichissons notre conception du groupe. Nous notons que l'origine contextuelle détermine la longévité du groupe, et que de l'implication des participants dépend la dynamique du groupe. Un dernier point retient également notre attention, il concerne l'aspect numérique qui est associé au groupe. Il nous paraît important de compléter nos recherches sur cette thématique par son impact au regard de notre sujet de recherche. Pour ce faire, orientons nous maintenant vers le sociologue américain Charles HORTON COOLEY¹⁵⁶ qui est le premier à différencier les groupes primaires des groupes secondaires. Il caractérise les premiers par leur petite taille et des rapports interpersonnels prédominants. Nous retenons que l'intérêt du collectif prime sur l'individuel, et que coopération et entre- aide sont les maîtres mots. «La solidarité et l'obtention des avantages mutuels y sont spontanés, non calculés. »¹⁵⁷ HORTON COOLEY en distingue trois de par leur caractère universel : la famille, le groupe de camarades, le groupe de voisinage. Le terme de primaire vient du fait que c'est au sein de ces trois groupes que l'individu fait sa première expérience de la vie sociale. Le groupe secondaire est de taille plus grande, les relations y sont superficielles et essentiellement utilitaires. La vie des individus est impliquée partiellement en fonction des intérêts qu'ils défendent. Ces groupes sont formels avec des règles de fonctionnement écrites et codifiées.

La suite de notre propos s'attache essentiellement au groupe primaire, dont les caractéristiques s'apparentent et sont plus représentatives du contexte dans lequel nous évoluons dans ce travail.

¹⁵⁴ ETIENNE, Jean, BLOESS, Françoise, NORECK, Jean-Pierre, ROUX, Jean-Pierre, *Dictionnaire de sociologie, op. cit.*, p. 227

¹⁵⁵ *Id.*

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 228

¹⁵⁷ ANZIEU, Didier, MARTIN, Jacques-Yves, *La dynamique des groupes restreints, op. cit.*, p. 39

IV.3.1.2. Le groupe primaire en question

En effet, le groupe primaire est également nommé groupe restreint ou « système psychosocial composé de trois à environ une vingtaine de personnes qui, en co-présence, agissent et interagissent ensemble, leur action étant sous-tendue par le partage d'une visée plus ou moins précise qui leur est commune.»¹⁵⁸ D'autres auteurs parlent de petits groupes ou de « système ouvert constitué d'un champ psychosocial produit par l'interaction de trois personnes ou plus réunies en situation face-à-face dans la recherche, la définition ou la poursuite de cibles communes ; interaction de chacune de ces personnes avec une cible commune, et interaction des membres entre eux. »¹⁵⁹ Ces approches nous permettent d'enrichir notre réflexion. Il semble se détacher une caractéristique de la forme du dit groupe, partagée par ANZIEU et MARTIN¹⁶⁰ : le groupe se compose d'au moins trois personnes. Ensuite, en introduisant une vision holistique du groupe, elles lui confèrent une spécificité qui nous permet de penser le groupe comme un système, un « ensemble d'éléments en interaction *dynamique*, organisés en fonction d'un but ». ¹⁶¹ Ainsi la force du groupe tient dans le fait qu'il est « plus que la somme de ses membres, c'est-à-dire comme totalité » (DURKHEIM), ce que SARTRE réajuste par « le groupe n'est pas une totalité, mais une totalisation en cours. »¹⁶²

Enfin, Didier ANZIEU et Jean-Yves MARTIN distinguent cinq catégories fondamentales de groupe : la foule, la bande, le regroupement, le groupe primaire ou restreint, le groupe secondaire ou organisation. Ils développent les caractéristiques du groupe primaire comme suit :

- « nombre restreint de membres, tel que chacun puisse avoir avec une perception individualisée de chacun des autres, [...] et que de nombreux échanges interindividuels puissent avoir lieu ;
- poursuite en commun et de façon active des mêmes buts, dotés d'une certaine permanence, assumés comme buts du groupe, [...] et valorisés

¹⁵⁸ LANDRY, Simone, *Travail, affection, pouvoir dans les groupes restreints*, Sainte-Foy, Québec, Ed. Presse de l'Université du Québec, 2007, p. 63

¹⁵⁹ SAINT-ARNAUD, Yves, *Les petits groupes. Participation et animation*, Montréal, Ed. Gaétan Morin, 2008 (3^e édition), p. 6

¹⁶⁰ ANZIEU, Didier, MARTIN, Jacques-Yves, *La dynamique des groupes restreints*, op. cit., p. 53

¹⁶¹ ROSNAY De, Joël, *Le macroscopie – vers une vision globale*, op. cit., p. 101

¹⁶² ANZIEU, Didier, MARTIN, Jacques-Yves, *La dynamique des groupes restreints*, op. cit., p. 53

- relations affectives pouvant devenir intenses entre les membres [...] et constituer des sous-groupes d'affinités ;
- forte interdépendance des membres et sentiments de solidarité ; union morale des membres du groupe en dehors [...] des actions en commun ;
- différenciation des rôles entre les membres ;
- constitution de normes, de croyances, de signaux et de rites propres au groupe [...]. »¹⁶³

Bien évidemment, tous ces éléments ne sont pas nécessairement présents dans un même groupe, et beaucoup de groupes, d'ailleurs, répondent à ces caractéristiques, parmi lesquels nous avons « clan, comité, commission, cour, équipe, jury, noyau, tribu. »¹⁶⁴ De son côté, De VISSCHER s'attache aux caractéristiques suivantes pour définir un groupe restreint :

- « une unité de temps et de lieu supposant une relative proximité et une distance interindividuelle minimale ;
- une raison d'être et de rester ensemble ;
- un sort relativement commun
- la possibilité d'une perception et d'une représentation de chacun des membres l'un par l'autre
- la perception d'une certaine « groupalité » perçue par les membres et/ou des personnes extérieures
- la possibilité d'interaction et de communication effectives, verbales et non verbales ;
- une durée suffisante pour qu'il soit possible qu'éventuellement un processus d'institutionnalisation s'engage. »¹⁶⁵

Au total, nous retrouvons ce qu'HOMANS et BALES défendent dans l'idée « interactionniste » du groupe. Le premier nous dit qu'« un petit groupe consiste en un certain nombre de personnes qui communiquent entre elles pendant une certaine période, et assez peu nombreuses pour que chacune puisse communiquer

¹⁶³ *Ibid.*, p. 36-37

¹⁶⁴ *Id.*, p.37

¹⁶⁵ ABRIC, Jean-Claude, *Psychologie de la communication. Théories et méthodes*, Paris, Ed. Armand Colin, 1999, p.61-62

avec toutes les autres, non pas par personne interposée, mais en face à face »¹⁶⁶
BALES parle d'« un certain nombre de personnes en interaction chacun avec chacune des autres dans une réunion [...] face à face, réunion au cours de laquelle chaque membre reçoit quelque impression ou perception de chacun des membres considérés comme suffisamment distinct des autres [...] et, au cours de laquelle il émet quelque réaction envers chacun des autres, considéré comme une personne individuelle,... »¹⁶⁷

Nous notons l'importance de pouvoir échanger sans intermédiaire et la nécessité d'une temporalité suffisante pour que les échanges soient significatifs.

Une dernière approche psychanalytique s'inspirant de René KAES introduit le groupe dans sa fonction socialisante. Il joue « un rôle intermédiaire décisif dans les rapports et les mouvements d'équilibre et de transformation qui affectent la société dans les diverses dimensions de son organisation sociale, culturelle, économique et politique. Il tient de ces fonctions intermédiaires sa valeur d'instrument de la socialisation pour autant qu'il assure la continuité et le passage entre le groupe primaire (la famille), les groupes secondaires (groupes de pairs, groupes d'apprentissage, le groupe de pression) et le « corps » social. »¹⁶⁸ Nous notons ici que, pour KAES, les groupes de pairs ou les groupes d'apprentissage relèvent des groupes secondaires. L'une des représentations sociales du groupe, héritée de la tradition anarchiste, définit le groupe par sa capacité à s'autoréguler et à conférer l'égalité entre ses membres aussi bien d'actions que de pensée. « Le groupe, ou plutôt le « collectif » est le moyen de réaliser les désirs sur lesquels les membres se sont mis d'accord. »¹⁶⁹ Nous voyons ici le groupe pensé comme un moyen, un outil pour servir un but, un objectif commun où chacun des membres a sa place et est reconnu en tant que tel. En quelque sorte ce que nous traduisons communément par « l'union fait la force ».

¹⁶⁶ ANZIEU, Didier, MARTIN, Jacques-Yves, *La dynamique des groupes restreints*, op. cit., p. 38

¹⁶⁷ *Id.*

¹⁶⁸ KAES, René, *Les théories psychanalytiques du groupe*, Paris, Ed. PUF, Coll. « Que sais-je », 2002 (2^{ème} édition), p. 7

¹⁶⁹ ANZIEU, Didier, MARTIN, Jacques-Yves, *La dynamique des groupes restreints*, op. cit., p. 27

En référence à ces différentes approches, nous dirons que la notion de groupe telle que nous l'évoquons dans notre contexte de situations d'évaluation s'apparente aux caractéristiques du groupe restreint. Nous repérons les similitudes autour :

- des caractéristiques numériques, les étudiants constituent un regroupement d'une quinzaine de personnes au maximum ;
- de la connaissance des individus entre eux : la constitution du groupe est faite pour une année, et elle est reprise à l'occasion de plusieurs situations pédagogiques ;
- de la possibilité d'interaction et de communication effective, verbale et non verbale : il y a une unité de lieux et la disposition permet à chacun de se voir et de s'interpeller ;
- de la durée des séquences : elles laissent la possibilité aux échanges entre étudiants ;
- du sort commun : même si des différences de résultat sont factuelles ;
- de la notion de solidarité et d'obtention d'avantages mutuels non calculés : l'entraide est de mise et spontanée ;
- de la nécessité de l'implication de tous et de chacun pour atteindre un but commun. Nous sommes interpellée par le critère « poursuite en commun et de façon active des mêmes buts, dotés d'une certaine permanence, assumés comme buts du groupe, (...) et valorisés ».

Notre questionnement se tourne alors sur l'existence notable entre « travail de groupe » et « travail en groupe ». Allons pour cela explorer le contexte qui nous anime pour comprendre ce qui se joue.

IV.3.2. Intention pédagogique et réalité de situation de groupe

IV.3.2.1. Éclairage sur le groupe en pédagogie à l'IFSI : avènement du groupe « pratique simulée »

Nous déterminons en amont que les groupes, sujets de notre étude, s'apparentent

au groupe restreint. Arrêtons nous sur leur histoire et leur constitution, au sein de notre institution, afin d'identifier les points de concordance avec les auteurs. Issus d'une promotion composée de 170 à 185 étudiants, divisés en 12 ou plus selon les années, ils sont constitués au début de chaque année de formation, et ont donc une durée de vie annuelle. Comme nous l'avons vu, la temporalité impacte la dynamique du groupe. Claudie SOLAR évoque un autre élément clé pour le groupe, le temps de sa naissance comme « le temps de l'appropriation de sa raison d'être, le moment de l'apprivoisement des personnes qui le constituent, et la période d'implantation d'un réseau de pouvoir qui structurera l'interaction entre elles. »¹⁷⁰ De la qualité de cette prise de contact dépend donc la dynamique du groupe, son développement harmonieux ou conflictuel. Par la suite, au fil de l'année, le groupe accumule les situations de partage et de travail, se constituant ainsi un vécu singulier. Se développe alors ce que Roger MUCCHIELLI nomme le sentiment d'appartenance au groupe, qui invite les individus à « "sentir" le groupe et "se sentir" de ce groupe ». ¹⁷¹ Cela signifie que les membres du groupe sont capables de s'identifier comme tels, ils développent « des buts communs, une communication plus libre et plus spontanée avec les autres membres qu'avec les personnes extérieures au groupe, une capacité à se situer et situer les autres, en termes de rôles, de structure du groupe, de comportements attendus, de valeurs reconnues, de normes de conduite, de langage commun. »¹⁷² Grâce au climat sécurisant émanant de la sphère groupale, l'individu est plus enclin à donner le meilleur de lui-même, il construit ses savoirs à travers le travail réalisé pour le groupe et par le partage lors de la restitution au groupe, s'enrichit du travail des autres. Nous pensons que cette richesse est majorée par la variété et la diversité des parcours des participants. Ainsi, la composition de nos groupes prend en compte également le critère de mixité et la présence d'adultes en conversion professionnelle ou promotion professionnelle ; chacun contribue alors avec ses propres atouts à la magnificence du travail. Cette idée est partagée par Philippe MERIEU qui met en exergue l'intérêt du travail de groupe. Pour lui, « On ne doit pas se priver des

¹⁷⁰ SOLAR, Claudie, « *Équipes de travail efficaces : savoirs et temps d'action* », Outremont : Les Éditions Logiques, 2001, p. 42

¹⁷¹ MUCCHIELLI, Roger, « Les relations interpersonnelles dans l'équipe et l'esprit d'équipe », *Le travail en équipe – Clés pour une meilleure efficacité collective*, Ed. ESF, Coll. Formation permanente, 2007, (10^e édition), p. 51

¹⁷² *Ibid.*, p. 52

ressources exceptionnelles du travail de groupe. Ce dernier permet, en effet, de varier les méthodes, de stimuler la curiosité, de favoriser les échanges entre personnes et d'atteindre des objectifs très spécifiques, en particulier dans le domaine expérimental ou documentaire. »¹⁷³

Nous voyons apparaître ce lien qui unit les membres du groupe autour d'un but commun. Dans un travail de groupe, les compétences de chacun sont mises à contribution pour atteindre l'objectif et la production finale du groupe est le fruit du travail collectif. En revanche, travailler en groupe revêt une autre approche, il s'agit de plusieurs personnes qui travaillent ensemble. La finalité n'est pas l'unicité sur la production d'un travail, mais bien de la contribution de chacun au projet. La façon de faire de chacun n'est pas explorée, le travail de chacun est mis au service du groupe.

IV.3.2.2. « Seul mais ensemble »

Nous pouvons évoquer ici les situations d'évaluation préconisées par le référentiel où les étudiants mis en groupe restreint doivent réaliser une production qui fait l'objet d'une évaluation, le travail est le fruit de la compétence collective. Nous avons constaté que le temps d'appropriation évoqué par Claudie SOLAR est particulièrement important et qu'il détermine la dynamique du groupe. Tout formateur qui se trouve face à un groupe néoformé sait combien il peut être difficile d'animer les participants. Ainsi, nous sommes particulièrement vigilant lorsque nous devons mettre des groupes en situation d'évaluation au fait que les membres du groupe aient déjà eu l'opportunité de travailler ensemble. Le groupe est alors constitué, chacun est reconnu, la parole se libère plus facilement, les rôles sont distribués. La dynamique installée présente un gain de temps en termes d'organisation, génère moins de stress au sein du groupe et plus d'efficacité dans le travail. Nous remarquons que cette même attention n'a pas été toujours possible pour des évaluations impliquant plusieurs séquences sur un temps court. L'appropriation entre membres du groupe se fait alors pendant les séquences et c'est là que le formateur animateur joue un rôle prépondérant dans l'installation de la dynamique. Maintenant revenons sur la thématique qui nous anime à savoir

¹⁷³ MEIRIEU, Philippe, « Faire l'école, faire la classe », 3^e partie, repères pour une pratique, Ed. ESF, 2004

l'organisation en groupe pour la réalisation d'une pratique simulée évaluée individuellement. Nous sommes bien dans une tension groupe/individu par des finalités qui divergent. En effet, si nous reprenons les différentes caractéristiques du groupe, les auteurs soulignent l'importance pour le groupe de poursuivre un but commun où chacun contribue par son implication à la réalisation d'un travail collectif. Nous faisons ici le constat que les étudiants sont mis en situation de groupe mais ont un objectif individuel, et ne cherchent pas à construire quelque chose ensemble.

En allant plus loin dans la réflexion, nous allons jusqu'à penser alors « groupe » dans son acception de rassemblement de personnes où « le comportement des uns s'orientera par rapport au comportement des autres et réciproquement. »¹⁷⁴ Notre cheminement trouve son origine à travers les travaux de SHERIF, qui a réalisé la première expérimentation de laboratoire sur l'étude d'un groupe. A l'issue de ses expériences, il met en exergue dans ses conclusions que : « [...] la situation de groupe produit une convergence rapide des points de référence et des écarts de variation propres à chaque individu, les normes individuelles sont remplacées par une norme unique commune ; [...] si, ensuite, l'individu continue à travailler seul, il conserve l'écart de variation et la norme de son groupe. Cette norme est donc un « produit social » qui influence désormais ce genre de perception chez l'individu. »¹⁷⁵ Il précise qu'il y a « formation de cadres de référence communs au cours de l'interaction des individus mis en situation de groupe ; intériorisation par chacun de ces cadres de référence. »¹⁷⁶ Il évoque ensuite l'individu en situation individuelle qui « conserve des doutes sur l'exactitude de ses évaluations, tandis qu'en groupe, la norme du groupe apporte une plus grande sécurité ». ¹⁷⁷

Nous relevons plus particulièrement de cette expérience l'impact de la structuration sur le sujet. Ce dernier élabore d'abord individuellement sa norme, sous l'influence du groupe naît une norme groupale que le sujet intègre à la sienne pour qu'elle devienne sa nouvelle norme, jusqu'à douter par la suite de ses propres résultats et de choisir la norme du groupe par souci de conformité.

¹⁷⁴ ETIENNE, Jean, BLOESS, Françoise, NORECK, Jean-Pierre, ROUX, Jean-Pierre, *Dictionnaire de sociologie, op. cit.*, p. 227

¹⁷⁵ KAES, René, *Les théories psychanalytiques du groupe, op. cit.*, p. 76

¹⁷⁶ *Ibid.*, p.77

¹⁷⁷ *Id.*

Si nous transposons dans le champ de notre recherche, nous pouvons nous questionner sur l'influence des réponses du groupe de pairs dans l'ancrage des savoirs de chaque étudiant. Comment le mesurer ? Quelles sont les opportunités pour l'étudiant de réajuster ? Ou pour le formateur de le repérer ?

De ce fait, il nous paraît intéressant d'évoquer le rôle du formateur dans son accompagnement du groupe (et sa capacité à gérer l'individualité au sein du collectif.)

IV.3.2.3. Groupe et posture de formateur

Si l'ingénierie pédagogique groupale offre des conditions propices à l'apprentissage, de la compétence du formateur en dépend l'efficacité. Nous avons vu que le groupe a besoin d'un temps d'acclimatation pour pouvoir donner le meilleur de lui-même et devenir ce puissant levier d'apprentissage, il en est de même pour le formateur qui doit s'imprégner du groupe et créer une ambiance propice à l'apprentissage. Citant HOWDEN et KOPIEC, Claudie SOLAR précise que cela passe par des valeurs telles que « ...l'entraide, le partage, la confiance, l'ouverture aux autres, le droit à l'erreur, l'engagement, l'égalité et la solidarité... » et qu' « Il s'agit de développer un esprit de groupe et un esprit de classe ce qui se développe dans le temps en favorisant notamment des activités en sous-groupes, souvent de quatre personnes... »¹⁷⁸ Nous pensons le groupe comme une ressource majeure des apprentissages de chacun. Nous avons mis en exergue précédemment l'importance des interactions entre les individus, de la confrontation des idées et des représentations. Le rôle du formateur est donc de favoriser la circulation de la parole sans négliger celle de l'expression de retours sur expérience des participants, ce qui d'une part favorise l'intégration des apprentissages pour le narrateur mais qui, d'autre part constitue une véritable « ressource sociale » pour le groupe.

L'expérience de la vie de groupe est également source d'apprentissage. Il s'agit de réussir à faire vivre le groupe dans le respect des règles ce qui requiert du formateur des capacités relationnelles mais aussi parfois des capacités de régulateur dans la gestion des tensions. Il se doit de proposer des activités qui

¹⁷⁸ SOLAR, Claudie, « *Le groupe en formation* » in CARRE, Philippe, CASPAR, Pierre, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Ed.Dunod, 2011 (3^e édition), p. 516

favorisent la coopération, pour créer une émulation dans le groupe et donc de proposer une ingénierie adaptée à l'objectif. Nous faisons ici le lien avec la réorganisation des groupes restreints en sous groupe de trois à quatre étudiants que nous proposons lors de ces séquences. Elle nous permet de mieux appréhender chaque participant dans ses interactions, et dans sa capacité à se questionner et apporter des réponses. Ainsi moins «noyer» dans le collectif, le singulier est plus aisément repérable. A noter également, qu'il existe un risque potentiel pour l'étudiant d'agir par mimétisme, il appartient au formateur de le repérer en l'invitant à adopter une posture réflexive.

Ainsi, au regard de ce portrait, nous définissons le formateur placé au sein d'un groupe comme un « agitateur de savoirs », « un questionneur de la question », un régulateur d'humeur. A cela nous lui ajoutons la mission de témoin de l'intégration des processus dans sa mission d'évaluateur, posture que nous avons évoquée dans le chapitre précédent.

A l'issue de l'exploration du concept de groupe, nous mettons en exergue l'intérêt pédagogique de la situation en groupe par sa richesse et le potentiel évolutif qu'il offre à chacun des composants du groupe. Cette ingénierie pédagogique se veut un outil facilitateur de l'émergence du questionnement, un outil au service de la réflexivité.

IV.4. Conclusion problématisante

Après avoir balayé le champ de la professionnalisation et de la compétence, de l'évaluation et du groupe, nous avons conforté la place de la pratique dans le processus d'apprentissage par compétence, reconnu la réflexivité comme outil de transformation, et constaté que les deux associés en situation de groupe dans notre ingénierie d'évaluation, en potentialisaient les effets. Ce cheminement à travers les auteurs nous permet d'asseoir notre réflexion et de clarifier notre pensée. Au final, il nous conforte sur la pertinence de notre choix pédagogique de réingénierie d'évaluation des pratiques simulées.

Nos questionnements portent maintenant sur la perception et les effets réellement produits de cette ingénierie sur des principaux intéressés. En quoi elle impacte leur professionnalisation ? Identifient-ils clairement la raison d'être du groupe en situation d'évaluation individuelle? Quelles perceptions et quelles représentations la situation de groupe génère-t-elle pour eux? Le parcours antérieur de l'étudiant impacte-t-il son approche et son implication ? L'expérience du groupe joue-t-elle son rôle socialisant malgré la situation d'évaluation individuelle concomitante?

A l'issue de ce cheminement, la réflexion menée suite à la formulation de notre question de recherche, à savoir :

Quels sont les effets sur la professionnalisation des étudiants en soins infirmiers de l'ingénierie de l'évaluation individuelle, au sein d'un groupe, des pratiques simulées ?

nous émettons l'hypothèse suivante :

Pour l'étudiant, les situations d'évaluation individuelle en groupe favorisent ses apprentissages et sa capacité à réfléchir son action

**V. DES ETUDIANTS AU CŒUR DES PRATIQUES SIMULEES : TEMOIGNAGES
D'EXPERIENCES**

V. DES ETUDIANTS AU CŒUR DES PRATIQUES SIMULEES : TEMOIGNAGES D'EXPERIENCES

Dans la partie qui suit, nous allons nous attacher à présenter la méthodologie de recherche utilisée pour explorer notre hypothèse. Dans un premier temps à orientation méthodologique, nous argumenterons le choix de notre outil de recueil d'informations, avant d'évoquer notre population cible puis la méthodologie d'exploitation. Dans un second temps plus analytique, nous présenterons les résultats de notre analyse.

V.1. Méthodologie de la recherche

V.1 1.Outil d'enquête : Le choix de l'entretien comme outil de recueil d'informations

R. BARBIER soutient l'idée « que le chercheur est le sujet qui tente de donner du sens à la réalité qu'il rencontre.»¹⁷⁹ Situait notre travail dans le champ de la recherche-action, puisque nous sommes engagée dans une recherche « ...a un point de départ(...) qui est la pratique, le terrain »¹⁸⁰, nous revêtons une posture à la fois de chercheur et d'acteur, ce qui rend parfois difficile la distanciation décrite par G. BERGER ou R. BARBIER pour qui «le chercheur joue alors son jeu professionnel dans une dialectique qui articule sans cesse l'implication et la distanciation, l'affectivité et la rationalité, le symbole et l'imaginaire, la médiation et le défi, l'auto-formation et l'hétéro-formation, la science et l'art.»¹⁸¹Pour explorer notre objet de recherche qui concerne la professionnalisation des étudiants infirmiers dans la tension individu/groupe en situation d'évaluation, nous nous tournons vers eux, et devons choisir un outil d'enquête qui nous permette de soumettre notre modèle d'analyse à l'épreuve des faits. Pour ce faire, plusieurs outils sont à notre disposition de chercheur. Il nous semble plus pertinent de privilégier un

¹⁷⁹ BARBIER, René, *La recherche action*, Paris, Ed. Poche ethnosociologie, Coll. Anthropos, 2006, p.8

¹⁸⁰ MONDADA, Lorenza, « *Interaction et complémentarité de la recherche-action et de la recherche académique* » in MESNIER, Pierre-Marie, MISSOTTE, Philippe (Dir) *La recherche action - Une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris, L'harmattan, Coll « Recherche-action en pratiques sociales », 2003, p. 317

¹⁸¹ *Id.*

recueil de données qualitatif. L'entretien est l'outil de prédilection des méthodes qualitatives et se définit comme un « procédé d'investigation scientifique utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations en relation avec le but fixé. »¹⁸² A la fois situation et outil de recueil de données, l'entretien retient notre attention par le potentiel de richesses, de nuances et de subjectivité qu'il offre. Par le contact direct entre chercheur et enquêté, nous souhaitons favoriser et instaurer un échange authentique. « On classe traditionnellement les entretiens ou interviews, selon leur degré de directivité (ou plutôt de non-directivité et par conséquent selon la profondeur du matériel verbal recueilli. »¹⁸³ L'entretien directif de part ses questions préétablies et plutôt standardisées nous semble laisser peu de place à l'interactivité entre les sujets. L'entretien non directif s'il favorise la libre expression risque de ne pas apporter d'éléments adéquats pour tester notre hypothèse. En optant pour la forme semi directive, nous offrons à nos interlocuteurs un degré de liberté d'expression propice à recueillir leurs représentations, leur vécu, leurs ressentis et leurs interprétations de situations, tout en les invitant à approfondir un sous-thème qu'ils n'auraient pas abordé. Nous pensons ainsi obtenir des matériaux riches et complexes pour étayer notre recherche et valider notre hypothèse.

V.1.2. Choix de la population : des étudiants infirmiers

Nous explicitons en amont que ce travail de recherche-action trouve sa source dans la réingénierie du système d'évaluation dans l'IFSI où nous exerçons et nous précisons que l'un des objectifs est de faire évoluer notre réflexion et éventuellement nos pratiques professionnelles. Nous avons mis en œuvre, expérimenté et questionné cette pratique d'évaluation en tant que formateurs. Pour la poursuite de notre recherche, nous avons fait le choix de nous tourner vers les principaux intéressés, que sont les étudiants en tant que bénéficiaires et acteurs de l'évaluation. Puisque nous évoquons une pratique spécifique, il nous paraît opportun d'enquêter auprès de ceux qui l'ont éprouvée. Nous choisissons de

¹⁸² GRAWITZ, Madeleine, *Méthodes en sciences sociales*, Paris, Ed. Dalloz, 2001, p.644

¹⁸³ BARDIN, Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, Ed. PUF, 2013 (2^e édition), p. 93

nous adresser à des étudiants infirmiers de 3^{ème} année pour deux raisons. La première est en lien avec la distanciation par rapport à l'épreuve d'évaluation dont nous pensons qu'ils peuvent faire preuve et qui doit nous permettre d'obtenir une réflexion plus riche. La seconde est en lien avec leur parcours de formation et l'ingénierie concernée puisque seuls les étudiants de 3^{ème} année ont la possibilité d'évoquer les situations d'évaluation en pratiques simulées individuelle en groupe et en relation duale.

« ...la souplesse de la méthode peut laisser croire à une complète spontanéité de l'interviewé et à une totale neutralité du chercheur. Les propos de l'interviewé sont toujours liés à la relation spécifique qui le lie au chercheur et ce dernier ne peut donc les interpréter valablement que s'il les considère comme tels. »¹⁸⁴

Consciente du biais que peut représenter notre fonction dans la relation qui nous lie à l'interviewé, nous choisissons ces derniers uniquement parmi des étudiants volontaires. Avant de procéder au recrutement des étudiants, nous nous assurons d'obtenir l'aval de la direction de l'IFSI. Nous sollicitons ensuite les étudiants au cours d'un temps d'informations et en présence de la directrice. Ces étudiants sont informés depuis le mois de février 2014 que nous suivons actuellement une formation universitaire, puisque c'est à cette époque que nous avons rejoint l'équipe pédagogique de formateurs responsables auprès de leur promotion. Nous leur indiquons que nous avons besoin de leur aide et de leur participation dans le cadre de notre travail de recherche lié à notre Master et que nous recherchons des étudiants qui accepteraient de se prêter à un entretien sur la thématique de l'évaluation. Volontairement nous restons assez évasive sur l'objet de recherche et précisons simplement que nous avons besoins d'étudiants avec des profils différents, en indiquant que cela porte sur le type de baccalauréat obtenu et le parcours post-bac sans plus d'indications. A la fin du temps d'informations, nous nous mettons à disposition des volontaires pour lister les personnes intéressées. Spontanément plusieurs étudiants avec le statut de « promotion professionnelle » ou en reconversion se portent volontaires mais aucun étudiant en formation post-

¹⁸⁴ VAN CAMPENHOUDT, Luc, QUIVY, Raymond, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 2011 (4^e édition) p. 172

baccalauréat. Une semaine plus tard, nous réitérons notre demande en précisant que nous recherchons des volontaires issus des filières « baccalauréat ». Nous recensons alors le jour même et les jours suivants douze étudiants issus de la série scientifique « S », une étudiante de série littéraire « L » et deux étudiantes de Série Science économique et Sociale « ES » mais aucun étudiant issu de la filière technologique « Sciences et Technologies de la Santé et du Social » ou « ST2S ». Après une troisième intervention, quatre étudiants se portent enfin volontaires.

Nous excluons par ailleurs ceux pour lesquels nous sommes responsable de suivi pédagogique ou directeur de mémoire, et ceux auprès desquels nous avons été évaluateur sur les pratiques simulées en relation duale, puisqu'au moment de l'enquête les résultats de ces épreuves ne sont pas connus des étudiants.

Notre choix d'outil d'enquête ne se définissant pas par la loi du nombre, la significativité des matériaux va donc porter sur leur variété. Nous faisons le postulat que le parcours antérieur des étudiants est susceptible d'influencer leur vécu des pratiques simulées et donc par la même l'évaluation de celles-ci. Nous choisissons donc de reproduire au sein de notre groupe enquêté, un panel de sujets représentatifs du profil des promotions par leur parcours antérieur. Nous prenons en compte la filière scolaire dont ils sont issus ainsi que leur parcours post-baccalauréat, pour l'impact que peut représenter le contact avec le milieu professionnel. La filière permettant d'obtenir un baccalauréat général, la plus représentée en formation infirmière est la série scientifique « S », celle délivrant un baccalauréat technologique est la filière « Sciences et Technologies de la Santé et du Social » ou « ST2S ». Concernant les parcours post baccalauréat des étudiants qui intègrent la formation, ceux qui ont suivi un parcours universitaire sont issus majoritairement des bancs de la faculté de médecine sur lesquels ils ont passé une voire deux années. Une autre catégorie de candidats entrent en formation après une année de préparation aux concours paramédicaux. Nous accueillons également à hauteur de 20% des professionnels de santé qui justifient de trois ans d'exercice en équivalent temps plein en qualité d'aide-soignant et qui bénéficient d'une promotion professionnelle dans le cadre de la loi sur la formation tout le long de la vie.

Globalement au sein des promotions, les hommes représentent entre 15 et 20% des effectifs, ils sont 17% pour la promotion concernée. Nous veillons donc également à prendre en compte le critère de mixité. Rappelons que nous ne cherchons pas l'exhaustivité, mais bien la variété tendant ainsi à atteindre le principe de saturation. De plus nous sommes limitée par le temps, et nous ne pouvons démultiplier les entretiens. Au total, nous réalisons cinq entretiens, que nous transcrivons, seuls quatre sont l'objet d'une exploitation pour des raisons de temporalité.

Voyons maintenant les profils des enquêtés retenus. Nous sélectionnons deux étudiants détenteurs d'un baccalauréat scientifique « S », le premier, **Antoine**, 24 ans, obtient son baccalauréat en 2008 et intègre l'institut de formation en soins infirmiers en février 2012. Il exerce comme Agent des Services Hospitaliers pendant deux mois, l'été qui suit l'obtention de son baccalauréat. Nous apprenons à distance de l'entretien qu'il a poursuivi son cursus post baccalauréat pendant deux ans à la faculté de médecine. La formulation de notre question ne demande pas clairement d'indiquer le parcours post baccalauréat, puisque nous sollicitons uniquement le dernier diplôme obtenu.

La seconde, **Betty**, 23 ans, réalise une première année en faculté de médecine avant de débiter sa formation. Elle n'a jamais été confrontée au monde du travail.

Parmi les deux étudiantes issues de la filière « ST2S », nous avons **Camille**, 22 ans, qui obtient son baccalauréat en 2010, suit une formation de préparation aux concours paramédicaux en 2010-2011. Elle travaille dans la restauration, puis dans une usine pendant trois mois avant d'entrer en formation en février 2012.

Erica, 31 ans est détentrice d'un Brevet d'Etudes Professionnelles Carrière Sanitaire et Sociale, de deux diplômes, l'un d'aide soignante, et l'autre d'auxiliaire de puériculture et elle totalise neuf ans d'expérience comme professionnelle de santé.

V.1.3. Les entretiens : préparation du guide d'entretien, mise à l'épreuve, recueil de données

V.1.3.1 Préparation du guide

Nous élaborons une grille d'entretien¹⁸⁵ qu'un entretien exploratoire nous permet de tester et de finaliser. Pour chaque question, nous formulons un objectif et préparons d'éventuelles questions de relance. Les deux premières questions permettent de connaître le niveau de formation et le parcours antérieur du sujet afin de le croiser par la suite avec son vécu des pratiques simulées. Dans un premier thème, nous souhaitons recueillir leurs représentations de l'évaluation en général et l'intérêt qu'ils y portent dans leur formation avant tout professionnalisante. Nous souhaitons ensuite leur faire réaliser un état des lieux de l'ingénierie de l'évaluation. A partir des éléments cités et de leur ordre d'apparition nous repérerons la place accordée aux pratiques simulées. En les faisant évoquer le type d'évaluation qui leur a demandé le plus puis le moins d'investissement, nous tentons de mettre en exergue l'impact du groupe dans la préparation « avant évaluation ». Le sous thème suivant consiste à recueillir le ressenti des enquêtés en fonction du type d'évaluation et de voir si l'intérêt qu'ils y portent est centré sur leur professionnalisation, leur exercice futur ou seulement pour satisfaire aux exigences du programme. La question centrale des pratiques simulées est abordée sous la forme d'une question de nature descriptive. Ce choix doit nous permettre de trouver, sans les induire, les éléments qui viennent tester notre hypothèse par une approche moins directive.

La question suivante ouvre sur le thème de la professionnalisation. Elle offre la possibilité à l'enquêté de penser l'évaluation comme outil de professionnalisation.

Avant de terminer sur une question visant à s'assurer que l'interviewé a bien exprimé tout ce qu'il souhaite sur la thématique de « l'évaluation et de la formation », nous voulons aborder la thématique de l'évaluation et des professionnels de terrain *versus* vision interviewés. Dans une formation par alternance, les professionnels de terrain sont partenaires à part égale, il nous

¹⁸⁵ Annexe 9 Grille d'entretien

paraît important de recueillir auprès des interviewés l'importance que revêt à leurs yeux cette évaluation clinique, qui détient une place prépondérante dans une formation par compétence. Nous constatons *a posteriori*, que les données recueillies n'ont pas permis de faire des liens avec notre sujet. Cependant elles fournissent des éléments, qui indéniablement feront l'objet de questionnement et offrent des pistes de réflexion pour l'avenir.

V.1.3.2. Limites de la méthode

Les auteurs nous disent « ...par ses questions ouvertes et ses réactions, le chercheur facilite cette expression, évite qu'elle s'éloigne des objectifs de la recherche et permet à son vis-à-vis d'accéder à un degré maximum de sincérité et de profondeur.»¹⁸⁶ Cela sous-tend chez le chercheur qu'il « reste continuellement en éveil de sorte que ses propres interventions amènent des éléments d'analyse aussi féconds que possible.»¹⁸⁷ Notre expérience ancienne et limitée dans l'exercice de l'entretien de recherche est éprouvée à cette occasion. Cela se manifeste d'une part, par notre manque de réactivité parfois, entraînant l'absence de questions complémentaires sur les propos émis, nous privant ainsi d'éléments d'analyse précieux. Et d'autre part, par des interventions précoces ou des reformulations induisant ou suggérant des propos au sujet, jouant ainsi et oubliant de nous méfier de notre propre subjectivité.

V.1.3.3. Déroulement des entretiens

Nous contactons les étudiants retenus, prenons rendez-vous en veillant à ce que l'entretien ait lieu en dehors des temps de cours et prévoyons une durée maximale d'une heure. L'ensemble des entretiens a eu lieu entre le 24 juin et le 4 juillet. Au quotidien, nous travaillons dans un bureau individuel, nous proposons aux interviewés de réaliser l'entretien dans cet espace. Cependant consciente du manque de neutralité et de l'inconfort que cela peut générer, nous laissons aux

¹⁸⁶ VAN CAMPENHOUDT, Luc, QUIVY, Raymond, *Manuel de recherche en sciences sociales*, op. cit., p.171

¹⁸⁷ *id.*,

interviewés la possibilité de choisir un autre lieu. Aucun d'entre eux ne semble gêné, ils sont plutôt surpris voir amusés par la configuration étroite de cette pièce, qu'ils caractérisent de « toute en longueur ». Afin de diminuer autant que faire se peut, la solennité du moment, nous échangeons pendant quelques minutes avant l'entretien sur leur motivation à participer. Spontanément ils évoquent le fait qu'ils vont être confrontés prochainement à l'exercice dans le cadre de leur propre travail de recherche et que c'est finalement une opportunité pour eux. Nous revenons également sur le cadre de l'enquête, nous évoquons l'objet d'étude de manière très large afin de ne pas influencer les dires à venir, puis les modalités de passation : les raisons de leur sélection au regard de leur parcours antérieur. Nous nous assurons qu'ils n'ont pas d'obligation à suivre afin qu'ils ne soient pas focalisés sur le temps. Nous réaffirmons la garantie de l'anonymat des propos au moment de la retranscription souhaitant que la parole puisse s'exprimer librement. Nous veillons à limiter les stimuli externes en débranchant le téléphone du bureau, en demandant à l'interviewé d'éteindre son téléphone portable, et en apposant un panneau « ne pas déranger » sur la porte. Malgré ces précautions, nous constatons l'intrusion d'une collègue au cours de l'un des entretiens, mais ce dernier n'est pas interrompu pour autant. Nous posons le dictaphone intégré à notre téléphone portable sur la table ronde entre les deux protagonistes. La durée des entretiens varie de trente six à cinquante deux minutes. Un entretien n'a pu être enregistré entièrement pour cause de défaillance de la mémoire du téléphone portable, et de ce fait n'a pas été retranscrit. Pendant chaque entretien, nous prenons quelques notes sur des points qui nous paraissent importants, pour éventuellement y revenir. Nous utiliserons ainsi parfois les idées ou paroles émises par cette enquêtée sans pouvoir faire référence à une traçabilité écrite.

V.1.4. Transcription des entretiens

Puis vient le temps de la transcription qui « ... fait subir une double transformation à l'entretien : d'abord, l'interaction en face à face se réduit aux paroles enregistrées

(...) ensuite ces paroles sont traduites en texte écrit ... »¹⁸⁸ Ce qui n'est pas aisé et « tient un peu du paradoxe : garder dans une représentation écrite certaines caractéristiques de l'oralité ; faire le rendu de la chose orale tout en restant dans des habitudes de lecture établies depuis longtemps pour la chose écrite (...). On va se trouver tiraillé entre deux exigences la fidélité à la chose parlée et la lisibilité de son rendu par écrit.»¹⁸⁹ Afin de recréer le plus fidèlement possible l'ambiance de chaque échange, nous matérialisons les silences par des pointillés, les rires sont indiqués entre parenthèses, une apostrophe marque les défauts de prononciation, les lettres inaudibles. Pour respecter l'anonymat, un prénom fictif est attribué à chaque interviewé et pour plus de rationalité l'initiale du prénom représente les premières lettres de l'alphabet et respecte la chronologie dans laquelle se sont succédés les entretiens. Afin que le lecteur puisse retrouver aisément les propos cités dans l'analyse, nous avons numéroté chaque ligne des discours. Seuls les propos de l'auteure sont écrits en caractères gras. Lorsque nous faisons référence aux dires de l'interviewé, nous indiquons l'interaction par l'initiale de son prénom en majuscule suivie du numéro de la ligne concernée. Nos propos sont matérialisés en gras par l'initiale de notre interlocuteur en minuscule suivie de la ligne citée. Ainsi lorsque nous indiquons un élément du discours par C88, il faut comprendre que nous sommes dans l'entretien de Camille et que le lecteur peut retrouver les propos à la ligne 88, de même un élément du discours identifié c97 signifie qu'il s'agit des questions du chercheur repérables à la **ligne 97** de l'entretien avec Camille.

V.1.5. Méthodologie de l'analyse de contenu

L'ensemble des données recueillies nous permet de définir une analyse de contenu. Comme le décrit Laurence BARDIN, l'analyse de contenu est « un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des « discours » (contenus et contenant)

¹⁸⁸ BEAUD, Stéphane, WEBER, Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, Ed. La Découverte, 2010 (4^e édition), p. 212

¹⁸⁹ BLANCHE-BENVENISTE, Claire, JEANJEAN, Colette, *Le français parlé : transcription et édition*, France, Ed. Interco, 1987, p.115

extrêmement diversifiés. »¹⁹⁰ et continue en précisant qu' « En tant qu'effort d'interprétation, l'analyse de contenu se balance entre les deux pôles de la rigueur de l'objectivité et de la fécondité de la subjectivité. »¹⁹¹ En d'autres termes, de la capacité du chercheur à trouver et proposer des méthodes pertinentes dépendra une analyse de contenu remplissant à la fois sa fonction heuristique, et sa fonction d'« *administration de preuves* ». ¹⁹² Cette dernière représente bien l'une des finalités de notre travail, qui consiste à confirmer ou infirmer notre hypothèse.

Première étape de ce travail, nous entrons en contact avec les matériaux par une première *lecture « flottante »*¹⁹³ de chaque discours, « qui consiste à se mettre en contact avec les documents d'analyse, à faire connaissance en laissant venir à soi des impressions, des orientations »¹⁹⁴. Nous percevons à ce moment là l'émergence de quelques sous-thèmes.

Compte tenu du nombre restreint d'entretiens, nous privilégions une analyse qualitative des données. Nous recensons dans un premier temps, les données de chaque entretien dans des tableaux manuscrits. Les deux premières questions concernent le cursus scolaire et professionnel. Elles ont pour objet de situer l'étudiant dans son parcours de formation et de faire les liens ensuite avec ses représentations et son comportement face aux situations d'évaluation. Les données sont reprises dans notre présentation du profil des étudiants retenus et utilisées lors de l'analyse individuelle.

V.1.6. Analyse critique du questionnaire et organisation de l'analyse

Concernant les questions suivantes, dans un premier temps, nous recensons séparément les propos liés à la question 3 : « Dans le cadre de votre formation, vous êtes régulièrement évalué, pourriez vous me dire la place que vous accordez à l'évaluation? » sous le thème « évaluation ». Concernant la question 13, qui se veut d'ouverture sur l'évaluation en stage, « En stage, vous êtes évalué par les

¹⁹⁰ BARDIN, Laurence, *L'analyse de contenu*, op. cit., p. 13

¹⁹¹ *Id.*

¹⁹² *Ibid.*, p.33

¹⁹³ *Ibid.*, p. 126

¹⁹⁴ *Id.*

professionnels, quelle valeur portez vous à ces évaluations? », nous constatons qu'elle répond à notre attente mais n'apporte pas d'éléments nouveaux faisant écho à notre enquête et pouvant étayer notre sujet. Nous gardons cependant les propos recueillis qui, par leur richesse feront l'objet d'une exploitation institutionnelle ultérieure. Concernant la question 12 « envisagez-vous l'évaluation comme un outil de professionnalisation ? », nous constatons que sa formulation peu claire n'est pas toujours appréhendée par le public ciblé et nécessite le recours à la question de reformulation. Les éléments alors recueillis sont parfois redondants avec ceux déjà recueillis et n'offrent pas d'intérêt nouveau.

Lors de la construction du questionnaire, nous avons volontairement choisi de ne pas évoquer dans un premier temps « l'évaluation en pratiques simulées », pour voir si elle apparaissait spontanément dans les dires des étudiants. En optant pour cinq questions ouvertes :

3 - Depuis votre 1^{ère} année, vous avez rencontré différentes types/formes d'évaluation à l'IFSI, pouvez vous les lister ?

4 - Parmi les différentes formes d'évaluation citées, pourriez vous m'indiquer celles qui vous ont demandé le plus d'investissement/de travail en amont ? Pourquoi ?

5 - Parmi ces différentes formes d'évaluation, pourriez vous m'indiquer celles qui vous ont demandé le moins d'investissement/de travail en amont ? Pourquoi ?

6 - Quel type d'évaluation appréciez vous le plus ? Pourquoi ?

7 - Quel type d'évaluation appréciez vous le moins ? Pourquoi ?

nous recueillons des données variées que nous regroupons par types d'évaluation. Nous recensons tous les types d'évaluation individuelle et en groupe recommandées par le référentiel de formation et mises en œuvre dans notre institution, puis complétons les tableaux manuellement au regard de chaque évaluation avec l'ensemble des données recueillies. Nous faisons ensuite le constat que les réponses obtenues classées par type d'évaluation drainent des données qui ne concernent pas notre objet d'enquête. Pour nous aider dans l'analyse, nous réorganisons les données en les ciblant au regard de notre objet d'enquête. Nous regroupons alors les données dans huit tableaux, organisés comme suit. Un

tableau¹⁹⁵ regroupe les réponses aux questions 4, 5, 6, 7. Ces données n'intéressent pas uniquement le champ de notre recherche, nous les utilisons pour les croiser avec les données en lien avec notre thème mais nous ne traiterons pas dans ce travail de recherche les questions de fond qu'elles soulèvent. Un tableau¹⁹⁶ draine les réponses qui attraiant à la question 12 sur la thématique « évaluation, outil de professionnalisation ». D'une seconde lecture flottante, nous déterminons six sous-thèmes, qui font l'objet de six tableaux : le premier regroupe les propos en lien avec les représentations et l'ingénierie de l'évaluation,¹⁹⁷ le deuxième décliné de cette thématique recense les éléments en lien avec la posture du formateur¹⁹⁸, suivi d'un tableau relatant les éléments qui évoquent plus spécifiquement les pratiques simulées¹⁹⁹ et enfin un tableau autour du sous-thème de la notation.²⁰⁰ Il nous reste deux sous thèmes que nous nommons «groupe »²⁰¹ et apprentissage.²⁰² Issus des termes de notre hypothèse, nous verrons que dans l'analyse les propos sont reclassés de manière plus fine. En ce qui concerne le groupe, nous avons le groupe «sécurité», puis le groupe en tant que «ressource » et le groupe «équipe». En ce qui concerne l'apprentissage, nous le mettons en lien avec le concept de compétence, et le déclinons dans l'exploitation en «ressources de la compétence» et «mode d'apprentissage». L'entrée dans l'analyse qualitative individuelle se fait à partir de ces sous-thèmes lorsqu'ils sont renseignés. Nous réalisons une extraction des éléments du discours qui vont parfois au delà de la thématique sériée de notre recherche mais qui apportent un éclairage sur la perception du contexte d'évaluation de l'étudiant. Ils sont inclus dans le corps de texte mais sont notifiés en gras et suivis entre parenthèses (de l'initiale du prénom de notre enquêté : A, du numéro de l'interlocution 5, suivi de la lettre pour ligne L, suivi du numéro de ligne d'où ils sont extraits : 45). Nous mettons en lien et commentons le parcours de l'étudiant et ses propos. Dans un deuxième temps, nous réalisons une analyse croisée des résultats en reprenant les mêmes sous-thèmes que nous mettons cette

¹⁹⁵ Annexe 10 tableau « Investissement-intérêt »

¹⁹⁶ Annexe 11 tableau « Professionnalisation »

¹⁹⁷ Annexe 12 tableau « Évaluation représentation »

¹⁹⁸ Annexe 13 tableau posture du formateur

¹⁹⁹ Annexe 14 tableau pratiques simulées

²⁰⁰ Annexe 15 tableau notation

²⁰¹ Annexe 16 Tableau groupe

²⁰² Annexe 17 tableau apprentissage

fois en lien avec les éléments conceptuels questionnés et nous en réalisons concomitamment l'interprétation. Dans un troisième temps, nous mettons en exergue les apports de ce travail au regard de l'ingénierie de l'évaluation questionnée. Intéressons-nous maintenant à l'analyse descriptive des données au regard de chaque entretien.

V.2. Analyse qualitative des données

*V.2.1. Analyse de contenu et résultat d'entretien d'Antoine*²⁰³

V.2.1.1. Evaluation et représentation

A la question sur la place qu'il accorde à l'évaluation, il parle **d'obligation** (A3 L 21) qu'il renforce en ajoutant **forcément** mais cela fait partie de la vie, **on en a tellement tout au long de la vie** (A18 l60). Il y trouve un aspect incontournable. Il est dans la position de l'étudiant dont c'est le métier depuis toujours : nous savons qu'Antoine n'a quasiment pas exercé d'activité professionnelle. Il introduit aussi la notion de mesure entre deux étapes : **cheminement qu'on a fait, et ce qui nous reste à faire** (A3 L22). Cela signe aussi la fin d'une temporalité, c'est **avancer et tourner une page, c'est un bilan, ça résume une période de travail** (A9 L38-41).

Concernant l'intérêt de l'évaluation : il lui accorde un **côté valorisant** (A4L24). Si on réussit, cela procure un **sentiment de joie** et **positif** (A19 L63). Cela peut générer un **stress positif** (A6L32) nécessaire à la stimulation de la **réflexion** et de l'**implication** (A6L33). L'échec est accepté et ne semble pas être obstacle pour continuer : **soit on recommence, dans tous les cas on tourne la page** (A22 L71). Il conclue en confortant ses propos sur l'évaluation qui signe la fin d'une période et autorise le passage, symbolisé par la poursuite de la formation. Il aborde ensuite l'importance qu'il accorde à l'évaluation par L'IFSI, **Ça avait plus de sens** (A87, L267), **ça un côté supérieur de validation que quand c'est en stage** (A90 l276). Il reconnaît à l'institution une valeur, une légitimité supérieure à celle du terrain,

²⁰³ Annexe 18 Entretien Antoine

parce qu'elle **représente une norme bonne ou pas, celle en vigueur**, (A94 l 292-293) **ça valide la norme officielle** (A94 l297) **qui doit se pratiquer** (A95 l299). Ces propos témoignent de sa représentation de l'institution comme régulatrice des divergences, seule détentrice du savoir, et du savoir-faire. Nous questionnons alors l'impact du parcours de l'étudiant sur ses représentations. Il est issu directement du système scolaire. Quelle image s'est il construite de l'école? Ses deux années passées à la faculté de médecine se sont soldées par un échec. De fait, a-t-il renforcé la priorité qu'il semble accorder aux évaluations type « restitution de connaissances » ? Puisque sans résultat validé par le système, on ne peut passer à l'étape suivante ? Son expérience minimaliste du milieu professionnel n'a-t-elle pas eu le temps de démontrer l'importance de l'apprentissage expérientiel ?

Nous retenons : obligation – bilan- IFSI = Norme

V.2.1.2. Posture du formateur

Il identifie des pratiques différentes entre formateurs et repère que **tout le monde n'a pas fait de la même façon, dans les différents groupes** (A65 L 205). Il commente, **on est pas tous passé chacun notre tour à expliquer quels documents allaient ici, on l'a vraiment tous fait ensemble, je pense que c'est mieux** (A66 l 208-209). Il est satisfait de cette organisation pour la situation d'évaluation de pratiques simulées.

Nous retenons : pratique différente

V.2.1.3. Situation de simulation

Il fait le *distinguo* entre la réalité et la pratique. **C'est jamais exactement pareil entre la réalité et la pratique, entre nous et la réalité. Ce qu'on fait derrière une table avec la pression, si on oublie un élément sur l'évaluation, ça veut pas dire qu'on va l'oublier dans la réalité** (A67 L212-215). Il pose bien là les limites de la situation d'évaluation, qui peut générer du stress même en situation de simulation. Mais il valorise toutefois cette dernière, qui permet « de faire comme si » car **dans le cheminement, dans la logique on a vraiment le patient à côté** (A69 l219).

Nous retenons : faire «comme si »

V.2.1.4. Note

Nous lui demandons de s'exprimer sur le système de notation qui propose trois notes : 7 – 10 – 15. Il s'étonne de ce système, **j'ai trouvé cela étrange** (A97 L304) pour lui, **15 c'est pas terrible** (A98 L305) alors qu'il s'agit d'une **chose très importante, qui a un risque majeur** (A99 L309-310). Pour lui, la valeur de la note n'est pas en lien avec le risque que représente cet acte. **15, il manque des trucs** (A100 L312) ce qui n'est pas entendable pour un soin potentiellement dangereux et **ça ne veut rien dire** (A103 L320). Nous intervenons et proposons un système « **acquis** » ou « **non acquis** » (A102 L316-317), qu'il trouve **à la limite** (A102 L318) avoir plus de sens. L'échelle des valeurs, la représentation du chiffre sont là encore propres à chacun. Mais pour lui, un acte grave ne peut se contenter d'une note moyenne comme 10 et le 15 serait insuffisant.

Nous retenons : système non pertinent

V.2.1.5. Groupe – Sécurité

Il apparaît dans ses propos l'aspect sécurisant du groupe, face à un acte potentiellement dangereux. Dans ces circonstances, **c'était bien qu'on soit tous ensemble** (A69 L220). Il plaisante même en disant **ça m'a pas traumatisé** (A70 L222). Il qualifie l'atmosphère du groupe d'une **certaine convivialité, on était un petit peu plus détendu, la bonne ambiance** (A65 L202-204) qui permet d'atténuer la pression liée à l'évaluation, **y'aura moins ce côté on va me noter** (A68 L217).

V.2.1.6. Groupe - équipe

Il identifie un type d'évaluation les **travaux de groupe** (A28 L89) comme non centrée **sur le travail d'écrit** (A31 L97-98) mais plus **sur le fonctionnement de l'équipe** (A31 L96), **une réflexion de groupe** (A29 l92), **le déroulement, l'investissement** (A35 l107). Il les associe aux **UI** (A33 l102). Il n'indique pas l'intérêt qu'il y trouve et nous ne l'avons pas relancé lors de l'entretien, mais il assimile le groupe à une équipe.

V.2.1.7. Groupe - ressource

L'organisation en groupe où chacun tour à tour donne un élément facilite la restitution des connaissances, **on avait le temps de penser à l'élément suivant** (A74 L231).

V.2.1.8. Ressource de la compétence

A la question qui lui demande de répertorier les différentes formes d'évaluation existantes à l'IFSI, il nomme en premier les **QCM** qu'il caractérise **comme le plus marquant, le type d'évaluation «restitution de connaissances»** (A26 L79) par le travail **d'apprentissage** (A41 L128) qu'il lui demande. Il précise que c'est l'évaluation qu'il préfère. Nous reformulons et proposons **qu'en fonction du type d'évaluation, l'apprentissage sera différent** (A48 L150). Il confirme et dit **être obligé d'avoir plus de connaissances, pour que les pensées soient construites** (A49 L156-157). La forme de l'évaluation conditionne son travail en amont et le sens qu'il met dans l'intérêt d'avoir des connaissances. Il reste centré sur le résultat. Là encore, cela peut être rapproché de son parcours scolaire et universitaire exclusif.

Dans ses propos, les connaissances occupent une place prépondérante, et au delà de son organisation de la pensée centrée sur le savoir repérable par **QCM j'ai l'esprit très synthétique cela me convient très bien** (A46 L144-145), il le met bien en ressource de la compétence **on ne peut pas pratiquer sans avoir de connaissances** (A116 L 367-368)

Nous retenons : savoir = QCM

V.2.1.9. Mode d'apprentissage

Il explique que le fait d'avoir réalisé cette pratique précédemment en stage **au moins vingt fois** (A76 L239) **ça crée déjà des automatismes** (A77 L242) et il précise **c'est déjà quelque chose que je maîtrisais** (A76 L238) et que cela ne lui **faisait pas peur** (A76 L237). Nous voyons bien ici la complémentarité dans une formation par alternance, la place prépondérante qu'occupe le terrain dans l'acquisition des compétences.

A la question **si ça avait été dans l'autre sens** (A80 L248), à savoir, s'il n'avait pas eu l'occasion de pratiquer cet acte avant, l'étudiant répond **ça aurait été plus dur et moins cohérent** (A80 L250). Il dit que si l'on a pratiqué **qu'une ou deux fois c'est moins intéressant d'avoir une évaluation** (A86 L263-264). Il l'argumente par le fait qu'en l'absence de pratique en stage, c'est un acte trop peu réalisé, donc que l'évaluation arrive trop tôt. Dans ces circonstances, le peu de pratique peut-il être un handicap dans l'acquisition de l'habileté gestuelle ?

Nous retenons : alternance

V.2.2. Analyse de contenu et résultat entretien de Betty²⁰⁴

V.2.2.1 Evaluation - représentation

Elle débute ses propos concernant la place qu'elle accorde à l'évaluation, par un parallèle entre la formation infirmière avant 2009 et celle dont elle relève. Elle décrit l'ancien programme comme proposant une **évaluation** séquencée par **modules** qui permet de faire un point **à chaque fois**. Elle compare ainsi avec le système d'évaluation actuel qui propose une **évaluation** qu'elle qualifie de **globale**. Celle-ci ne lui **permet pas vraiment de faire un point**. Elle attribue cet état **au fait que la formation** soit devenue **plus universitaire, que professionnelle comme avant** ainsi **l'évaluation est obligée par la loi, celle de valider les crédits** (B6 L28-33). Elle dit toutefois qu'elle lui accorde **une place importante parce qu'il faut bien faire un point, passer de semestre en semestre mais c'est pas la chose la plus importante** (B9 L46-47). Elle nous dit aussi **on ne peut prétendre à être professionnel sans un minimum d'évaluation** (A95 L 441-442), l'évaluation venant attester d'un minimum de savoirs acquis pour exercer, ce qu'elle justifie par **on a quand même des vies humaines derrière** (A95 L442-443).

Nous pouvons dire que Betty mesure bien l'impact de l'universitarisation sur le système d'évaluation dans sa transformation majeure qu'est l'attribution des ECTS.

²⁰⁴ Annexe 19 Entretien Betty

Elle perçoit l'évaluation prioritairement comme une nécessité réglementaire même si elle lui reconnaît une valeur certifiante.

Nous retenons : certification - universitarisation

V.2.2.2. Modalités d'organisation

Lorsqu'elle décrit le déroulement de la pratique de transfusion sanguine, elle repère que l'évaluation a eu lieu sur deux temps, qu'elle décrit ainsi : **premier temps, on a décortiqué vraiment tous en groupe**, (B54 L 203) un second temps **individuellement un peu à l'écart** (A54 L208)

Elle fait également référence à l'évaluation en pratique simulée des calculs de dose, pour évoquer la relative simplicité des calculs : **c'était basique les calculs de dose par rapport à ce que l'on a en stage** (B79 L327), **c'est juste mettre quelques ions** (B80 L329), **on a quand même des produits différents** (B81 L33), **après le principe reste le même, les calculs de dose, les dilutions** (B82 L333).

Cette évaluation a eu lieu en relation duale. Elle ne fait pas d'autre commentaire sur la situation d'évaluation en elle-même.

Nous retenons : ingénierie simpliste

V.2.2.3. Posture du formateur

Elle prend pour exemple la situation d'évaluation des soins relationnels dont le support pédagogique est le jeu de rôle. Cette pratique inhabituelle l'amène à s'interroger sur **mais qu'est ce que ça va être l'évaluation ?** (B100 L465-466). **On rigole entre nous on se dit comment y vont nous évaluer** (B100 L468-469). Elle interroge la capacité du formateur à faire la part des choses dans cette situation qui n'est pas vécue pour elle comme une situation d'évaluation. Elle conclue par **en fin de compte, les formateurs ont leur regard, y savent très bien évaluer, ça a son sens** (B100 L467-469). Nous constatons ce questionnement de Betty sur une situation d'évaluation construite sur une temporalité longue et qui intéresse des soins relationnels alors qu'elle n'émerge pas au regard des autres situations d'évaluation, qui sont sur des temporalités courtes et intéressent des soins techniques.

Lorsqu'elle évoque l'évaluation de la pratique simulée de la transfusion sanguine, elle constate qu'au moment du second temps, les étudiants ont été séparés du groupe, **après on est passé individuellement un petit peu à l'écart du groupe devant un formateur** (B54 L207-209). Elle différencie bien deux temps sans faire plus de commentaire. Cette pratique semble lui convenir. Elle remarque que **l'évaluation a été un petit peu différente d'un groupe à l'autre** (B54 L205-206) mais ne s'exprime pas davantage. Nous notons qu'elle ne fait aucunement référence à la première séquence pédagogique formative qui a eu lieu la semaine précédente.

Nous retenons : pratique différente - posture formateur

V.2.2.4. Evaluation et pratiques simulées

Elle cite également une autre évaluation individuelle en pratiques simulées qui fait appel au savoir-être et qui se déroule en situation de groupe avec mise en œuvre de jeux de rôle. Elle reconnaît la nécessité d'un **apprentissage du soin relationnel, même si y'a des gens qui ont plus de facilités relationnelles, c'est pas que acquis, c'est pas que inné, ça peut s'acquérir, c'est un travail** (B87 L368-370). Elle reconnaît l'intérêt de cet apprentissage pour son futur métier.

L'ambiance plutôt détendue qu'elle décrit **ça rigole** (A100 L465), l'utilisation du jeu de rôle comme support d'évaluation lui procure un ressenti différent de l'évaluation, **on ressent pas ça comme une évaluation** (A100 L466-467). Elle vient à questionner l'objet de l'évaluation, **mais qu'est ce que ça va être l'évaluation ?** (B100 L465-466) dans la mesure où **on évalue pas votre talent d'acteur, on évalue ce que vous dites** (B100 L463-464), elle semble douter d'une possibilité d'évaluation dans ces conditions même si elle reconnaît qu'elle est impliquée indubitablement **en soi même on est vraiment mis en situation** (A100 L464-465). L'utilisation de la simulation pour ce type d'acte non technique l'interpelle.

Elle poursuit **même si on prend ça pour un jeu, ça nous apporte malgré tout** (B97 L455). Elle évoque pour étayer ses propos une situation de stage où elle ose utiliser ses apprentissages. **Je pense que sans la mise en pratique je l'aurais jamais fait. Il aurait pu nous le dire en cours ça aurait jamais percuté comme**

ça. (B103 L 483-484). Betty prend conscience de l'intérêt des pratiques simulées qui concourent à la construction de ses compétences.

Concernant la situation de pratique simulée, elle précise **qu'il y a vraiment un acte technique derrière** (B58 L225) à réaliser, qui est concret, réel. Et elle insiste sur la nécessité d'être capable de le réaliser seule, **quand on sera dans un service, on sera pas forcément les uns derrière les autres pour s'aider, même si on est pas seule dans le service l'avoir pratiqué c'est important pour se créer des automatismes, c'est en pratique plus on acquière le geste, plus on peut s'en détacher** (B60 L230-234). Ici elle met en exergue la nécessité de pratiquer et n'exclue pas l'implication individuelle dans la présence du groupe sur le premier temps.

Nous retenons : pratique simulée - formatrice

V.2.2.5. Notation

Nous évoquons notre système de notation. Il lui semble aléatoire quant à la valeur des chiffres proposés. Sur la proposition, d'une formulation « **non acquis** », « **acquis** », et « **en cours d'acquisition** » (**b111** L511-512), elle répond accorder peu d'importance aux termes. Elle privilégie le repère de la moyenne : **on sait très bien qu'en dessous de la moyenne y'aura pas de crédit alors après peu importe les termes qu'on met derrière** (B111 L513). Elle trouve intéressante **la différence du 10 ou du 15** (B112 L516) pour signifier un écart et elle cite les connaissances puisqu'elle les associe hypothétiquement au QCM. Betty n'attache pas de valeur prépondérante à l'évaluation mais uniquement aux conséquences.

Nous retenons : système plus ou moins pertinent

V.2.2.6. Groupe - ressource

Betty met en exergue son intérêt pour l'évaluation de groupe de l'UI, pour ce **grand moment de partage, que ce soit au niveau des connaissances, parce qu'elles sont partagées, vu la grandeur des recherches à faire** (B52 L186-188). Elle complète par l'intérêt de partager **un regard différent sur la situation** (B52 L188-189). Elle conclue que **le partage d'UI est pour moi comme un travail en service, comme un travail d'équipe** (A54 L195-196). Lorsque nous lui

demandons de faire le parallèle avec la situation de pratiques simulées, elle met l'accent sur le groupe ressource. **On a développé le dossier de soins à surveiller tous en groupe en donnant chacun un élément** (B54 L206-207) **y'en a qui l'avait vu, y'en a qui l'avait pas vu, ça un petit peu donné des pistes** (B56 L215-216). Nous la sollicitons sur l'intérêt du temps de partage avant la réalisation de l'acte. Elle en reconnaît la richesse **ça permet de revoir un peu dans sa tête, « est-ce qu'on avait pensé à tout ? » y'en a qui pense à d'autres choses que nous c'est intéressant d'avoir ça avant la pratique** (B61 L236-238). Elle met en avant ce temps collectif au service de l'individuel, ce temps qui vient raviver la mémoire et permettre l'acquisition de nouvelles connaissances.

Nous pouvons dire que Betty intègre dans ses propos la dimension du groupe dans deux fonctionnalités : dans le but d'une amélioration de la performance avec le groupe d'UI et de réflexion en cours d'action par le partage des informations.

V.2.2.7. Ressources de la compétence

Elle porte un regard critique sur le type d'évaluation **QCM** (B9 L39-45). Ses modalités de mise en œuvre, qui ne serait **pas forcément adaptées**, (B11 L52) et que nous reformulons en **qui ne reflèterait pas visiblement un niveau de connaissances** (B10 L53) : ce qu'elle approuve. Cette problématique ne fait pas partie de notre champ d'investigation mais mérite que l'on y revienne dans le futur.

Betty exprime cette prise de conscience du sens, lorsqu'elle parle de **cette base qui peut vite s'oublier, on apprend bien pour l'évaluation mais ça peut vite partir. C'est vrai que c'est vraiment sur le terrain, où les connaissances sont plus solides où elles sont acquises, elles sont revisitées sur le terrain et pour rester cette fois.** (B68 L275-278).

Nous retenons : ingénierie plus ou moins pertinente

V.2.2.8. Mode d'apprentissage

Elle s'exprime également sur la pratique de la transfusion sanguine où **par chance** dit-elle pendant le stage **avant l'évaluation elle-même j'ai pu pratiquer, c'était un plus** (B70 L285) **l'automatisme de l'avoir pratiqué ça m'a mis en confiance**

pour l'évaluation. Je savais comment allait se dérouler le contrôle ultime, on avait une trame dans le service en cochant à chaque fois les activités qui avaient été faites ça m'a permis de comprendre le déroulé d'une transfusion et d'être plus en confiance le jour de l'évaluation (B71 L290-297). Elle insiste sur la nécessité de répéter le geste pour acquérir des automatismes, et la réassurance que cela lui procure pour aborder l'évaluation plus sereinement. Elle n'évoque pas les conditions d'apprentissage de cet acte sur le terrain, mais dit d'une manière générale **j'ai toujours demandé quand je voyais que je pouvais être mise en difficultés** (B89 L393-394) ce qui laisse à penser qu'elle n'a pas été mise en difficulté lors de la réalisation de ce soin en stage.

Elle fait ensuite référence à la nécessité de réaliser les actes techniques en stage pour qu'ils prennent sens. Elle indique **la théorie sur un soin, moi personnellement ça me parle pas, alors qu'en stage ça prend vraiment du sens, pourquoi on prend ça, parce que derrière on va faire ça.** (B76 L314-316). Elle poursuit **j'ai jamais posé des perfusions, c'est vrai qu'on l'a pratiqué ici et après j'ai vraiment pu mettre en pratique dans un stage très technique** (B83 L336-338). Elle fait aussi référence à la ressource de la compétence des soins relationnels qu'elle parvient à mettre en œuvre en situation de stage. **Je suis allée en psychiatrie après l'avoir fait** (elle parle des jeux de rôle travaillés dans le cadre des soins relationnels) **et j'étais bien contente d'avoir eu certaines situations** (B102 L474-476). Elle relève l'intérêt d'un apprentissage en IFSI qui prend sens dans la pratique. Sa pensée se résume ainsi **quand on a eu les pratiques en simulation en fait ça nous apporte pas tout de suite mais sur le temps, on y repense, on y repense souvent même sur les mots, les attitudes, c'est pas de l'acquis tout de suite, c'est à mettre en valeur** (B96 L449-453)

Elle introduit la notion de temporalité, de distance nécessaire pour intégrer les apprentissages.

Nous retenons : alternance

V.2.3. Analyse de contenu et résultat entretien de Camille²⁰⁵

V.2.3.1. Evaluation - représentation

Pour Camille, l'évaluation permet de se **tester**, d'**évaluer** ses **connaissances ça permet aussi de voir notre niveau où on en est, quel domaine on a à améliorer** (C10 L34-36). Ses représentations s'apparentent à une vérification, un état des lieux qu'elle centre sur les connaissances. Elle l'utilise pour se questionner **Quand je suis en dessous de la moyenne, je me dis que là y'a un problème, quelque chose que j'ai loupé, que j'ai pas compris, qu'est ce qui s'est passé ?** (C16 L59-61) et s'en sert d'alerte.

Nous retenons : évaluation = bilan du niveau de connaissances

V.2.3.2. Modalités d'organisation

Elle fait un parallèle entre la situation d'évaluation orale en relation duale, qui génère un stress chez elle, **dès fois quand je suis pas en confiance, je sais plus ce que je dis, je perds mes mots c'est assez stressant de se retrouver toute seule face à des formateurs** (C63L263-266), et cette même situation avec un médiateur. Elle prend alors une toute autre dimension, **c'est pas pareil parce qu'on montre, après quand on nous pose des questions, on sait répondre ou on sait pas répondre** (C65 L274-276). On voit bien ici l'importance du support dans son rôle de soutien. Elle renchérit **c'est que notre attention, elle se tourne pas aussi, vers directement le formateur** (C67 L280-281) **et puis on a un peu plus l'habitude que l'oral** (A68 L284). Dans ce contexte **où on montre quelque chose** (C65 L272) la réponse aux questions du formateur est facilitée. En revanche dans une situation d'oral sans support technique, l'argumentation ne semble pas aussi aisée. **Quand on fait un oral on doit démontrer nos connaissances, être pertinent, c'est pas le même rapport, quand on pratique que quand on fait un oral** (C65 L274-276).

A la question, sur les formes d'évaluation qui favorisent la professionnalisation, elle répond que **l'autoévaluation ça y fait beaucoup** (C74L315-316), elle n'associe pas particulièrement aux situation d'évaluation. Elle précise qu'il est

²⁰⁵ Annexe 20 Entretien Camille

nécessaire **que soi-même on s'auto-évalue** (C75 L318) comme si elle soulignait ainsi qu'il ne peut s'agir que d'un acte volontaire et délibéré.

Nous retenons : pratique simulée médiateur dans la relation évalué/évaluateur, autoévaluation

V.2.3.3. Evaluation et pratiques simulées

Elle apprécie la simulation par la réassurance qu'elle lui procure : **au moins ça met en situation réelle, on manipule, c'est pas comme sur un papier où c'est théorique** (C56 L237-238). **Ça m'avait plus rassurée, qu'est ce que je fais quand il y a un problème ? Comment faut que je réagisse ? Mettre en pratique je trouve ça bien sur des soins** (C55 L232-235). Elle apprécie d'autant plus qu'il s'agit de soins techniques qui présentent des risques pour le patient en cas d'erreur. Elle précise la **pose de la transfusion c'est quelque chose quand même d'important, c'est quelque chose où il y a des risques,** (C58 L243-245). Elle insiste en prenant à témoin les professionnels qui lorsqu'elle est en stage lui disent « **tu ne poses pas la transfusion toute seule** » (C58 L245) dans cette situation potentiellement dangereuse, cela **rassure aussi l'équipe** (C60 L257).

Dans ses propos nous trouvons de manière relativement exhaustive l'ensemble du dispositif qui compose l'ingénierie de cette évaluation, **y'a déjà eu de la théorie pendant l'atelier, on nous avait distribué une feuille avec des questions, on devait d'abord y répondre comme ça, on devait travailler voir ce qui était bon ou pas et ensuite travailler chez nous, là où on avait fauté** (C34 L138-143). Elle décrit ici le premier temps d'évaluation formatif, qu'elle nomme atelier, et qui permet une réactivation des connaissances, un réajustement individuel à la maison entre les deux séances. Les étudiants sont également accompagnés par des quiz auto-formatifs avec correction intégrée. Ils ont à leur disposition en amont des séances de pratiques simulées restent par la suite. Elle saisit cette opportunité puisqu'elle dit **et ensuite on avait on avait des quiz sur la plateforme, ça m'avait assez aidé pour éclaircir certaine chose,** couplé avec **des cours par rapport à la transfusion** (C34 L146-148). Elle utilise les moyens à sa disposition pour **retravailler les diapos chez moi par rapport au questionnaire qu'on nous avait donné et où j'avais eu des fautes** (C34 L149-151) **entre les deux**

(C35 L153) séquences. On note qu'elle utilise les différentes sources à sa disposition pour optimiser son apprentissage. Elle décrit avec précision les éléments importants à vérifier et insiste sur la nécessité d'en expliciter les raisons, ce qui permet d'**avoir du sens** (C38 L167).

La simulation clarifie et permet de lier théorie et pratique : **on associe plus la théorie à la pratique comme en stage** (C56 L238-239). Cela permet à Camille de visualiser les éléments du dossier transfusionnel, **les papiers administrat(ifs) c'était ce qui me faisait le plus peur. C'est vrai qu'au début ça impressionne, ça a plus éclairci. Maintenant on sait quel papier correspond à quoi, qu'est ce qu'il faut que j'envoie, qu'est ce qu'il faut que je garde, qu'est ce qu'il faut que je compare** (C54 L225-230).

La première approche d'un soin à faible occurrence réalisée en IFSI permet de ne pas arriver sans expérience, **on arrive pas en stage j'ai jamais fait, j'ai jamais vu, on se sent moins novice** (C59 L254-255) et d'apporter une certaine réassurance.

Nous retenons : ingénierie d'évaluation des pratiques simulées connue –utilisée– adaptée, lien théorie-pratique facilité

V.2.3.4. Groupe - sécurité

Elle poursuit en indiquant la transfusion et les modalités d'organisation. Ce qu'elle a trouvé aidant, **c'est qu'on était plusieurs, on était par groupe** (C31L119-120). **Quand on est tout seul devant un formateur, on est plus impressionné, on est plus stressé, on est plus sous pression que quand on est réuni entre étudiants, parce qu'on est tous du même pied, on a tous été évalué, ça met en confiance** (C49 L205-210). Elle met en évidence le côté sécurisant du groupe.

V.2.3.5. Groupe - ressource

Elle décline ensuite l'intérêt du groupe pour l'enrichissement mutuel. **Les autres étudiants ça apportent aussi des connaissances** (C41 L175-176) et pour l'assimilation de ces connaissances qui est favorisée par l'interaction, **y'a un échange on assimile plus que quand on écoute** (C41 L175-176), l'ancrage se fait plus aisément **parfois y'a des choses qu'on oublie, cette interaction là pour ça**

m'aide plus à retenir (C41 L179). L'intérêt du groupe tient aussi dans l'entraide qu'il peut apporter à l'autre **les choses où j'avais pas compris ou quelqu'un qui n'avait pas compris, on s'aidait mutuellement** (C42 L184-185)

V.2.3.6. Groupe - équipe

Les situations de travaux de groupe **permettent de se mettre en situation** (C98 L415-416) et s'apparentent pour elle **au travail d'équipe** (C99 L418) **comme on fait dans les services** et elle cite plus spécifiquement les situations de **synthèses du personnel** (C99 L419-420). Elle qualifie le groupe de facilitateur dans le développement des capacités **à communiquer avec les autres, à dire son opinion, à écouter, à se remettre en question** (C99 L420-421). Le groupe aide au positionnement, à la réflexion et à la prise en considération de l'autre. Le groupe c'est aussi construire ensemble **chacun apporte ses connaissances pour après faire un travail** (C99 L421-422)

Nous retenons : groupe = interaction, entraide, travail d'équipe

V.2.3.7. Mode d'apprentissage

Son investissement est moindre en termes de préparation en amont de l'évaluation des pratiques, elle l'argumente par le fait qu'**on est habitué à en faire, on peut être habitué à en faire en stage** (C30 L110) et donne l'exemple d'une pratique demandée à l'IFSI **j'ai eu à faire la préparation de perf, j'en avais fait plein en stage**. Elle pointe l'alternance des lieux comme source des apprentissages qui se font soit à l'IFSI, soit sur les lieux de stage. Elle signifie l'intérêt du lieu de stage pour l'acquisition des gestes **la chambre implantable c'est vrai que ça j'en avais pas fait mais bon on prend qu'en même l'habitude vu qu'on est en stage, à avoir les gestes, à faire les liens, à s'organiser aussi** (C30L114-116) et pointe le transfert qu'elle est capable de faire pour une nouvelle pratique proposée en simulation à l'IFSI à partir de ses acquis de terrain.

Elle raconte son expérience de pratique de transfusion sanguine. **A mon dernier stage, j'ai pu faire plusieurs transfusions et c'est vrai que pas mal de choses sont revenues** (C52 L 216-217). Elle fait le constat que les savoirs et savoir-faire se révèlent lors de leur mise en œuvre **je sais pas si y aurait pas de l'évaluation**

de pratique, si j'aurais pu le faire aussi bien que j'ai pu le faire en stage (C52 L217-219).

Elle indique son mode d'apprentissage **je suis visuelle** (C31 L121). Elle n'en apprécie que plus la forme de l'évaluation, ce qui transparait dans ses propos et dans l'utilisation des verbes regarder, visualiser **on apprenait en regardant les autres** (C31 L120), **on regardait les autres préparer, jouer les jeux de rôle, j'avais travaillé comme ça pour la préparation, la pose de transfusion** (C34 L144-146) ou encore **le fait de visualiser les autres** (C41 L175).

Nous retenons : inductif - déductif

V.2.4. Analyse de contenu et résultat entretien d'Erica²⁰⁶

V.2.4.1. Evaluation – représentation - vécu

Erica accorde **une très grande place** à l'évaluation **puisque c'est quand même ce qui génère au final l'obtention du diplôme.** (E10 L41-42). Après avoir donné son avis sur l'intérêt de l'évaluation, spontanément elle l'évoque dans le contexte du stage. Sa posture d'étudiante en formation continue en est-elle l'origine ? Y a-t-il une prépondérance de l'une sur l'autre ? De manière conscientisée ou non ? Elle regrette ce qu'elle appelle **la course aux croix**, (E10 L47) qui a tendance à **un peu l'oppresser** (E10 L46). Elle liste ensuite les différents types d'évaluation et précise que sa préférence va aux **travaux à rendre, qui demandent une recherche personnelle, soit sur un ressenti, sur des spécialités. Ça reflète beaucoup plus notre future profession.** Elle est fortement imprégnée de sa culture professionnelle. Elle met en lien évaluation et professionnalisation. Elle termine sur **l'intérêt positif** des évaluations **Faut bien qu'il y ait des critères d'évaluation nous concernant, je pense que c'est indéniable** (E18L99-100).

Elle associe ensuite anonymat et évaluation, évoque **les a priori**, qui peuvent être partagés, elle renforce cette idée **qui soient respectifs d'ailleurs** (E19 L108) elle dit que ça l'a impactée lors d'une évaluation et elle pense en avoir fait les frais.

²⁰⁶ Annexe 21 Entretien Erica

Ainsi elle revient plus loin dans l'entretien et dit **côté anonyme ou pas même s'il doit pas y avoir d'incidence, ça dépend avec quel formateur on peut tomber, si on connaît ou pas. Y'a des formateurs qu'on connaît ou pas, ça peut être un facteur de stress supplémentaire d'être observé entre guillemets par un formateur qu'on connaît pas et qui prend par exemple la démarche de faire passer chacun sans avoir trop discuté avant. Ça peut être une situation de stress plus importante qui peut générer des erreurs qui auraient pas forcément dû en temps normal** (E51L347-355). Elle met en avant le stress généré par la connaissance du formateur par l'étudiant et qui vient majorer celui de la situation d'évaluation. Elle est la seule à l'évoquer.

Nous retenons : certification – stress - anonymat

V.2.4.2. Modalités de l'organisation

Elle repère l'organisation générale de l'évaluation en pratiques simulées, elle décrit des **ateliers avec plusieurs étudiants et un formateur, ça dépend a priori des groupes mais après chacun passait chacun leur tour, c'était une observation globale du groupe** (E31 L172-174). Elle la trouve adaptée : **pendant l'éval y'a le côté groupe et ensuite individuel, chacun s'y retrouve dans ses lacunes et dans ses côtés mieux maîtrisés. On voyait très bien ceux qui maîtrisaient plus telle ou telle chose dans l'acte. J'trouve que ça reflétait bien chacun des membres du groupe** (E56 L378-382). Elle est catégorique : l'organisation en deux temps permet bien de repérer l'individuel dans le groupe. Elle conclue par **elles sont vraiment pédagogiques dans l'apprentissage de la profession** (E58 L397-398). Nous tenons là un élément précieux pour notre recherche.

Nous retenons : pratiques différentes

V.2.4.3. Posture du formateur

Elle questionne ensuite le fait de disparité dans les pratiques des formateurs, elle se demande comment **au niveau des critères d'évaluation est ce que ça peut refléter toutes ces disparités dans chaque groupe ? Est ce que les notes individuelles reflètent...c'était plus ça notre questionnement. Mon questionnement personnel est ce que les critères d'évaluation peuvent être**

aussi bien respectés dans tous les groupes puisqu'on est pas évalué de la même façon. Après voilà c'est formateur dépendant, chacun son groupe d'évaluation (E50 L 335-345). Nous notons que le début de ses propos relate un questionnement relatif à un ensemble de personnes, tant sur la notion de critères et l'existence d'une variété qui rendrait possible l'évaluation de cette disparité dans les groupes ou non à respecter face à la diversité des pratiques, que sur la fiabilité de la note individuelles. Ensuite recentre son questionnement, qu'elle marque par « mon questionnement personnel ». Elle le situe autour la relativité du respect des critères dans tous les groupes. Elle conclue par le fait que ce soit finalement formateur dépendant

Nous retenons : fiabilité de l'évaluation

V.2.4.4. Groupe - sécurité

Lorsque nous abordons l'évaluation par simulation comparativement avec les autres types d'évaluation, Erica évoque spontanément le caractère rassurant du groupe qui autorise à dédramatiser la situation d'évaluation et à faire de ce moment un temps d'apprentissage. **C'est plus formateur moins stressant, c'est important moins stressant que sur les autres par exemple les chambres implantables où c'est individuel. Je trouve celle groupale notée vraiment bien, plus formatrice dans l'apprentissage, enfin il y a pas le facteur stress négatif** (E48L318-322).

V.2.4.5. Groupe - ressource

Dans son discours, Erica développe l'intérêt des ateliers en groupe qu'elle assimile aux échanges des professionnels dans une équipe. **L'échange du groupe est fondamental, ça fait vraiment un échange comme l'équipe** (E58 L393-394) fasse à des situations nouvelles **demain on peut être confronté à faire tel acte qu'on a très peu fait voire pas fait, du coup des échanges interprofessionnels là ça reflète bien ça pour le coup** (E58 L395-397). Le groupe aide à la réflexion sur l'action. Elle évoque également le travail réalisé en UI qui est potentialisé par le groupe **ça prépare vraiment très bien au travail d'équipe et ça met chacun à une place bien définie, on a tous à un moment donné la parole, on a tous à un moment donné un échange, qu'on est des affinités ou pas en dehors. Je trouve**

que c'est un travail qui permet vraiment une communication assez intéressante. Chaque membre du groupe a des choses à apporter (E40 L255-260) elle pose les éléments essentiels pour le fonctionnement optimal d'un groupe et c'est probablement son expérience professionnelle lui permet d'évoquer des éléments précis comme la place et le rôle de chacun dans le groupe.

Lorsqu'elle évoque le groupe et la situation d'évaluation en simulation, elle dit spontanément : **c'est facilitant, c'est enrichissant** (E47- L301). Elle cite le groupe aidant dans la mobilisation des connaissances **on a pratiqué un échange au sein du groupe, voir où on en était tous dans nos connaissances** (E47 L302-303) et elle complète **on avait pu échanger sur les compréhensions de chacun, s'entraider, dire ce que chacun avait compris** (E47 L307-308) et elle appuie sur le fait que cela aura permis la compréhension du principe du crossage pour tous, **on a tous compris grâce à ça** (E47 L311-312) elle expose globalement l'intérêt individuel et collectif du groupe **ça un intérêt personnel pour le groupe, et pour le groupe on a échangé après on a tous trouvé un intérêt** (E49 L324-325) qu'elle relative toutefois en disant **alors ça dépend des groupes je pense** (E49 L325). Elle poursuit en évoquant le rôle du formateur **et puis l'échange avec le formateur avant l'évaluation individuelle** (E47 L312) qui est repéré comme personne ressource également.

Nous retenons : mobilisation des connaissances, intérêt individuel et collectif

V.2.4.6. Groupe et temporalité

Avant de passer réellement à la pratique individuelle, (E47 L303) il y avait quand même là (E47 L306) la pratique pure où on était évalué sur le moment (E47 L313) On était face à face, on était chacun comme un petit plan de travail avec notre cross, notre photocopie de poche de sang on a fait en même temps ce qu'on faisait. On s'est d'abord entraîné face à face et ensuite on est passé un par un au moment précis de l'évaluation. Elle insiste sur le fait de pouvoir identifier clairement le moment de l'évaluation. **Elle poursuit d'autres ont pas trop vu quand est ce qu'était l'évaluation, c'est resté sur l'échange de départ, je sais pas trop où est le côté évaluation. Tout le monde a fait en même temps, ils savent pas trop quand est ce qu'ils ont été regardés, pas regardés.**

Ils ont pas trouvé d'intérêt parce qu'ils voyaient pas à quel moment ils étaient évalués (E50 L330-337). Le groupe semble ici limiter la clarté du moment de l'évaluation et en entacher l'intérêt même pour certains. Ce qui n'est pas le cas dans le cadre d'une évaluation groupale.

Nous retenons : clarifier le moment de l'évaluation

V.2.4.7. Mode d'apprentissage

Elle indique venir **quasiment à tous les cours** (E33 L202), ce qui facilite son apprentissage. Elle reconnaît que **l'apprentissage pour les cours où j'ai jamais eu l'occasion de voir, ça c'est une grosse révision** (A33 L204-205). Nous repérons que sa manière d'apprendre est facilitée par le canal auditif. Parmi les évaluations qui lui demandent le moins de travail, elle cite les pratiques. Elle explique qu'elle a eu l'opportunité d'aller en stage et par la même de les réaliser en amont de chaque évaluation **J'ai eu la chance à chaque fois de faire les stages qui correspondaient aux pratiques avant, forcément c'était d'une grande aide** (E34 207-208). Elle complète **ça m'a pas demandé beaucoup de travail en amont** (E34 L209-210). La possibilité de réaliser en amont de l'évaluation le soin technique permet d'aborder la situation d'évaluation plus sereinement. La logique d'apprentissage trouve sa source aussi bien sur le terrain qu'à l'IFSI.

Nous retenons : alternance

Nous avons exploré individuellement les éléments du discours de chacun des enquêtés, nous poursuivons notre route à travers notre analyse croisée des données de chacun que nous mettons en lien avec les auteurs afin de découvrir les éléments susceptibles d'étayer notre hypothèse.

V.3. Analyse comparative des données et interprétation

V.3.1. Analyse à partir des différents types d'évaluation

La première des cinq questions ouvertes situe les différents types d'évaluation et dégage celle utilisant les pratiques simulées. Aucun des quatre enquêtés

n'évoquent de manière exhaustive les différents types d'évaluation. Antoine cite l'évaluation qu'il préfère : le QCM, puis l'évaluation qu'il trouve la plus professionnalisante : **l'entretien car dans notre métier, on sera forcément confronté à de la relation de personne à personne** (A113 L 350-351). Il évoque la relation d'évaluation duale de présentation d'une démarche d'encadrement. Il apprécie **l'interaction, le questionnement et le retour sur la réflexion**, qui est possible dans la relation duale proposée dans cette évaluation : **chaque questionnement de l'interlocuteur fait reréfléchir, faut vraiment de la réflexion de chaque situation** (A114 L359-362). Il n'indique pas l'évaluation qu'il aime le moins : les **rédactions** (A59 L185). Il commence par les évaluations individuelles et termine par les évaluations en groupe, qui lui demandent le moins d'investissement. Betty et Erica commencent par les évaluations qu'elles aiment le moins et juste derrière celles qu'elles préfèrent. Erica et Camille citent en dernier comme Antoine, l'évaluation qu'elles ont le moins investies, pour elles : il s'agit **des pratiques** (E36 L227 ; C28 L104). Nous ne pouvons tirer de conclusion comme nous le pensions et faire les liens entre la place dans le listing et l'intérêt porté. Les résultats sont partagés entre les plus et le moins placés aux deux extrêmes, ou listés successivement. En revanche, tous citent les pratiques, et Betty cible même les pratiques de l'UE 4.2 utilisant les jeux de rôles.

Nous retenons ici que pour Antoine la réflexion sur les situations est essentielle et qu'elle est possible en relation duale.

V.3.2. Analyse à partir de l'investissement et de l'intérêt portés aux évaluations

Dans un premier temps, nous examinons les éléments recueillis au regard des questions afférentes à l'investissement des étudiants dans l'évaluation et les raisons qui les animent. Nous souhaitons ainsi mettre en lien investissement et impact du groupe. Nous constatons que l'évaluation type QCM est citée par les quatre enquêtés soit en première soit en seconde place. Bien que cela ne soit pas directement en lien avec notre thématique, nous en dirons quelques mots. Ce type d'évaluation centré sur l'apport de connaissances, ressources de compétence, est reconnu par Antoine qui précise **on a pas le choix** (A37 L113) **les évaluations de**

connaissances c'est obligatoire (A115 L364-365) ; **C'est primordial on ne peut pratiquer sans avoir de connaissances** (A116 L367-368). Nous trouvons dans ses propos le rapport au savoir de FREGA, la connaissance pour une recherche de sécurité, savoir pour pouvoir agir, le savoir qui prémuni du risque. Dans les propos de Betty, nous notons qu'elle a conscience de l'importance du savoir pour pouvoir agir et elle prend conscience que l'ancrage de son savoir se fait sur le terrain en situation. Elle dit qu'elle apprend **plus par logique** (B49 L159) ce qui l'amène à faire des recherches complémentaires aux apports didactiques (B49 L160) et que **la base peut vite s'oublier, c'est vraiment sur le terrain où moi les connaissances sont plus solides où elles sont acquises et pour rester cette fois** (B68 L276-278). Elle peut ainsi confronter son savoir en situation. MINET parle à ce sujet de la compétence comme de la capacité à mobiliser des connaissances nécessaires à la compréhension du contexte. Betty réajuste son savoir pour s'adapter au contexte et être efficace mais ce n'est pas l'évaluation qui lui sert d'indicateur. En revanche pour Camille, si elle ne signifie pas clairement le lien connaissances/ressources de la compétence, dans sa définition de l'évaluation, elle dit qu'elle sert à **nous tester, évaluer nos connaissances, ça permet de voir où on en est, quel domaine on a à améliorer** (C10 L34-36). Elle reconnaît donc bien la nécessité d'avoir des connaissances et que celles-ci soient évaluées puisqu'en fonction du résultat, elle fait des recherches pour **améliorer son niveau** (C14 L51). Pour Erica, **cet apprentissage pour les cours, c'est une grosse révision** (E33L204-205), surtout quand elle n'a pas assisté aux cours en amont. Lorsqu'elle parle de l'évaluation, elle n'évoque pas spécifiquement un type d'évaluation, elle précise qu'elle lui accorde une très grande place de par le rôle diplômant qu'elle revêt. Ce qui pour HADJI, cité par ARDOUIN, est la résultante de l'évaluation normative qui s'exprime : « par une sanction officielle par certificat, diplôme ou attestation professionnelle. L'évaluation certificative engage celui qui atteste du degré de réussite ou de performance de l'évalué.»²⁰⁷ Ces propos nous amènent à traiter le point suivant.

Antoine établit une nuance entre QCM et évaluation « restitution de connaissances », la seconde nécessitant un travail d'apprentissage parce qu'il

²⁰⁷ ARDOUIN, Thierry, *Ingénierie de formation, analyser, concevoir, réaliser, évaluer*, Paris, Ed. Dunod, Coll. « Formation - Fonctions de l'entreprise », 2013 (4^{ème} édition), p. 225

fallait bien connaître (A40 L125-126) ce qui ne semble pas nécessaire pour les QCM. Cette remarque n'est pas sans nous questionner. D'autant qu'il poursuit et indique **que l'on arrive toujours à s'en sortir avec un QCM** (A37 L115-116), ce que confirme Betty, **je me suis retrouvée à avoir des bons résultats alors que je connaissais rien** (A9 L43-44). Erica l'indique également lorsqu'elle s'exprime sur les évaluations qu'elle apprécie le moins, **c'est réducteur dans les réponses, sans avoir rien compris on peut passer au travers. Y'en a concrètement qui ont rien compris à certaines thématiques et qu'ont eu leur QCM. En apprenant par cœur, ça passe en QCM. On nous prémâche le travail en nous mettant le nombre de réponses** (E42 L265-279). Camille est demandeuse de QCM formatif pour préparer QCM normatif. Sans remettre en question, les QCM, comme ces collègues, elle en questionne indirectement le sens et l'intérêt puisqu'elle est demandeuse d'un dispositif préparatoire pour **voir si on a bien fait les liens et bien analysé** (C91 L388). Les résultats obtenus ne répondent pas à ses besoins. Les QCM sont utilisés pour évaluer les connaissances, ressources de compétence. Betty exprime qu'en situation, elle constate que ses connaissances apprises pour l'évaluation sont oubliées et qu'elle doit faire de nouvelles recherches pour appréhender les situations proposées. Erica résume bien la situation, il s'agit **d'un apprentissage en vue d'une évaluation à acquérir, plus qu'une projection dans notre future profession** (E43 L284-286).

Concernant la formation initiale et professionnelle, LE BOTERF nous dit «L'objectif est de fournir aux personnes les connaissances et les savoir-faire qui, avec l'expérience, améliorent les performances.»²⁰⁸ Si nous ne pouvons être assuré d'un socle de connaissances qui s'appuie sur des bases solides, *quid* de l'étudiant en situation? Qu'en est-il de son agir? A-t-il réellement en sa possession les éléments de compréhension nécessaires pour aborder les situations professionnelles? Quel professionnel formons nous? Nous pouvons questionner le degré de fiabilité de notre ingénierie et au regard de cela le caractère certifiant de le système de notre institution.

Au total, tous reconnaissent un investissement lié au temps nécessaire pour assimiler les connaissances. Antoine, Camille et Betty font clairement le lien

²⁰⁸ LE BOTERF, Guy, *Construire les compétences individuelles et collectives*, op cit. p.25

connaissances pour être compétent, et développer ses compétences. Camille utilise l'évaluation pour mesurer ses connaissances. Pour Betty, ce n'est pas l'évaluation qui lui sert d'indicateur mais bien sa capacité à agir en situation. Nous mettons en exergue l'intérêt de l'alternance qui éprouve les connaissances en situation pour transformer l'individu.

Les travaux individuels écrits réalisés hors institution sont le deuxième type d'évaluation cité comme nécessitant de l'investissement de leur part pour trois étudiants sur quatre. Ils sont pour Erica et Betty révélateurs de sens et professionnalisants (E58 L401). Elles en parlent ainsi **ça demande de mettre mes tripes sur la table, j'y travaille deux fois plus, ça m'intéresse** (E33 L197-199), **ça a demandé beaucoup d'investissement, c'était des recherches personnelles qui me tenaient à cœur** (B52 L180-181), **ça vraiment été un retour sur ma profession, mes valeurs, ce que j'aimerais plus tard** (B49 L 151-153). Camille évoque l'investissement par un travail long dû à la recherche **du point de départ** (C25 L96).

Au total, ce sont les évaluations de connaissances individuelles sur table ou nécessitant un travail de réflexion qui leur demandent le plus d'investissement. Les raisons évoquées sont le facteur temps, nécessaire pour assimiler les connaissances ou pour alimenter la réflexion et faire des recherches.

Les évaluations qui demandent le moins d'investissement sont les évaluations en groupe donnant lieu à une note de groupe pour Antoine et Erica. L'argument mis en avant par Antoine, est l'absence d'anticipation possible **et de travailler la production qu'on va donner** (A43 L134-135). Erica l'évoque également **parce qu'on découvre le sujet sur table, c'est vraiment sur le moment que ça demande beaucoup de travail** (E35 L 219-221). Elle complète toutefois **y'a quand même des choses à revoir selon les thématiques** (E35 L 222). Sont évoquées les pratiques simulées pour Betty et Camille en premier lieu, Erica les nomme en seconde place, aucune des trois ne fait référence à un travail en amont d'appel aux connaissances. Seule Camille au cours de l'entretien lorsqu'elle s'exprime sur le déroulé des pratiques simulées de transfusion sanguine évoque l'ensemble des éléments pédagogiques qui sont à sa disposition : les cours réalisés en première année, ainsi que le questionnaire distribué en début de séquence pour

leur permettre de tester leurs connaissances. Elle cite également le quiz mis à disposition sur l'espace numérique de travail qu'elle utilise entre les deux temps pédagogiques. Nous voyons bien qu'elle connaît l'ensemble des ressources, qu'elle les utilise au moment des séquences pédagogiques, sans pour autant savoir si cela fait l'objet d'un recours en amont de l'évaluation. Elle dit même que pour les pratiques **comme on est habitué à en faire, on peut être habitué à en faire en stage, j'avais moins de temps à y consacrer chez moi** (C30 L110-113). Nous questionnons l'impact du groupe sur le travail en amont de chaque étudiant pour revisiter ses connaissances.

Nous venons d'entrevoir un possible impact du groupe sur la dynamique d'apprentissage de l'étudiant. Croisons maintenant les données relatives au groupe.

V.3.3. Analyse et Groupe - sécurité

Pour Antoine, la situation de groupe est synonyme de **bonne ambiance et de convivialité**, elle permet **d'être un peu plus détendu** (A65 L 202-204). Camille évoque la **confiance** (C48 L201) qu'elle développe grâce au groupe bien qu'elle soit **seule face au formateur** (C48 L203) au moment de l'évaluation. **Quand on est tous réunis entre étudiants, je dirais pas que ça encourage mais ça met en confiance** (C49 L207-210). Elle reprend **parce que quand on est tout seul devant un formateur, on est plus impressionné, on est plus stressé** (C49 L205-206). Pour Erica, cette configuration en groupe inhibe **le facteur stress négatif** (E48 L322). Betty est la seule à ne pas faire référence à cet aspect là du groupe, nous notons que lorsqu'elle évoque ses représentations de l'évaluation, elle n'évoque pas non plus un quelconque stress, ce qui peut expliquer qu'elle ne recherche pas en priorité la sécurité du groupe. Nous rappelons ici les propos de KAES qui présente le groupe dans sa dimension socialisante, « qui assure la continuité et le passage entre le groupe primaire et les groupes secondaires... ».²⁰⁹ KAES associe les groupes primaires à la famille, ce qui signifie alors quitter le

²⁰⁹ KAES, René, *Les théories psychanalytiques du groupe, op.cit.*, p.7

groupe famille rassurant, sécurisant pour aller vers un groupe de pairs, qui partagent le même statut, qui peut donc représenter une nouvelle sécurité. Les propos de Camille traduisent cette appartenance et cette reconnaissance **on est tous au même pied, on a tous été évalués** (C49 L208-209).

V.3.4. Analyse et Groupe comme une équipe

Le groupe favorise les échanges. D'après Erica, **on a pratiqué un échange au sein du groupe** (E47 L302), le groupe génère l'entraide pour Camille, **on s'aidait mutuellement** (C42 L185). Pour Antoine, ça **permet l'entraide** (A65 L204) et on a pu **s'entraider** (E47 L308) pour Erica. Lorsqu'ils tiennent ces propos, les trois étudiants parlent de la situation de pratiques simulées, où ils sont mis en situation de groupe. Erica et Betty ont également des propos concernant les situations de groupe où il doit produire un travail collectif et où l'évaluation donne lieu à une note commune. Erica reste positive sur l'intérêt du groupe par ses échanges, et souligne, **on a tous à un moment donné la parole, on a tous à un moment un échange, qu'on ait des affinités ou pas en dehors** (E40 L256-258), il y a un échange entre les membres du groupe. ANZIEU et MARTIN, constatent une évolution des affinités dans les groupes restreints et leur émergence à « un caractère d'apparition rapide... Souvent au premier coup d'œil, à la première phrase prononcée, des liens s'établissent entre deux individus... ».²¹⁰ Betty, quant à elle, évoque des tensions parfois dans les groupes, **ça peut aller un peu haut dans certains groupes, y'en a pour qui ça se passe mal mais c'est nous préparer à la vie réelle, parce qu'en équipe malheureusement tout le monde n'est pas d'accord** (B87 L362-364). Ce phénomène est très bien décrit par SOLAR, « La dynamique d'un groupe va en effet favoriser l'apprentissage lorsqu'elle s'inscrit dans le dialogue et le partage du savoir, ou bien lui nuire quand les luttes de pouvoir ou les manques de participation prennent le dessus... »²¹¹ Les étudiants font cette expérience initiatique de la vie de groupe au sein de l'IFSI. Nous notons qu'aucun des enquêtés n'évoque des difficultés de cet ordre lors des pratiques

²¹⁰ ANZIEU, Didier, MARTIN, Jean-yves, *la dynamique des groupes restreints, op cit.*, p.216

²¹¹ SOLAR, Claudie, le groupe en formation in traité des sciences p. 517

simulées. Dans le cadre des pratiques simulées, la composition des groupes reste identique à celle formée pour des activités en groupe. L'enjeu individuel de l'évaluation a peut-être modéré les tensions ?

V.3.5. Analyse et Groupe - ressource

Le groupe favorise le partage de connaissances et permet de faire le point sur ses connaissances (E47 L303), pour Camille, **le fait de visualiser les autres, ce qu'ils renvoient aussi, les autres étudiants, ça apporte aussi des connaissances, il y a un échange, une interaction moi ça m'aide plus à retenir** (C41 L175-179). Proposer une situation de groupe, c'est offrir l'opportunité de nouvelles situations constructrices de sens. L'apprentissage se fait alors à partir de l'observation des autres, c'est la théorie du socio-constructivisme développée par VYGOTSKY.

Nous repérons plusieurs qualificatifs pour évoquer le groupe. Pour Erica, **c'est facilitant, et enrichissant** (E47 L301), cela rend le travail demandé **relativement simple** (A71 L224), parce que ça laisse le temps de **penser à l'élément suivant**, (A74 L231), **chacun apportait un élément et chacun notait ce qu'il faut pas oublier** (A73 L228-229) pour Antoine. Camille dit avoir été influencée pour certaines de ces réponses, **pas toutes, c'est sûr sans doute quelques unes** (C42 L183-184). Nous soulignons ces propos tout en sachant que l'intérêt du groupe est effectivement de bénéficier de ses apports. L'auto-évaluation étant intégrée à l'évaluation, il aurait été intéressant d'en connaître le résultat pour en tirer des conclusions. Mais nous y revenons un peu plus loin.

V.3.6. Analyse Evaluation et pratiques simulées

Betty renomme les pratiques simulées en « mises en situation ». Camille dit **c'est vrai que les travaux de groupe permettent de se mettre en situation dans un sens réel** (C98 L415-416). Les étudiants évoquent plusieurs intérêts à la pratique simulée. Le premier, partagé par le législateur, à savoir le côté dangereux qu'Antoine souligne : **à la transfusion y'a toujours un côté qui fait peur** (A158 L521-522) **dans la seconde on peut tuer quelqu'un** (A161 L530). Camille tient le

même discours **il y a des risques, on le voit bien en stage, on dit « tu ne poses pas la transfusion toute seule »** (C58 L244-247). Pour Betty, **l'avoir pratiqué c'est important pour se créer des automatismes. En pratique plus on acquière le geste, plus on peut s'en détacher** (B60 L 232-234). Elle insiste sur la nécessité de répéter le geste pour acquérir des automatismes, et la réassurance que cela lui procure pour aborder l'évaluation plus sereinement. Cela n'est pas sans nous rappeler le principe du drill, où la maîtrise du geste permet de gérer les situations émotionnellement fortes. Le fait de réaliser l'acte rassure. Pour Camille **on manipule, c'est pas comme sur un papier où c'est théorique, là on associe plus la théorie à la pratique comme en stage** (C56 L237-239). Faire « comme si » prend tout son sens. Elle évoque son dernier stage où elle a **pu faire plusieurs transfusions et c'est vrai que pas mal de choses sont revenues, je sais pas si j'aurais été toute seule ou si y'aurait pas eu l'évaluation de pratique, si j'aurais pu le faire aussi bien** (C52 L216-219). Camille répond aux attentes du législateur « jamais la première fois sur le patient ». ²¹² Elle décrit un premier temps d'observation sur le terrain, **j'avais vu en stage** (C31 L122-123), **j'avais une première approche par rapport à l'administratif, à la pose, à la surveillance, j'avais des notions** (C32 L 131-133). Elle complète ce temps par l'apprentissage en situation simulée où elle exprime assez bien le rôle de l'environnement social dans la construction de son apprentissage, **ce qui a bien aidé c'est vu qu'on était en travaux, on était plusieurs, on était par groupe** (C31 L 119-120). Cette mise en groupe qui lui permet d'observer l'autre et de construire une image mentale. Les échanges qui ont lieu pendant la séquence, l'aident à comprendre puis à agir au moment de la simulation et nous voyons bien qu'en situation les éléments d'apprentissage sont transférés et qu'elle révèle sa compétence. Elle l'évoque pour les deux temps du soin. La partie administrative, qu'elle appréhendait, n'est plus une difficulté pour elle, **maintenant on sait quel papier correspond à quoi, qu'est ce qu'il faut que j'envoie, qu'est qui faut que je garde, qu'est ce qui faut que je compare** (C54 L228-230). Par la suite, après avoir mis en évidence l'intérêt d'explorer et de comprendre la partie administrative pour être efficace sur le terrain, elle poursuit son discours et met en

²¹² Rapport de mission Etat de l'art (national et international) en matière de pratiques de simulation dans le domaine de la santé, Rapport HAS, janvier 2012, p. 11

exergue l'intérêt d'avoir pratiqué en simulation, **ça aussi, ça avait pas mal servi, surtout le mettre en pratique, moi je trouve ça bien sur des soins comme ça au moins ça met en situation réelle, on manipule** (C55 L234-235). Elle décrit très bien les trois paliers d'apprentissage nécessaires à l'acquisition de la compétence : comprendre, agir, transférer et sur lesquels nous appuyons notre construction pédagogique.

Betty décrit son expérience d'évaluation des soins relationnels centrée sur la compétence 6 « communiquer et conduire une relation dans un contexte de soins ». Elle est septique au départ, **vous m'auriez demandé quand on l'a fait, je vous aurais dit « ben bof »** (B99 L459-460). Elle doute d'autant plus qu'il s'agit de travailler sur le comportement par des jeux de rôle, des jeux drôles et elle insiste sur le caractère ludique de la situation, peut-on apprendre en jouant ? Mais son regard change à l'occasion d'un stage en psychiatrie où elle teste son agir en situation, et voit se révéler des compétences. Elle finit par convenir **même si on prend ça pour un jeu, ça nous apporte malgré tout** (B97 L455). Elle insiste sur l'importance de la temporalité pour l'intégration des apprentissages et précise même que **c'est pas de l'acquis tout de suite et je pense que ça c'est à mettre en valeur** (B96 L452-453). Elle met en avant cette temporalité nécessaire à la construction, cette distanciation chère à LE BOTERF, cette réflexion sur l'action, cette autoformation qui conduit à « la logique de la professionnalisation par la réflexion sur l'action » développée par WITTORSKI.²¹³ Elle conclue en acquiesçant nos propos, c'est une évaluation moins stressante (**b98** L456) mais finalement qui a **complètement** (B99 L459) son intérêt (**b99** L458). Les propos mitigés de Betty sur les jeux de rôle puis son renversement de point de vue pointent le réel intérêt de cet outil qui s'appuie sur la pédagogie de l'erreur. Elle décrit très bien « la prise de conscience et un sentiment d'efficacité »²¹⁴ *a posteriori* sur lequel elle insiste d'ailleurs et qui est décrit par Carlo BIANCI.²¹⁵ Ce dernier indique le principe des jeux de rôle où les participants font « comme si » dans une situation de face à face. Nous confortons notre pensée sur le rôle du formateur qui est celui

²¹³ SOREL, Maryvonne, WITTORSKI, Richard, *La professionnalisation en actes et en question*, op. cit., 2005, p.63

²¹⁴ ARDOUIN, Thierry, *Ingénierie de formation, analyser, concevoir, réaliser*, op cit. , p. 150

²¹⁵ Carlo BIANCI est Spécialiste en ingénierie pédagogique et création de jeux de formation, cabinet Learning By doing

d'accompagnateur des « apprenants dans l'apprentissage de nouveaux comportements. »²¹⁶

V.3.7. Les limites à l'évaluation en pratiques simulées

Les quatre enquêtés disent que l'évaluation en pratiques simulées présente un réel intérêt. Cependant nous notons que pour Antoine, cette situation **c'est jamais exactement pareil entre la réalité et la pratique, entre nous et la réalité** (A67 L212-213). Il souligne que cela reste une situation d'évaluation, avec ses limites liées à la pression et que **si on oublie un élément sur l'évaluation, ça veut pas dire qu'on va l'oublier en pratique** (A67 L212-213). Il semble privilégier l'évaluation individuelle sur chambre implantable **c'est pas trop loin de la réalité finalement** (A151 L497-500), ce qui n'est pas partagé par Erica, qui trouve celle **groupale vraiment bien, plus formatrice dans l'apprentissage, enfin il y a pas le facteur stress négatif** (E48 L318-322). Camille apprécie les deux formes d'évaluation sans réserve, elle insiste sur l'intérêt d'avoir pu pratiquer un soin avant d'arriver en stage. Betty n'évoque pas la chambre implantable mais se positionne sur l'importance de réaliser seule les actes en amont. Il en va de même de Camille pour qui ce qui compte c'est de ne pas arriver sans avoir pratiqué, puisque l'important pour elle repose sur le fait de **se créer des automatismes. En pratique, plus on acquière le geste plus on peut s'en détacher** (B60 L233-234).

Cependant, nous constatons qu'Antoine, Betty et Erica ont réalisé l'acte de transfusion en service avant l'évaluation, et que les trois apprécient grandement cet état de fait. C'était finalement une chance, pour Antoine parce qu'il avait acquis des automatismes en amont. Pour Betty, les professionnels du service où elle était en stage utilisaient une trame **en cochant à chaque fois les activités, ça lui permis de comprendre le déroulé d'une transfusion et d'être plus en confiance le jour de l'évaluation** (B71 L294-297). Pour Erica, **tout ce qui était pratiques, j'ai eu la chance à chaque fois de faire les stages qui correspondaient aux pratiques avant, forcément c'était une grande aide. Ça**

²¹⁶ ARDOUIN, Thierry, *Ingénierie de formation, analyser, concevoir, réaliser, op cit.*, p. 150

m'a pas demandé beaucoup de travail en amont parce que je l'avais fait en stage (E34 L207-212). Nous sommes sur le principe de l'alternance qui permet aussi bien un apprentissage inductif à partir de l'action que déductif à partir du savoir. Le législateur propose une acquisition progressive des habiletés gestuelles réparties sur trois semestres à partir du 2^{ème} semestre. Or les étudiants sont en stage dès le premier semestre et sont donc susceptibles de rencontrer des soins techniques très rapidement en fonction de leur lieu d'affectation. Faut-il les priver pour autant des opportunités qui s'offrent à eux ? Nous ne le pensons pas. Les professionnels ont toutes compétences pour encadrer et accompagner les étudiants, comme le dit Betty, **quand on a déjà vu à l'école, on est plus en confiance pour aller en stage, mais apprendre sur le stage on est plus en confiance pour les évaluations** (B84 L341-343). Elle ajoute **pour la transfusion tous les services la proposent pas, je pense pas que j'aurais été lésée de pas l'avoir vue avant, je pense que ça se serait quand même bien passé** (B85 L347-349). Effectivement le législateur pointe des soins de faible occurrence ou potentiellement dangereux que tous les services ne proposent pas. Il est également possible que des étudiants achèvent leur parcours sans les avoir été confrontés à la pratique de ces soins en stage. Nous donnons une autre orientation au « jamais la première fois sur le patient » et le pensons à l'adresse des professionnels justes diplômés, qui n'auraient alors jamais pratiqué. Avoir réalisé en pratique simulée pendant la formation offre la garantie d'un minimum acquis qui repose sur une ingénierie de l'évaluation pertinente.

V.3.8. Analyse évaluation et notation

Seuls Betty et Antoine font référence au système de notation proposé dans notre IFSI. Pour Betty, la valeur des chiffres retenus lui semble aléatoire. Elle accorde peu d'importance aux termes « **non acquis** », « **acquis** », et « **en cours d'acquisition** » (a111 L511-512). Elle privilégie le repère de la moyenne : **on sait très bien qu'en dessous de la moyenne y'aura pas de crédit alors après peu importe les termes qu'on met derrière** (B111 L513). Antoine met en lien la gravité de l'acte et la note. Cela nous renvoie aux propos d'ARDOINO et BERGER cités par HADJI

pour qui « le vrai problème de l'évaluateur n'est pas d'inventer un système pertinent de notation, mais de décider ce que signifie et ce que « vaut » telle note. »²¹⁷

V.3.9. Analyse ingénierie de l'évaluation

Trois étudiants, Antoine, Betty et Erica constatent des pratiques différentes dans les groupes d'évaluation en transfusion sanguine. L'essentiel se situe dans le choix d'organisation que fait le formateur. Soit il laisse le groupe dans son entité tout le long des deux séquences, soit il sépare l'étudiant du reste du groupe, au moment de la réalisation de l'acte technique lors de la seconde séquence. Antoine et Betty ne font pas d'autre commentaire sur cet état de fait. Mais chacun s'exprime sur ce qu'il a vécu. Pour Antoine, il dit **on est pas tous passé chacun notre tour à expliquer, on l'a vraiment tous fait ensemble, c'est mieux que si on devait le faire chacun son tour** (A65 L205). Il est satisfaisait de cette organisation en groupe parce qu'il est à l'aise avec cette pratique, qu'il a réalisée de nombreuses fois et validée en stage. Il dit même la maîtriser. Betty expérimente une organisation alliant au départ un temps collectif avec des échanges autour de la constitution du dossier et les règles à respecter, et un temps individuel au moment du contrôle ultime (B54 L202-209). Nous apprenons un peu plus tard dans l'entretien qu'il est important pour elle de réaliser seule cet acte **car un contrôle ultime si on comprend pas, c'est sûr qu'on peut pas y arriver** (B56 L217-218). Elle ressent le besoin de se confronter à cette pratique en solo pour tester son savoir-faire. Erica cite deux types d'organisation en **forme d'ateliers avec plusieurs étudiants et un formateur, ça dépend a priori des groupes mais après chacun passait chacun leur tour, ou c'était une observation globale du groupe** (E31 L172-174). Elle confirme les organisations vécues réciproquement par Betty et Antoine. Elle revient sur cette thématique pour porter l'accent sur **le côté très individuel dans l'évaluation** (E50 L328), qu'elle a elle-même vécu **on était en simulation pratiquée individuelle** (E50 L330). Elle fait le parallèle avec l'autre organisation pour dire **d'autres ont pas trop vu quand est ce qu'était**

²¹⁷HADJI, Charles, *l'évaluation règle du jeu : des intentions aux outils*, Paris, ESF, 1990 (2^{ème} édition), p. 70 (190pages)

l'évaluation, c'est resté sur l'échange de départ, je sais pas trop où est le côté évaluation. Tout le monde a fait en même temps, ils savent pas trop quand est-ce qu'ils ont été regardés, pas regardés. Ils ont moins trouvé d'intérêt parce qu'ils voyaient pas à quel moment ils étaient évalués (E50 L330-337). Nous repérons que les attentes de l'évaluation varient d'un étudiant à l'autre. Betty et Erica apprécient que le moment de l'évaluation soit clairement identifié. Elles peuvent mettre en lien ce qui a été réalisé et le résultat. Un retour sur la pratique est possible. Ce qui, dans la situation groupale non individualisée, semble beaucoup plus improbable. Si le temps d'évaluation de l'individu ne lui est pas signifié, il est difficile d'y revenir par explicitation et donc que ce soit bénéfique pour son apprentissage. C'est ce qui émane des propos des intéressés, **ils ont moins trouvé d'intérêt.** La fonction de l'évaluation dans notre contexte est de permettre à l'étudiant de réfléchir son agir, s'auto-évaluer et éventuellement réajuster sa pratique. Notre objectif étant de faire de ce temps d'évaluation en pratiques simulées un temps professionnalisant. Nous soulevons ici un point central en lien avec notre questionnaire.

Dans cette partie, nous venons d'étudier en les croisant les éléments prépondérants issus du discours des quatre enquêtés au regard de notre questionnaire sur la situation d'évaluation individuelle en groupe pendant des pratiques simulées. Nous constatons qu'un certain nombre d'éléments font écho aux théories développées par les auteurs. Globalement, nous dirons que notre ingénierie est pertinente au regard de l'objectif à atteindre, à savoir la professionnalisation des étudiants infirmiers. Toutefois, nous notons des incohérences ou des axes d'amélioration que nous abordons dans la partie suivante. Ceci nous permettra de déterminer si notre hypothèse est validée, et de finaliser en quoi ce travail de recherche contribue à la réflexion sur l'ingénierie d'évaluation individuelle des pratiques simulées en situation de groupe en formation initiale en soins infirmiers.

V.4. Discussion

En préambule, nous indiquons au lecteur que nous sommes consciente que le faible échantillonnage de personnes enquêtées pose les limites de ce travail.

L'objet de cette partie est de confronter notre hypothèse avec les résultats obtenus et d'identifier les différents apports de cette recherche en termes pédagogiques. Nous rappelons l'intitulé de notre hypothèse :

Pour l'étudiant, les situations d'évaluation individuelle en groupe favorisent ses apprentissages et sa capacité à réfléchir son action.

Nous distinguons plusieurs axes d'amélioration que nous déclinons au regard des concepts questionnés : l'évaluation, le groupe, la professionnalisation.

V.4.1. Professionnalisation et compétence

Nous formons des professionnels en devenir. Notre mission est de leur proposer une ingénierie de formation en adéquation avec la finalité de la formation. Notre mode d'évaluation doit être en cohérence avec l'objectif à atteindre. ARDOUIN décrit un système d' « évaluation tourné vers les personnes, le groupe, les objectifs ou les dispositifs ». ²¹⁸ Nous déclinons la professionnalisation sur deux axes : les ressources de la compétences et les modes d'apprentissage. Centrons nous sur l'acquisition des compétences ; et plus spécifiquement sur les éléments ressources de compétence. Sur ce point, notre principale découverte porte sur les évaluations type QCM dont la conception est questionnée. En tant que responsable pédagogique, nous élaborons en co-construction avec les universitaires, les questionnaires, support d'évaluation. Suite à la formation institutionnelle sur la thématique de l'évaluation qui a également été à l'origine de la modification de notre ingénierie d'évaluation, nous avons revisité nos pratiques. L'état des lieux que nous venons de réaliser à l'occasion de cette recherche soulève la crédibilité à

²¹⁸ ARDOUIN, Thierry, *Ingénierie de formation, analyser, concevoir, réaliser, évaluer*, Paris, Dunod, col « formation fonctions de l'entreprise », 2013(4^{ème} édition), p. 36

accorder à ces évaluations. Nous verrons ce que nous envisageons dans le chapitre suivant.

Concernant les modes d'apprentissage, nous mettons à disposition des étudiants, un dispositif qui leur permet d'appréhender la situation d'évaluation en pratiques simulées par différents canaux visuels et auditifs. Cela va du support de cours classique à un quiz auto-formatif en accès libre, en ligne sur leur plateforme. Nous y ajoutons un questionnaire réalisé sur table en amont des séances de pratique simulée. Nous questionnons l'absence d'évocation de ces supports, hormis par Camille. Ils nous semblent intéressants et mobilisateurs de savoirs. Pourquoi les enquêtés n'y font-ils pas référence ? Est-ce par méconnaissance ? Manque d'intérêt ? Oubli ? Cela mérite d'être exploré, nous allons voir comment.

V.4.2. Groupe et dynamique de groupe

Nous avons posé comme hypothèse que les situations d'évaluation individuelles en groupe favorisent les apprentissages de l'étudiant. Nous distinguons dans les apprentissages : les savoirs, les savoir-faire, le savoir-être.

Nous partons de l'expérience décrite par Camille, d'une pratique simulée de pose de transfusion sanguine et de celle de Betty dans le domaine des soins relationnels, nous sommes confortée dans l'idée que le groupe est porteur d'apprentissage dans les trois domaines. L'analyse des propos démontrent que les savoirs sont mobilisés, échangés, partagés. La convivialité et la relative sérénité engendrées par la situation de groupe semble parfois impacter l'investissement des étudiants en amont de l'évaluation dans le recours à des supports cognitifs en amont.

A l'intérieur du groupe, les différents canaux d'apprentissage sont mobilisés : visuels et auditifs, et la réalisation de l'acte permet de pratiquer et de développer l'habileté gestuelle. Ce contexte aide à la mise en lien entre théorie et pratique.

Nous en concluons que la situation d'évaluation ainsi déclinée permet les échanges et l'intégration des connaissances par le phénomène de groupe, autrement dit le

socioconstructivisme. Nous pouvons valider la première partie de notre hypothèse :

La situation d'évaluation individuelle en groupe de pratique simulée favorise ses apprentissages.

V.4.3. Evaluation

Sur le point qui concerne « la capacité à réfléchir son action », nous restons plus modérée. Nous repérons un écueil possible lié à l'organisation des temps d'évaluation. Lorsque nous pensons le dispositif d'évaluation, nous réorganisons notre ingénierie et proposons une évaluation combinatoire sur deux séquences, comme nous l'explicitons au début de ce travail. Nous intégrons la réflexion sur l'action, à tout moment l'étudiant peut commenter ses gestes, revenir sur son agir et réajuster sa pratique. L'erreur n'est pas pénalisée si elle est conscientisée. Les étudiants sont placés en groupe restreint puis mis par 4 pour travailler sur les dossiers. Le temps de réalisation de l'acte technique est individuel et vient compléter le temps centré sur le dossier transfusionnel. Le choix est laissé au formateur de s'organiser au sein de son groupe. C'est d'ailleurs ce qui est exprimé par Erica. Le choix de garder les étudiants ou de les séparer est laissé au libre arbitre du formateur. Les formateurs les plus expérimentés laissent les étudiants ensemble. Nous intégrons avec les propos d'Erica un élément nouveau, l'impact sur l'étudiant d'une temporalité non identifiée. L'évaluation n'est pas vue comme un processus mais bien comme un moment ponctuel. Betty exprime le souhait d'être évaluée seule pour les actes. Antoine préfère rester « tous ensemble ». Nous questionnons le temps de réflexivité si l'acte n'est pas identifié. L'absence de données précises demande à être explorée. D'autre part, l'impossibilité pour le formateur de donner les résultats immédiatement après la séquence peut interroger le sens du retour lorsqu'il a lieu trois voire quatre mois plus tard.

Le temps évaluatif normatif ne permettant pas de donner les résultats, les moments non clairement identifiés ne peuvent permettre d'y répondre

V.4.4. Le système de notation

Nous orientons notre barème de notation autour de trois notes 7-10-15. Les étudiants affichent clairement leur étonnement ou leur désintérêt, ne partageant pas nécessairement notre positionnement. Nous verrons la suite à donner à ces remarques.

V.4.5. Niveau d'exigence attendu

Le législateur établit une graduation dans le niveau de difficultés des actes simulés. Maintenant nous devons proposer des situations significatives et représentatives. La remarque de Betty au sujet du niveau de difficulté est tout à fait pertinente, elle rappelle notre propre questionnement de formateurs, et fait déjà l'objet d'un réajustement pour la promotion actuellement en semestre deux.

Quel sens donner à une évaluation quand le soin est réalisé deux fois ? Le législateur précise que pour des raisons éthiques, certains soins ne soient pas réalisés pour la première fois sur le patient par du personnel novice. La configuration de l'alternance ne permet pas toujours que les étudiants aient vu ces soins à l'IFSI avant de les pratiquer en stage. Ce qui fait l'objet de notre étonnement, c'est que les étudiants qualifient ces soins de risqués, de dangereux et que leurs préoccupations soient centrées sur l'évaluation et non sur le patient. Il leur importe de réaliser ces soins en amont en stage pour aborder l'évaluation sereinement. Que pouvons nous proposer ? Devons nous intervenir face à ce constat ?

V.4.6. Découverte personnelle

Ce travail de recherche a nécessité un investissement personnel depuis un an, et son avènement est l'aboutissement d'un travail de longue haleine, sur un chemin parsemé d'embûches. Cependant, il est l'occasion d'un travail réflexif sur notre pratique pédagogique, et nous espérons sera suivi d'effets concrets dans notre

réalité très proche. En attendant de pouvoir partager avec nos collègues et continuer sur notre chemin de l'évaluation et de la simulation, nous pouvons d'ores et déjà noter une modification de notre approche auprès des étudiants. Début septembre, nous réalisons des évaluations en pratiques simulées en relation duale auprès d'étudiants de troisième année. Nous mesurons que notre discours reste le même, mais qu'il résonne en nous différemment, notre attention toujours singulière s'attache au contexte mais dans une autre dimension.

Ce travail est aussi l'occasion de nous confronter à un travail d'enquête de type qualitatif, d'en mesurer l'étendue sur le plan méthodologique et en ce qui concerne l'exploitation des données. C'est aussi une opportunité pour accompagner les étudiants avec plus de pertinence par un étayage bibliographique et méthodologique. Leurs questionnements et leurs doutes prennent sens et font écho en nous, nous le constatons dès à présent.

Nous dirons, en référence à l'ipséité et à la mêmeté de RICOEUR, que nous sommes la même différente.

VI. PROPOSITIONS D' ACTIONS

VI. PROPOSITIONS D' ACTIONS

Notre voyage initiatique de chercheur pédagogique nous conduit maintenant à déterminer des possibles pour demain au regard des questionnements soulevés.

Nous concluons par :

Pour l'étudiant, les situations d'évaluation individuelle en groupe favorisent ses apprentissages.

Des données insuffisamment documentées ne nous permettent pas d'affirmer ce jour **que la capacité à réfléchir son action est favorisée par la situation d'évaluation en toutes circonstances.**

Pour aborder ce chapitre et structurer nos propos, nous partons de la démarche d'ingénierie de Thierry ARDOUIN et de ses quatre étapes : Analyser, Concevoir, Réaliser et Evaluer (ACRE). L'objet de notre recherche porte en définitive sur l'évaluation de notre ingénierie d'évaluation individuelle au sein d'un groupe dans le contexte de pratiques simulées. En effet, en amont nous avons analysé le contexte, les enjeux et les objectifs, conçu une ingénierie combinatoire, nous l'avons mise en œuvre et ce travail est l'occasion d'en faire le bilan.

Pour ce faire, il nous paraît pertinent de poursuivre ce travail à deux niveaux :

- Auprès des étudiants
- Auprès des formateurs

Et ainsi, la réflexion pourra se poursuivre dans l'action par la réalisation conjointe de la recherche et de notre activité pédagogique sur ce champ d'action.

Plusieurs étudiants soulignent l'importance, pour aborder la situation d'évaluation en pratiques simulées, d'avoir réalisé en amont à plusieurs reprises l'acte en question. Nous ne sommes pas en mesure de répondre à cette exigence pour tous les étudiants. De plus, cela n'est pas souhaité par le législateur, qui réitère son message éthique « jamais la première fois sur le patient ». Cependant, nous évoquons la possibilité d'une mise à disposition d'une salle de pratiques pour les

étudiants. Les modalités restent à déterminer : accès libre ? Sous quelle responsabilité ? Quel matériel ?

Concernant notre niveau d'exigence attendu au travers des évaluations en situations simulées de calculs de doses, les étudiants font part de la simplicité de ces derniers au regard de ce qu'ils rencontrent dans les services. Nous l'avons vu l'apprentissage est progressif et tient compte du niveau de formation de l'étudiant. Cependant, ils évoquent un élément que nous avons nous-même soulevé lors de nos bilans. La simplicité des calculs est une chose, mais le manque de variété dans les produits utilisés est également une variable sur laquelle nous pouvons jouer.

L'évaluation en groupe limite le repérage du moment de l'évaluation individuelle en fonction de la posture du formateur. Les étudiants ne se souviennent pas du moment de l'évaluation, ce qui rend difficile leur auto-évaluation. Il serait souhaitable de baliser le temps individuel d'évaluation au sein du groupe pour favoriser le repérage de ce moment. En l'absence d'auto-évaluation, nous pouvons penser au regard de notre recherche que cela pourrait être une limite à la professionnalisation.

Le questionnaire large a pu nous permettre de repérer que d'autres situations de groupe évaluées en groupe favorisaient les apprentissages. Le retour réflexif dans notre situation est le premier temps formatif qui optimise cette réflexion. Les étudiants ne l'évoquent pas lors du second temps. Ils décrivent cependant le bénéfice à distance lors de la rencontre avec des situations réelles.

Les étudiants reconnaissent que l'apprentissage de connaissances est favorisé grâce au groupe. Néanmoins, nous questionnons l'investissement et le recours aux connaissances avant le début des séquences.

Conclusion générale

Conclusion générale

Nous avons vu que la thématique de ce travail a trouvé son origine dans notre passé, mais qu'elle prend tout son sens pour notre futur par les perspectives qu'elle ouvre. D'un premier questionnement autour de la place des pratiques simulées dans une formation par compétences, nous cheminons vers l'évaluation et les pratiques simulées dans un contexte de professionnalisation, et nous arrêtons enfin sur les effets de la professionnalisation de l'évaluation individuelle en situation de groupe en pratiques simulées. Notre recherche conceptuelle se décline autour de trois concepts principaux que sont la professionnalisation, l'évaluation et le groupe. Nous mettons en exergue dans une approche épistémologique ce qu'une formation par compétences impacte dans le rapport au savoir et au savoir des pratiques, puis abordons la compétence que nous appliquons à l'étudiant en passe de devenir professionnel avant de croiser compétences et ingénierie dans un contexte de pratiques simulées. Nous continuons notre exploration par le champ de l'évaluation et mettons en évidence la pertinence d'une évaluation combinatoire centrée sur le processus et non sur le résultat. Il nous reste alors à préciser les bienfaits du contexte groupal, ce que nous déterminons après une exploration de la dynamique des groupes restreints. Nous réalisons une enquête qui confirme pour partie notre hypothèse, en effet si la situation d'évaluation individuelle en groupe semble favoriser les apprentissages de l'étudiant, en revanche sa capacité à réfléchir son action pourrait être impactée par l'organisation même de la situation par le formateur. Nous donnons des pistes d'amélioration possible qui passent par une réflexion en équipe sur nos pratiques professionnelles et un réajustement de notre ingénierie d'évaluation.

Ce travail s'achève mais nous savons que la réflexion va se poursuivre pour nous permettre d'améliorer nos pratiques.

Table des figures

Figure 1 : Modélisation du système alternance selon A. GEAY p. 18

Figure 3 : Authenticité et métaphore du curseur selon A.C. ALLIN-PFISTER p. 70

Figure 4 : Compétence : de la définition à l'utilisation selon F. MINET p. 73

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Ouvrages :

ABRIC, Jean-Claude, *Psychologie de la communication. Théories et méthodes*, Paris, Ed. Armand Colin, 1999.

ALLAL, Linda, *Évaluation des apprentissages* in « *Dictionnaire de l'éducation* », Paris, Presses Universitaires de France, Coll. « Quadrige Dicos Poche », 2008.

ALLIN-PFISTER, Anne-Claude, *Le guide du formateur : une approche par compétences*, Rueil Malmaison, Ed. Lamarre, 2011.

ANZIEU, Didier, MARTIN, Jacques-Yves, *La dynamique des groupes restreints*, Ed. PUF, Coll. "Le psychologue", 2003. (13^e édition).

ARDOINO, Jacques, BERGER, Guy, « *L'évaluation comme interprétation* », n°107, 1986, p.120-127 in MONCET, Marie-Claude, *Accompagner la professionnalisation des étudiants infirmiers : des postures formatrices à trouver*, Paris, Ed. Lamarre, 2012, Coll. « Fonction cadre de santé ».

ARDOUIN, Thierry, *Ingénierie de formation, analyser, concevoir, réaliser, évaluer*, Paris, Ed. Dunod, Coll. Formation Fonctions de l'entreprise, (4^e édition).

BARBIER, Jean-Marie, *L'évaluation en formation*, Paris, Ed. PUF, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui », 1994 (2^{ème} édition), in MONCET, Marie-Claude, *Accompagner la professionnalisation des étudiants infirmiers : des postures formatrices à trouver*, Paris, Ed. Lamarre, 2012, Coll. « Fonction cadre de santé ».

BARBIER, René, *La recherche action*, Paris, Ed. Poche ethnopsociologie, Coll. Anthropos, 2006.

BARDIN, Laurence, *L'analyse de contenu*, Paris, Ed. PUF, 2013 (2^e édition).

BEAUD, Stéphane, WEBER, Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, Ed. La Découverte, 2010 (4^e édition).

BEILLEROT, Jacky, SOLAR, Claudie, chapitre 24, *Le groupe en formation* in CARRE, Philippe, CASPAR, Pierre, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Ed. Dunod, 2011 (3^{ème} édition).

BELLIER, Sandra, *La compétence est-elle un concept nouveau ?* in CARRE, Philippe, CASPAR, Pierre, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Ed. Dunod, 2004 (2^e édition).

BLANCHE-BENVENISTE, Claire, JEANJEAN, Colette, *Le français parlé : transcription et édition*, France, Ed. Interco, 1987.

CARIGNAN, Louise, « *La pensée et l'analyse critique sont-elles compatibles avec les référentiels de compétences* » in CARIGNAN, Louise, FOURDRIGNIER, Marc,

Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales, Québec, Ed. Presses de l'Université du Québec, 2013.

CHAMPY, Philippe, ETEVE, Christiane, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Ed. Nathan Université, Coll. Les usuels Retz, 2005 (3^{ème} édition).

CHATEL, Elisabeth, Théorie de l'évaluation in « *Dictionnaire de l'éducation* », Paris, Ed. PUF, Coll. « Quadrige Dicos Poche », 2008.

COUDRAY, Marie-Ange, GAY, Catherine, « *La mise en œuvre d'une évaluation cohérente avec cette approche* », *le défi des compétences, comprendre et mettre en œuvre la réforme des études infirmières*, Issy Les Moulineaux, Ed. Masson, 2009.

COULON, Alain, *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Ed. PUF, 1997.

DURAND, Daniel, *Une nouvelle méthode, la systémique*, Paris, Ed. PUF, Coll. « Que sais je encyclopédique » n°1795, 2009 (11^e édition).

ETIENNE, Jean, BLOESS, Françoise, NORECK, Jean-Pierre, ROUX, Jean-Pierre, *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Ed. Hatier, 2004 (3^{ème} édition).

FOURDRIGNIER, Marc, *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales*, Québec, Ed. Presses de l'Université du Québec, 2013.

FREINET, Célestin, *La méthode naturelle* in les œuvres pédagogiques (2 tomes) Ed. Seuil, 1994.

GEAY, André, *L'école de l'alternance*, Paris, Ed. L'harmattan, 1998.

GRAWITZ, Madeleine, *Lexique des sciences sociales*, Paris, Ed. Dalloz, 2004 (8^e édition).

GRAWITZ, Madeleine, *Méthodes en sciences sociales*, Paris, Ed. Dalloz, 2001.

HADJI, Charles, *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*, Paris, Ed. ESF, Coll. Pédagogies, 1990 (2^e édition).

KAES, René, *Les théories psychanalytiques du groupe*, Paris, Ed. PUF, Coll. « Que sais-je », 2002 (2^{ème} édition).

LANDRY, Simone, *Travail, affection, pouvoir dans les groupes restreints*, Sainte-Foy, Québec, Ed. Presse de l'Université du Québec, 2007.

LANDSHEERE DE, Gilbert, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, Ed. PUF, 1979.

LE BOTERF, Guy, *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence*, Paris, Ed. d'Organisation Groupe Eyrolles, 2008 (4^{ème} édition).

LE BOTERF, Guy, *De la compétence - Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Ed. d'Organisation, 1994.

- LE BOTERF, Guy, *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris, Ed. d'Organisation, Coll. « Ressources humaines », 2006 (5^{ème} édition).
- LERBET, Georges, *Le flou et l'écolier, la culture du paradoxe*, Paris, Ed Universitaire, 1990.
- MEIRIEU, Philippe, *Faire l'école, faire la classe, 3^e partie, Repères pour une pratique*, Ed. ESF, 2004.
- MERLE, Pierre, *L'évaluation des élèves, enquête sur le jugement professoral*, Paris, Ed. PUF, 1996.
- MEZROW, Jack, *Penser son expérience, une voie vers l'autoformation*, Lyon, Ed. Chronique sociale, 2001.
- MINET, Francis, *Compétence : de la définition à l'utilisation*, in JOUVENOT, Christian, et PARLIER, Michel (coord), *Elaborer des référentiels de compétences*, Lyon, Ed. ANACT, 2005.
- MONCET, Marie-Claude, *Accompagner la professionnalisation des étudiants infirmiers : des postures formatrices à trouver*, Paris, Ed. Lamarre, Coll. « Fonction cadre de santé », 2012.
- MONDADA, Lorenza, « *Interaction et complémentarité de la recherche-action et de la recherche académique* » in MESNIER, Pierre-Marie, MISSOTTE, Philippe (Dir) *La recherche action - Une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris, L'harmattan, Coll. « Recherche-action en pratiques sociales », 2003.
- MUCCHIELLI, Roger, *Les relations interpersonnelles dans l'équipe et l'esprit d'équipe, Le travail en équipe - Clés pour une meilleure efficacité collective*, Ed. ESF, Coll. Formation Permanente, 2007 (10^e édition).
- NUNZIATI, Georgette, *Les transformations des pratiques pédagogiques* in BONNIOL, Jean Jacques, VIAL, Michel, « *Les modèles de l'évaluation* », Bruxelles, Ed. De Boeck, 2009 (2^{ème} édition).
- PERRENOUD, Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, Ed. ESF, Coll. Pédagogies, 2006.
- PINEAU, Gaston, LE GRAND, Jean-Louis, *Les histoires de vie*, Paris, Ed. PUF, Coll. « Que sais-je ? », 2002 (3^{ème} édition).
- REY, Alain, *Dictionnaire historique de la langue française (tome 3)*, Paris, Le Robert, 2006 (1992 1^{ère} édition).
- ROSNAY De, Joël, *Le microscope - vers une vision globale*, Paris, Ed. Le Seuil, 1975.
- SAINT-ARNAUD, Yves, *Les petits groupes. Participation et animation*, Montréal, Ed. Gaétan Morin, 2008 (3^e édition).
- SCALLON, Gérard, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Paris, Ed. De Boeck, Coll. Pédagogie en développement, 2007 (2^{ème} édition).

SOLAR, Claudie, « *Équipes de travail efficaces : savoirs et temps d'action* », Outremont, Éd. Logiques, 2001.

SOLAR, Claudie, « *Le groupe en formation* » in CARRE, Philippe, CASPAR, Pierre, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Ed. Dunod, 2011 (3^e édition).

SOREL, Maryvonne, WITTOFSKI, Richard, *La professionnalisation en actes et en question*, Paris, Ed L'harmattan, 2005.

VAN CAMPENHOUDT, Luc, QUIVY, Raymond, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Ed. Dunod, 2011 (4^e édition).

VECCHI DE, Gérard, *Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*, Bruxelles, Ed. Hachette éducation, Coll. n°24, juin 2011.

VERMERSCH, Pierre, *L'entretien d'explicitation*, Paris, Ed. ESF, 2011.

VIAL, Michel, *Instrumenter l'auto-évaluation, contribution à la pensée complexe des faits d'éducation*, Thèse de l'université de Provence, en Sciences de l'éducation, Aix-Marseille 1, 1991 in BONNIOL, Jean Jacques, VIAL, Michel, *Les modèles de l'évaluation*, Bruxelles, Ed. De Boeck, 2009 (2^{ème} édition).

VIAL, Michel, *La régulation comme amélioration : l'auto-régulation, apprentissage de l'auto-contrôle* in BONNIOL, Jean Jacques, VIAL, Michel, *les modèles de l'évaluation*, Bruxelles, Ed. De Boeck, 2009 (2^{ème} édition).

VYGOTSKI, Lev, *Pensée et langage*, Paris, Ed. La Dispute, 1997 (3^{ème} édition).

WITTOFSKI, Richard, *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, Ed. L'harmattan, Coll. Action et savoir – Recherches, 2007.

YATCHINOVSKY, Arlette, *L'approche systémique, pour gérer l'incertitude et la complexité*, Paris, Ed. ESF, Coll. Formation permanente, 1999.

Revues :

GUILLAUMIN, Catherine, WITTOFSKI, Richard, *Situation professionnelle et alternance : un art de faire complexe*, Education Permanente, AFPA, Hors série, 2014.

GEAY, André, HAHN, Corinne, BESSON, Madeleine, *L'alternance, une alternance éducative ?*, Education Permanente, n° 163, Juin 2005.

LE BRETON, David, *Evaluation des dangers et goût du risque*, Cahiers internationaux de sociologie, volume CXXVIII/CXXIX, Paris, Ed. PUF, Nouvelle série cinquante septième année janvier-décembre 2010.

Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000, vol. XXIV, n° 1-2,1994.

PINEAU, Gaston, *Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif, Éducation Permanente, Réflexivité et pratique professionnelle Construire l'expérience* (1), n° 196, septembre 2013.

Références électroniques :

GUILLET, Laurence, Quelques notions sur l'alternance en formation initiale, disponible sur www.cadredesante.com/spip/profession/pedagogie/Quelques-notions-sur-l-alternance.html

PINEAU, Gaston, <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b18c8.php>
guilde.jeunes-chercheurs.org/Reflexions/Documents/1998-attali.html

[www.academia.edu/1708417/John Dewey et le pistemologie de la pratique](http://www.academia.edu/1708417/John_Dewey_et_lepistemologie_de_la_pratique)

www.laerdal.com/fr/doc/2319/De-la-pratique-d-actes-de-soins-a-la-situation-de-soins-simule-a-l-ifs-i-de-blois

www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm

www.sideralsante.fr/bibliotheque/benner.pdf

Séminaires :

ARDOUIN, Thierry, cours dans UE 9.4.1 « *Mutations technologiques, sociales, formatives et organisation du travail* », Université de Tours : SIFA 2013-2014, 07.11.2013.

GONZALES MONTEAGUDO, José, Conférence « *Tournant narratif et Histoires de vie en Europe* » Université de Tours : Master2 SIFA 2013-2014, 18 décembre 2013.

MINET, Francis, Séminaire, *La réforme des études en soins infirmiers : quels enjeux ? Quelles perspectives ? Formation et logique compétence des principes à la mise en pratique.*

NAL, Emmanuel, Cours « *Stratégie* », Université de Tours : Master2 SIFA 2013-2014, 03 octobre 2013.

Textes législatifs :

HAS, *Rapport de mission, Etat de l'art (national et international) en matière de pratiques en simulation dans le domaine de la santé, dans le cadre du développement personnel continu et de la prévention des risques associés aux soins*, janvier 2012.

Profession infirmier, recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession, réf 531200 Berger-Levrault, (mise à jour le 01/08/2013).

Dictionnaire :

Le Petit Larousse illustré grand format, Paris, Larousse, 1992.

Table des matières

INTRODUCTION	8
I. L'ÉVALUATION, SA PLACE, SA VALEUR DANS UN TRAJET PERSONNEL ET PROFESSIONNEL	11
I.1. Histoire de vie et rapport à l'évaluation.....	11
I.2. L'ingénierie de l'évaluation : rencontre entre un questionnaire personnel et une opportunité institutionnelle	14
II. LA FORMATION EN SOINS INFIRMIERS : FORMATION EN ALTERNANCE ET APPROCHE PAR COMPÉTENCES	17
II.1. Alternance : historique et modèle de formation pour les infirmières...	17
II.2. La réforme infirmière : contexte et enjeux.....	20
II.3. Approche systémique et stratégie institutionnelle.....	22
II.4. Le référentiel de formation : un outil de professionnalisation.....	24
II.4.1. Approche par compétences.....	24
II.4.2. Apprentissage par situation	26
II.4.3. Posture réflexive	28
III. LES PRATIQUES SIMULÉES À L'ÉPREUVE DE L'ÉVALUATION.....	32
III.1. Emergence des pratiques simulées dans le contexte du nouveau référentiel	32
III.2. Les pratiques simulées	34
III.3. Mise à l'épreuve de l'ingénierie et questionnements nouveaux.....	37
III.4. Témoignages des étudiants en soins infirmiers	42
III.4.1. Le groupe = une ressource	43
III.4.2. Le groupe = inhibiteur de questionnaire	44
III.4.3. Frustration - Équité	44
III.5. Pertinence de l'ingénierie et problématiques d'apprentissage et d'évaluation.....	46
IV. PRATIQUES SIMULEES COMME ESPACE PROFESSIONNALISANT ET INGENIERIE DE L'EVALUATION DES COMPETENCES INDIVIDUELLES EN SITUATION DE GROUPE.....	48
IV.1. Professionnalisation et compétences : tension entre l'individuel et le collectif.....	48
IV.1.1. D'une approche étymologique de la professionnalisation.....	48
IV.1.2. A une approche épistémologique dans une formation par compétences	50
IV.1.3. De la compétence en formation infirmière pour un professionnel en devenir..	54
IV.1.4. Des pratiques simulées en formation pour une acquisition de compétences	59
IV.2. L'ingénierie de l'évaluation en question	64
IV.2.1. De l'évaluation à son ingénierie	64
IV.2.2. Evaluation et pratiques simulées.....	70
IV.2.3. Evaluation, relation pédagogique et posture du formateur	76
IV.3. Les pratiques simulées en groupe.....	79
IV.3.1 Travail de groupe – travail en groupe.....	79
IV.3.1.1. De quel groupe parlons-nous ?	79
IV.3.1.2. Le groupe primaire en question	82

<i>IV.3.2. Intention pédagogique et réalité de situation de groupe.....</i>	<i>85</i>
IV.3.2.1. Éclairage sur le groupe en pédagogie à l'IFSI : avènement du groupe « pratique simulée »	85
IV.3.2.2. « Seul mais ensemble »	87
IV.3.2.3. Groupe et posture de formateur.....	89
IV.4. Conclusion problématisante.....	90

V. DES ETUDIANTS AU CŒUR DES PRATIQUES SIMULEES : TEMOIGNAGES D'EXPERIENCES.....

V.1. Méthodologie de la recherche	93
<i>V.1.1. Outil d'enquête : Le choix de l'entretien comme outil de recueil d'informations</i>	<i>93</i>
<i>V.1.2. Choix de la population : des étudiants infirmiers.....</i>	<i>94</i>
<i>V.1.3. Les entretiens : préparation du guide d'entretien, mise à l'épreuve, recueil de données.....</i>	<i>98</i>
V.1.3.1 Préparation du guide	98
V.1.3.2. Limites de la méthode	99
V.1.3.3. Déroulement des entretiens	99
<i>V.1.4. Transcription des entretiens.....</i>	<i>100</i>
<i>V.1.5. Méthodologie de l'analyse de contenu.....</i>	<i>101</i>
<i>V.1.6. Analyse critique du questionnaire et organisation de l'analyse</i>	<i>102</i>
V.2. Analyse qualitative des données	105
<i>V.2.1. Analyse de contenu et résultat d'entretien d'Antoine</i>	<i>105</i>
V.2.1.1. Evaluation et représentation.....	105
V.2.1.2. Posture du formateur	106
V.2.1.3. Situation de simulation	106
V.2.1.4. Note	107
V.2.1.5. Groupe - Sécurité	107
V.2.1.6. Groupe - équipe	107
V.2.1.7. Groupe - ressource.....	108
V.2.1.8. Ressource de la compétence.....	108
V.2.1.9. Mode d'apprentissage.....	108
<i>V.2.2. Analyse de contenu et résultat entretien de Betty</i>	<i>109</i>
V.2.2.1 Evaluation - représentation	109
V.2.2.2. Modalités d'organisation.....	110
V.2.2.3. Posture du formateur	110
V.2.2.4. Evaluation et pratiques simulées	111
V.2.2.5. Notation	112
V.2.2.6. Groupe - ressource.....	112
V.2.2.7. Ressources de la compétence.....	113
V.2.2.8. Mode d'apprentissage.....	113
<i>V.2.3. Analyse de contenu et résultat entretien de Camille.....</i>	<i>115</i>
V.2.3.1. Evaluation - représentation	115
V.2.3.2. Modalités d'organisation.....	115
V.2.3.3. Evaluation et pratiques simulées	116
V.2.3.4. Groupe - sécurité	117
V.2.3.5. Groupe - ressource.....	117

V.2.3.6. Groupe - équipe	118
V.2.3.7 Mode d'apprentissage.....	118
V.2.4. <i>Analyse de contenu et résultat entretien d'Erica</i>	119
V.2.4.1. Evaluation – représentation - vécu.....	119
V.2.4.2. Modalités de l'organisation.....	120
V.2.4.3. Posture du formateur	120
V.2.4.4. Groupe - sécurité	121
V.2.4.5. Groupe - ressource.....	121
V.2.4.6. Groupe et temporalité	122
V.2.4.7. Mode d'apprentissage.....	123
<u>V.3. Analyse comparative des données et interprétation</u>	<u>123</u>
V.3.1. <i>Analyse à partir des différents types d'évaluation</i>	123
V.3.2. <i>Analyse à partir de l'investissement et de l'intérêt portés aux évaluations</i>	124
V.3.3. <i>Analyse et Groupe - sécurité</i>	128
V.3.4. <i>Analyse et Groupe comme une équipe</i>	129
V.3.5. <i>Analyse et Groupe - ressource</i>	130
V.3.6. <i>Analyse Evaluation et pratiques simulées</i>	130
V.3.7. <i>Les limites à l'évaluation en pratiques simulées</i>	133
V.3.8. <i>Analyse évaluation et notation</i>	134
V.3.9. <i>Analyse ingénierie de l'évaluation</i>	135
<u>V.4. Discussion</u>	<u>137</u>
V.4.1. <i>Professionnalisation et compétence</i>	137
V.4.2. <i>Groupe et dynamique de groupe</i>	138
V.4.3. <i>Evaluation</i>	139
V.4.4. <i>Le système de notation</i>	140
V.4.5. <i>Niveau d'exigence attendu</i>	140
V.4.6. <i>Découverte personnelle</i>	140
VI. PROPOSITIONS D' ACTIONS.....	143
Conclusion générale	146
Table des figures	147
Références bibliographiques	149
Table des matières	155
Annexes	158

Annexes



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

Année Universitaire 2013-2014

ENTRE SINGULIER ET PLURIEL :

L'ÉVALUATION DES PRATIQUES SIMULÉES EN QUESTION

Contribution à la réflexion sur l'ingénierie d'évaluation individuelle des pratiques simulées en situation de groupe en formation initiale en soins infirmiers

LIVRET DES ANNEXES

Présenté par

Christine MONDAIN (épouse DUDOGNON)

Sous la direction de Catherine GUILLAUMIN
Maître de conférences

24 septembre 2014

En vue de l'obtention du
MASTER PROFESSIONNEL 2^{ème} année « Sciences Humaines et Sociales »,
MENTION « Sciences Humaines et Épistémologie de l'Action »,
SPECIALITE « Sciences de l'Éducation et de la Formation »,
PARCOURS « Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes »

Sommaire des annexes

Annexe 1 – La compétence 4	p.161
Annexe 2 - L'UE 4.4. S2	p.164
Annexe 3 - L'UE 4.4. S4	p.166
Annexe 4 - L'UE 4.4. S5	p.168
Annexe 5 - Fiches d'auto-évaluation	p.170
Annexe 6 - Fiches formateur de suivi des étudiants	p.173
Annexe 7 - Grille d'évaluation	p.176
Annexe 8 - Trois niveaux de compétence – G. LE BOTERF	p.178
Annexe 9 – Grille d'entretien	p.180
Annexe 10 – Tableau « Investissement – Intérêt »	p.184
Annexe 11 – Tableau « Professionnalisation »	p.188
Annexe 12 – Tableau « Evaluation – Représentations »	p.190
Annexe 13 – Tableau « Posture du formateur »	p.194
Annexe 14 – Tableau « Pratiques simulées »	p.197
Annexe 15 – Tableau « Notation »	p.201
Annexe 16 - Tableau « Groupe »	p.203
Annexe 17 – Tableau « Apprentissage »	p.207
Annexe 18 – Entretien avec Antoine	p.209
Annexe 19 – Entretien avec Betty	p.230
Annexe 20 – Entretien avec Camille	p.251
Annexe 21 – Entretien avec Erica	p.274

Annexe 1
La compétence 4

Compétence 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 psychothérapeutiques
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...)

Critères d'évaluation : Qu'est-ce qui permet de dire que la compétence est maîtrisée ? Que veut-on vérifier ?	Indicateurs : Quels signes visibles peut-on observer ? Quels signes apportent de bonnes indications ?
1 – Justesse dans les modalités de mise en œuvre des thérapeutiques et de réalisation des examens, et conformité aux règles de bonnes pratiques	<ul style="list-style-type: none"> - Les règles sécurité, hygiène et aseptie sont respectées - Les règles de qualité, traçabilité sont respectées - Les contrôles de conformité (prescription, réalisation, identification de la personne, ..) sont effectivement mis en œuvre - Toute action est expliquée au patient - Une attention est portée à la personne - La préparation, le déroulement de l'examen et la surveillance après réalisation sont conformes aux protocoles et modes opératoires - Les gestes sont réalisés avec dextérité - La prévention de la douleur générée par le soin est mise en œuvre - La procédure d'hémovigilance est respectée

2 – Justesse dans le respect de la prescription après repérage des anomalies manifeste	<ul style="list-style-type: none"> - La thérapeutique administrée est conforme à la prescription - Les anomalies sont identifiées et signalées
3 – Exactitude du calcul de dose - Aucune erreur dans différentes situations de calcul de dose	<ul style="list-style-type: none"> - Aucune erreur dans différentes situations de calcul de dose
4 – Pertinence dans la surveillance et le suivi des thérapeutiques et réalisation d'examens	<ul style="list-style-type: none"> - Les effets attendus et/ou secondaires sont repérés - La douleur est évaluée de manière fiable et une réponse appropriée est mise en œuvre - Les thérapeutiques antalgiques sont adaptées dans le cadre des protocoles
5 – Pertinence dans l'identification des risques et des mesures de prévention	<ul style="list-style-type: none"> - Les risques liés à l'administration des thérapeutiques et aux examens sont expliqués - Les différentes étapes de la procédure d'hémovigilance sont expliquées au regard des risques associés - Les risques et les mesures de prévention des accidents d'exposition au sang sont expliqués - Les risques liés à un défaut de traçabilité sont connus et les règles de traçabilité expliquées
6 – Justesse d'utilisation des appareillages et DM conforme aux bonnes pratiques	<ul style="list-style-type: none"> - L'utilisation des appareillages et DM est conforme au mode opératoire - Le choix et l'utilisation des appareillages et DM est adaptée à la situation
7 – Pertinence de mise en œuvre de l'entretien d'aide thérapeutique et conformité aux bonnes pratiques	<ul style="list-style-type: none"> - Les techniques d'entretien thérapeutique sont utilisées - La dynamique relationnelle est analysée - Les changements de discours et/ou de comportement après entretien sont observés et restitués à l'équipe
8 - Fiabilité et pertinence des données de traçabilité	<ul style="list-style-type: none"> - La synthèse des informations concernant les soins, et les activités réalisées est en adéquation avec les données de la situation - La traçabilité des données est opérée dans les temps, elle est claire, réalisée dans le respect de la confidentialité et conforme aux règles de bonne pratique - Une synthèse claire de la situation de la personne est faite et restituée aux professionnels concernés - Les anomalies ou les incohérences entre les informations transmises par les différents acteurs sont repérées

Profession infirmier, recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession, réf 531200 Berger-Levrault, (mise à jour le 01/08/2013), p.35

Annexe 2
L'UE 4.4. S2

U.E. 4.4.S2 : THERAPEUTIQUES ET CONTRIBUTION AU DIAGNOSTIC MEDICAL

4. SCIENCES ET TECHNIQUES INFIRMIERES INTERVENTIONS		
<i>Unité d'enseignement 4.4.S2 : Thérapeutiques et contribution au diagnostic médical</i>		
Semestre : 2		Compétence : 4
CM : 7 heures	TD : 23 heures	TP : 20 heures
ECTS : 2		
Pré-requis		
UE 2.1.S1 Biologie fondamentale ; UE 2.10.S1 Infectiologie, hygiène; UE 2.11.S1 Pharmacologie et thérapeutiques		
Objectifs		
<p>Réaliser des actions à visée diagnostique et thérapeutique conformes aux bonnes pratiques Intégrer les règles de surveillance et de suivi de ces activités thérapeutiques et diagnostiques dans le respect des protocoles Développer des habiletés gestuelles et comportementales en relation avec les contextes, les situations et les activités</p>		
Eléments de contenu		
<p>Le concept d'asepsie Les principes et règles de préparation, réalisation et surveillance des soins, actes et activités autorisés par la législation. La préparation de thérapeutiques médicales La réalisation d'actes contribuant au traitement ou au diagnostic conforme à la liste autorisée La préparation d'injections avec calculs de dose La réalisation des activités prescrites par les infirmières : vaccination anti grippale et dispositifs médicaux</p>		
<p>Recommandations pédagogiques : Cette UE est la première des trois UE qui contribuent à l'acquisition des habiletés techniques. Les soins, actes ou activités enseignées le sont de manière progressive, en relation avec leur complexité et le développement des capacités des étudiants. Ceux-ci sont encouragés à utiliser les moyens à disposition et à questionner toutes les personnes ressources. Les actes et activités à enseigner sont conformes à la législation en vigueur. Des liens sont établis entre les connaissances, les règles et principes, et les gestes techniques. Les actes de soins sont notés sur le portfolio de l'étudiant et leur réalisation est validée en stage. Des actes ou activités peuvent être enseignés en sus de liste, dans la limite de la réglementation en vigueur.</p>	<p>Modalités d'évaluation</p> <p>Calculs de doses appliqués en situation simulée</p> <p>Critères d'évaluation</p> <p>Rigueur du raisonnement dans le calcul Exactitude dans les résultats Habileté, dextérité Respect hygiène, asepsie, ergonomie</p>	

Profession infirmier, recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession, réf 531200 Berger-Levrault, (mise à jour le 01/08/2013), p.99

Annexe 3
L'UE 4.4. S4

U.E. 4.4.S4 : THERAPEUTIQUES ET CONTRIBUTION AU DIAGNOSTIC MEDICAL

4. SCIENCES ET TECHNIQUES INFIRMIERES INTERVENTIONS		
Unité d'enseignement 4.4.S4 : Thérapeutiques et contribution au diagnostic médical		
Semestre : 4		Compétence : 4
CM : 6 heures	TD : 34 heures	TP : 10 heures
ECTS : 2		
Pré-requis		
UE 2.1.S1 Biologie fondamentale ; UE 2.10.S1 Infectiologie, hygiène; UE 2.11.S1 Pharmacologie et thérapeutiques UE 4.4.S2 Thérapeutiques et contribution au diagnostic médical		
Objectifs		
Réaliser des actions à visée diagnostique et thérapeutique conformes aux bonnes pratiques Intégrer les règles de surveillance et de suivi de ces activités thérapeutiques et diagnostiques dans le respect des protocoles Développer des habiletés gestuelles et comportementales en relation avec les contextes, les situations et les activités		
Eléments de contenu		
Les principes et règles de préparation, réalisation et surveillance des soins, actes et activités autorisés par la législation. La préparation de thérapeutiques médicales La réalisation d'actes contribuant au traitement ou au diagnostic conforme à la réglementation La pose de transfusion sanguine, risques précautions Les activités socio thérapeutiques, socioéducatives, les actes à visée psychothérapeutique, la médiation thérapeutique Les moyens d'isolement, de contention, et le cadre thérapeutique		
<p>Recommandations pédagogiques : Cette UE est la deuxième des trois UE qui contribuent à l'acquisition des habiletés techniques. Les soins, actes ou activités enseignées le sont de manière progressive, en relation avec leur complexité et le développement des capacités des étudiants. Ceux-ci sont encouragés à utiliser les moyens à disposition et à questionner toutes les personnes ressources. Les actes et activités à enseigner sont conformes à la législation en vigueur. Des liens sont établis entre les connaissances, les règles et principes, et les gestes techniques. Les actes de soins sont notés sur le portfolio de l'étudiant et leur réalisation est validée en stage. Des actes ou activités peuvent être enseignés en sus de liste, dans la limite de la réglementation en vigueur.</p>	<p>Modalités d'évaluation Pose de transfusion sanguine en situation simulée</p> <p>Critères d'évaluation Habilité, dextérité Respect hygiène, asepsie, ergonomie Cohérence dans l'organisation Raisonnement et justesse dans la mise en œuvre Connaissances théoriques en lien avec les actions</p>	

Profession infirmier, recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession, réf 531200 Berger-Levrault, (mise à jour le 01/08/2013), p.100

Annexe 4
L'UE 4.4. S5

U.E. 4.4.S5 : THERAPEUTIQUES ET CONTRIBUTION AU DIAGNOSTIC MEDICAL

4. SCIENCES ET TECHNIQUES INFIRMIERES INTERVENTIONS		
<i>Unité d'enseignement 4.4.S5 : Thérapeutiques et contribution au diagnostic médical</i>		
Semestre : 5		Compétence : 4
CM : 6 heures	TD : 34 heures	TP : 10 heures
ECTS : 2		
Pré-requis		
UE 2.1.S1 Biologie fondamentale ; UE 2.10.S1 Infectiologie, hygiène; UE 2.11.S1 Pharmacologie et thérapeutiques UE 4.4.S2 et UE 4.4.S4 Thérapeutiques et contribution au diagnostic médical		
Objectifs		
Mettre en œuvre des thérapeutiques et des actes à visée diagnostique conformément aux bonnes pratiques Assurer la surveillance et le suivi des activités thérapeutiques et diagnostiques en respectant les protocoles		
Eléments de contenu		
Les principes et règles de préparation, réalisation et surveillance des soins, actes et activités autorisés par la législation. La préparation de thérapeutiques médicales La réalisation d'actes contribuant au traitement ou au diagnostic conforme à la liste autorisée Les chambres implantables		
Recommandations pédagogiques : Cette UE est la dernière des trois UE qui contribuent à l'acquisition des habiletés techniques. Les soins, actes ou activités enseignées l'ont été de manière progressive, en relation avec leur complexité et le développement des capacités des étudiants. Les actes de soins sont notés sur le portfolio de l'étudiant et leur réalisation est validée en stage. Des actes ou activités peuvent être enseignés en sus de liste, dans la limite de la réglementation en vigueur.		Modalités d'évaluation Injection dans les chambres implantables en situation simulée Critères d'évaluation Habilité, dextérité Respect hygiène, asepsie, ergonomie Cohérence dans l'organisation Raisonnement et justesse dans la mise en œuvre Connaissances théoriques en lien avec les actions

Profession infirmier, recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession, réf 531200 Berger-Levrault, (mise à jour le 01/08/2013), p.101

Annexe 5
Fiches d'auto-évaluation

FICHE D'AUTO EVALUATION - Situation simulée de calcul de dose - UE 4.4. S2

Nom de l'étudiant : Ce que je pratique									Ce que je dois améliorer	Avis formateur J1
	J1	J2	J1	J2	J1	J2	J1	J2		
Je raisonne, j'argumente :										
<ul style="list-style-type: none"> • Je calcule et explique mon raisonnement en argumentant • Je donne les résultats en précisant les unités 										
J'exécute la prescription avec cohérence :										
<ul style="list-style-type: none"> • Je choisis et prépare le matériel nécessaire • Je manipule le matériel avec habileté et dextérité 										
<ul style="list-style-type: none"> • Je suis logique dans la préparation et la réalisation de ce soin 										
<ul style="list-style-type: none"> • J'exécute la préparation en adéquation avec la prescription 										
J'applique les règles d'hygiène et d'asepsie:										
<ul style="list-style-type: none"> • Je décontamine mon plan de travail 										
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Je me lave les mains ou me frictionne avec la SHA 										
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Je vérifie la date de péremption des produits 										
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Je vérifie l'intégrité des emballages 										
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Je manipule le matériel en respectant les règles d'asepsie (ouverture des sachets, manipulation du matériel) 										
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Je désinfecte les bouchons et les ampoules 										
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Je respecte le temps de contact des antiseptiques 										
<ul style="list-style-type: none"> ✓ J'élimine les déchets dans le respect des bonnes pratiques 										
Je m'auto évalue et je réajuste ma pratique :										
<ul style="list-style-type: none"> • Je repère mes erreurs 										
<ul style="list-style-type: none"> • Je propose des réajustements spontanément 										
<ul style="list-style-type: none"> • Je propose des réajustements sur sollicitation 										

Modalités d'appréciation : cocher votre appréciation dans la colonne qui convient, pour chacun des temps de pratique

FICHE D'AUTO EVALUATION – Pratiques transfusionnelles - UE 4.4. S4

Nom de l'étudiant :									Ce que je dois améliorer	Avis formateur J1
	J1	J2	J1	J2	J1	J2	J1	J2		
Ce que je fais										
• Je vérifie la présence des documents nécessaires et leur validité (carte de groupe avec 2 déterminations, résultat RAI < 72h, ordonnance, fiche de distribution, informations pré et post transfusionnel)										
• J'argumente la présence des documents de façon pertinente										
• Je vérifie : ✓ L'heure de distribution										
✓ La concordance Identité patient /ensemble des documents										
✓ La concordance qualitative et quantitative : ordonnance/fiche distribution/PSL										
✓ La concordance visuelle Gr Rh : carte de groupe/fiche distribution/PSL										
✓ La concordance des numéros de lot : fiche distribution/PSL										
✓ La date de péremption du PSL										
✓ Le dispositif de contrôle ultime (CU) – Date de péremption – Intégrité de l'emballage – Tous les éléments présents										
• J'organise la réalisation du CU de façon cohérente										
• Je manipule le matériel avec habileté et dextérité										
• Je complète l'identité patient/PSL de la carte du CU										
• Je respecte les bonnes pratiques de réalisation du CU : ✓ Je respecte les emplacements « patient » et « culot »										
✓ J'hydrate les réactifs										
✓ Je recouvre les quatre puits à l'aide de la solution de Lavage										
✓ Je renseigne la partie « résultats » et je conclus sur la possibilité ou non de transfuser										
• J'identifie, je date et signe le CU										
• Je porte des gants pour réaliser le CU										
• J'élimine les déchets dans le respect des bonnes pratiques										
• Mon interprétation du CU est juste										
• Mon argumentation est pertinente et démontre ma bonne compréhension										
• Je m'auto évalue avec lucidité et suis capable de réajuster										

Annexe 6

Fiches formateur de suivi des étudiants

Suivi des étudiants en évaluation des « calculs de doses appliqués en situation simulée » UE4.4 S2

<u>½ Groupe d'UI :</u>	Argumentation du raisonnement		Application de l'exercice et cohérence de la mise en œuvre				Application des règles d'hygiène et d'asepsie						Autoévaluation
	Rigueur, adéquation/ raisonnement Et calcul	Exactitude des résultats Unités précisées	Habilité, dextérité	Justesse dans la préparation et le choix du matériel	Choix du principe actif	Réalisation de la prescription	Lavage des mains ou SHA	Décontamination du plan de travail	Vérifications : date de péremption et intégrité des emballages	Désinfection du bouchon et de l'ampoule	Elimination des déchets	Respect du temps de contact des ATS	Autoévaluation et réajustement de sa pratique

Modalités d'évaluation : A ou AA ou NA

Nom du formateur :

Date de J2 :

Annexe 7
Grille d'évaluation

Nom de l'étudiant :

EVALUATION

UE 4.4 - SEMESTRE 4 - 2 ECTS

Thérapeutiques et contribution au diagnostic médical – C4

Transfusion sanguine en situation simulée

Critères	Indicateurs	Remarques
Connaissances théoriques en lien avec les actions : connaissances réglementaires	<ul style="list-style-type: none">• Vérifie la présence des documents nécessaires et leur validité (carte de groupe avec 2 déterminations, résultat RAI < 72h, ordonnance, fiche de distribution, informations pré et post transfusionnel)	
Cohérence dans l'organisation	<ul style="list-style-type: none">• Vérifie :<ul style="list-style-type: none">✓ L'heure de distribution✓ Concordance Identité patient ensemble des documents✓ Concordance qualitative et quantitative : ordonnance/fiche distribution/PSL :✓ Concordance visuelle Gr Rh : carte de groupe/fiche distribution/PSL✓ Concordance des numéros de lot : fiche distribution/PSL✓ Date de péremption PSL✓ Le dispositif de contrôle ultime<ul style="list-style-type: none">- Date de péremption- Intégrité de l'emballage- Tous les éléments présents• Organise le soin de façon cohérente	
Savoir faire <ul style="list-style-type: none">• Sécurité• Réalisation du CU • Hygiène aseptique	<ul style="list-style-type: none">• Habileté et dextérité dans le maniement du matériel• Complète l'identité patient/PSL de la carte du CU• Respecte les bonnes pratiques de réalisation du CU :<ul style="list-style-type: none">✓ Respecte les emplacements « patient » et « culot »✓ Hydrate les réactifs (2 temps)✓ Renseigne la partie résultats et conclut sur la possibilité ou non de transfuser✓ Identifie et signe le CU• Port de gants• Elimination des déchets	
Raisonnement et justesse dans la mise en œuvre	<ul style="list-style-type: none">• Justesse de l'interprétation du CU• Argumentation pertinente démontrant la bonne compréhension• Auto évaluation et réajustements pertinents	

Nom et signature du formateur

Note : /20

Annexe 8

Trois niveaux de compétence – G. LE BOTERF

Trois niveaux de compétence

	Intelligibilité des situations	Gestion du temps	Fiabilité	Intuition Insight	Autonomie	Contextualisation des savoirs	Mode d'intervention	Métacognition	Image de soi
Expertise	<p>Vision synthétique</p> <p>Sépare l'essentiel de l'accessoire</p> <p>Saisie rapide des signaux faibles</p> <p>Economie des informations</p>	<p>Peut agir très vite mais sait choisir les rythmes adéquats</p> <p>Non seulement réagit mais anticipe</p> <p>Immédiatement opératoire</p>	Très grande régularité de la compétence	Forte capacité d'intuition et d'insight	<p>Totale : peut en fixer les limites</p> <p>Sait donner de nouvelles interprétations aux règles</p> <p>Capacité à créer ses propres règles</p> <p>Abandon des règles d'entraînement</p>	<p>Très contextualisés</p> <p>Très rapidement mobilisables</p>	<p>Capacité à court-circuiter les étapes d'une procédure</p> <p>Forts automatisés</p> <p>Stratégie globale plutôt qu'analytique</p> <p>Sait faire des impasses</p>	<p>Difficulté à expliciter et à verbaliser</p> <p>Pratiques incorporées</p>	<p>Très congruente</p> <p>Connaît points forts et limites de l'expertise</p> <p>Confiance en soi, aisance, aplomb</p> <p>Sait gérer son image</p>
Maîtrise professionnelle	<p>Vision globale et cohérente des situations</p>	<p>Réagit en temps opportun</p> <p>Respect rigoureux du temps des procédures</p>	Fiabilité	<p>Confiance limitée en l'institution</p> <p>Se fie aux méthodes d'analyse</p>	<p>Autonomie</p> <p>Sait intégrer les règles</p> <p>Simplification ou abandon progressif des règles d'entraînement</p>	Contextualisés	<p>Stratégie d'étude et de résolution de problèmes</p> <p>Sait décider ce qu'il doit faire pour atteindre un objectif</p> <p>Sait prendre des décisions raisonnées en fonction d'un diagnostic et d'un objectif</p>	<p>Explicitation des pratiques non totalement incorporées</p>	<p>Confiance en ses capacités et connaissances acquises</p>
Débutant	<p>Vision partielle</p> <p>Difficulté à distinguer l'essentiel de l'accessoire</p> <p>Faible tri des informations</p>	<p>Maîtrise peu les contraintes du temps</p>	Peu fiable mais réussites ponctuelles	Peu ou pas de recours à l'intuition	<p>Faible autonomie</p> <p>Application des règles formelles</p> <p>Forte utilisation des règles d'entraînement</p>	<p>Généraux et peu contextualisés</p>	<p>Tâtonnement, essais et erreurs</p> <p>Progression pas à pas et très analytique</p>	<p>Règles et méthodes faciles à expliciter</p>	Incertitudes

LE BOTERF, Guy, *De la compétence*, Ed. Organisation, 1994

Annexe 9
Grille d'entretien

GRILLE D'ENTRETIEN

Tout d'abord, je souhaite vous remercier pour avoir accepté spontanément de participer au travail de recherche que j'effectue dans le cadre d'un Master 2 en « stratégie et Ingénierie en formation d'adultes », et tiens à préciser que cet entretien restera anonyme.

Vous êtes actuellement étudiant infirmier en 3^{ème} année, et avez rencontré tout au long de votre parcours de formation différentes situations d'évaluation, c'est donc à ce titre là que je vous sollicite puisque la thématique de mon travail porte sur l' « évaluation dans une formation par compétences »

Objectif: croiser niveau de formation et parcours avec les représentations, l'implication et l'investissement dans l'évaluation

1- Tout d'abord, je souhaite connaître votre cursus scolaire avant votre entrée en formation, pourriez vous juste m'indiquer le dernier diplôme que vous avez obtenu ainsi que sa date d'obtention ?

2 - Avez vous exercé une activité professionnelle avant votre entrée en formation ? Dans quel domaine d'activité ? et/ou quelle était votre fonction ? Pendant combien de temps, l'avez vous exercé ?

Objectif: obtenir les représentations des étudiants // à l'évaluation

3 – Dans le cadre de votre formation, vous êtes régulièrement évalué, pourriez vous me dire la place que vous accordez à l'évaluation?

Sous question : Pour vous, que représente la situation d'évaluation ? que génère t elle chez vous ?

4 - Quel intérêt portez vous aux évaluations?

Sous question : que faites vous en fonction des résultats obtenus ?

Objectif: réaliser un état des lieux de l'ingénierie de l'évaluation sans induire une forme en particulier pour voir la place que l'étudiant accorde aux pratiques simulées

5 - Depuis votre 1^{ère} année, vous avez rencontré différentes types/formes d'évaluation à l'IFSI, pouvez vous les lister ?

6 - Parmi les différentes formes d'évaluation citées, pourriez vous m'indiquer celles qui vous ont demandés le plus d'investissement/de travail en amont ?

Pourquoi ?

7 - Parmi ces différentes formes d'évaluation, pourriez vous m'indiquer celles qui vous ont demandés le moins d'investissement/de travail en amont ?

Pourquoi ?

8 - Quel type d'évaluation appréciez vous le plus ? Pourquoi ?

9 - Quel type d'évaluation appréciez vous le moins ? Pourquoi ?

Objectif: mettre en perspective les objectifs de notre ingénierie et les propos des étudiants afin d'en mesurer la pertinence

10 – Pourriez vous me raconter en la décrivant la dernière évaluation individuelle, en groupe, de pratique simulée ?

Objectif: confronter ingénierie de l'évaluation et perception de l'étudiant sur sa professionnalisation

11- Envisagez vous l'évaluation comme un outil de professionnalisation ?

Sous question : Quelle(s) forme(s) d'évaluation vous semble(nt) la ou les plus pertinente(s) pour l'exercice de votre futur métier ? ou celle(s) qui vous aiderait ou qui semblerait le ou les plus utile(s) pour votre futur métier ?

Question d'ouverture : évaluation par les professionnels et professionnalisation

Objectif: puisque la compétence s'acquière sur le terrain voir la place que l'étudiant accorde à l'évaluation par les professionnels dans sa professionnalisation

12 – En stage, vous êtes évalué par les professionnels, quelle valeur portez vous à ces évaluations?

13 – Souhaiteriez vous compléter cet entretien et ajouter un commentaire personnel autour de ce thème de l' «évaluation et de la formation » ?

Il me reste à vous remercier encore pour votre collaboration et je ne manquerai pas de vous communiquer les conclusions de ce travail.

Annexe 10

Tableau « Investissement – Intérêt »

TABLEAU « INVESTISSEMENT ET INTÉRÊT »

N° de ligne	Discours de l'étudiant
	<p align="center">Parmi les différentes formes d'évaluation citées, pourriez vous m'indiquer celles qui vous ont demandés le plus d'investissement/de travail en amont ? Pourquoi ?</p>
A37l113-118	<p>Les QCM, y'a pas le choix c'est pas forcément les plus dures c'est pas celles qui demandent le plus de travail car on arrive toujours à s'en sortir. La restitution de connaissances sur les CROQ, il faut apprendre par cœur.</p>
B48l148	<p>Les travaux à domicile comme 5.7 et le 4.7</p>
B49l151-165	<p>Ça vraiment été un retour sur ma profession, ma façon d'être en stage, sur ce que j'aimerai mes valeurs, ce que j'aimerais vraiment être plus tard.</p> <p>Les QCM c'est une évaluation unique pour une multitude de cours, je travaille beaucoup par fiches, je fais mes fiches au fur et à mesure et puis après c'est retourner dans les cours. J'apprends plus par logique, si je comprends pas je vais aller le chercher à côté. Peut-être aussi l'oral, passer devant quelqu'un c'est pas tous les jours, c'était un premier exercice pour le mémoire.</p>
B52l180-183	<p>ça a demandé beaucoup d'investissement, c'était des recherches personnelles sur quelque chose qui me tenait à cœur, beaucoup de rétrospectives sur nous même</p>
E33l191-205	<p>Bizarrement ça va être mes préférées, celles qu'on rend pour lesquelles le sujet peut être vaste, abordé de mille façons, tout ce qui était les évaluations du 4.7 5.7 tout ce qui était soins palliatifs, l'UE optionnelle, ça me demande à mettre mes tripes sur la table. J'y travaille deux fois plus parce que ça m'intéresse. Tout ce qui est sur table ça me demande une grosse charge de travail. En présentiel moi je viens quasiment à tous les cours. L'apprentissage pour les cours où j'ai jamais eu l'occasion de voir, ça c'est une grosse révision.</p>
C24 L86	<p>Ça se joue à pas grand chose en fait</p>
C24 L86-89	<p>Peut-être les QCM qui nous demandent un peu plus de temps</p>
C25 L91-96	<p>C'est vrai que les QCM c'est long parce que c'est des cours que l'on doit apprendre, intégrer, maîtriser, ou quand on a des travaux par exemple le dernier qu'on a eu sur les soins palliatifs, ou le projet professionnel, c'était quelque chose peut-être plus là on veut parler de quoi on veut traiter, c'est peut être ça qui est long, le temps de trouver le point de départ</p>
	<p align="center">Parmi les différentes formes d'évaluation citées, pourriez vous m'indiquer celles qui vous ont demandés le moins d'investissement/de travail en amont ? Pourquoi ?</p>
A43l134-135	<p>Les UI, la production collective parce qu'on peut pas forcément anticiper et</p>

	travailler la production qu'on va donner
B51l173-175	Le soin relationnel ça s'est fait sur plusieurs séances, c'était des jeux de rôles ça à demander le moins d'investissement, l'anglais
E35l218-223	Les évaluations de groupe parce qu'on découvre le sujet sur table et c'est une approche plus groupale, c'est vraiment sur le moment que ça demande beaucoup de travail moins en amont, même s'il y a des choses à revoir selon les thématiques qu'on aborde
E36l227	Les pratiques,
C28 L104-106	La pratique, les oraux aussi, tout dépend comme on est à l'aise
C30 L110-117	La pratique parce qu'on est habitué à en faire, on peut être habitué à en faire en stage, comme pratique que j'ai eu à faire y'avait la préparation de perf, j'en avais fait plein en stage, j'avais moins de temps à y consacrer chez moi, La chambre implantable c'est vrai que ça j'en avais pas fait mais bon on prend qu'en même l'habitude vu qu'on est en stage à avoir les gestes, à faire les liens, à s'organiser aussi, peut être plus la pratique par rapport à ça avec l'aide des stage
	Quel type d'évaluation appréciez vous le plus ? Pourquoi ?
A46l144-145	Les QCM j'ai l'esprit très synthétique cela me convient très bien
B52l180-190	Le 5.7 et le 4.7, c'est vraiment quelque chose que j'ai apprécié. L'UI parce qu'on a tous des pratiques professionnelles différentes, je trouve que c'est un grand moment de partage que ce soit au niveau des connaissances, la grandeur des recherches à faire, on a tous un regard différent et une prise en charge différente, et c'est vraiment ce partage que j'apprécie beaucoup
B54l194-197	J'adore le travail personnel pour moi-même ça me fait une évaluation de ma pratique mais le partage d'UI, qui est pour moi comme un travail en service un travail d'équipe c'est quelque chose que j'apprécie beaucoup aussi
E36l230-236	Celles qu'on fait à la maison et qu'on rend à une date butoir, 4.7 5.7 ça demande une bonne méthodologie, une bonne organisation mais c'est les éval que je trouve les plus intéressantes.
E38l241-249	Pour prendre l'exemple de la thématique des soins palliatifs on rencontre des personnes en situation de fin de vie partout, dans tous les services dans tous les domaines, c'est un sujet qui me tient à cœur, j'ai beaucoup apprécié de traiter de cette thématique. Sur l'UE optionnelle, ça demande un investissement personnel, que ce soit un apport théorique, que ce soit ses émotions, ce qu'on peut mettre dans notre vécu de situation
E40l254	L'UI, c'est aussi une évaluation que j'aime beaucoup. J'aime beaucoup l'UI

	Quel type d'évaluation appréciez vous le moins ? Pourquoi ?
A59 185	Les rédactions
a61 188-189	4.7 sur les soins palliatifs, la réflexion sur les soins palliatifs ?
A61 190	c'est ce que j'ai le moins aimé
B62 242-251	le QCM, parce qu'on a beaucoup de savoirs théoriques, beaucoup de cours différents, avec le nombre de réponses attendues par élimination on trouve assez rapidement. C'est pas représentatif de mes connaissances, sur les processus infectieux où je me suis rendue compte que je connaissais rien, je me suis retrouvée avec une bonne note.
E41 263	Le QCM, concrètement le QCM
E42 265-279	C'est réducteur dans les réponses, sans avoir rien compris on peut passer au travers. Y'en a concrètement qui ont rien compris à certaines thématiques et qu'ont eu leur QCM. En apprenant par cœur le cours, ça passe en QCM, ça passe pas sous d'autres formes d'évaluation. C'est réducteur dans le choix des réponses on nous prémâche le travail en nous mettant le nombre de réponses.
E43 284-286	On est plus sur un apprentissage en vue d'une évaluation à acquérir, plus qu'une projection dans notre future profession.
C62 L261	Les oraux
C63 L263-266	Parce que quand je suis stressée, dès fois quand je suis pas en confiance je sais plus ce que je dis, je perds mes mots donc c'est assez stressant de se retrouver toute seule face à des formateurs
C65 L272-276	C'est pas pareil parce qu'on montre quelque chose, après quand on nous pose des questions on sait répondre ou on sait pas répondre mais quand on fait un oral on doit démontrer nos connaissances être pertinent c'est pas le même rapport quand on pratique que quand on fait un oral
C67 L280-282	C'est que notre attention ne se tourne vers directement le formateur mais on montre on fait une démonstration c'est pas pareil
C78 L284-287	on a un peu plus l'habitude qu'un oral, on doit montrer, on doit prouver nos connaissances on doit faire ses preuves, on doit être intéressant, être pertinent et quand on est stressée, mélangé à du stress ça peut être n'importe quoi

Annexe 11
Tableau « Professionnalisation »

TABLEAU « PROFESSIONNALISATION »

N° de ligne	Discours de l'étudiant
A 113 L350	L'entretien car dans notre métier on sera forcément confronté à de la relation de personne à personne, l'autre c'était la démarche éducative qu'on avait à présenter
A114L359-362	L'interaction, le questionnement et le retour à la réflexion, chaque questionnement de l'interlocuteur fait reréfléchir, faut vraiment de la réflexion de chaque situation
A115L364-365	QCM et CROQ, les évaluations de connaissances c'est obligatoire
B48L148	Les travaux à domicile comme 4.7 et le5.7
B49L151-153	Ça vraiment été un retour sur ma profession, ma façon d'être en stage, sur ce que j'aimerais mes valeurs, ce que j'aimerais vraiment être plus tard.
B87L356-361	Pour moi, les mises en situation justement c'est vraiment en accord avec la professionnalisation, parce qu'on apprend des gestes qui vont être utilisés après en stage. C'est une bonne pratique de les mettre en œuvre. Il y a l'UI aussi qui est complètement adaptée parce qu'on a la réflexion en équipe, on fait un point sur ses connaissances ; les apports de tous sont importants, ça nous confronte à notre futur exercice.
C74 L315-316	Je pense que l'auto évaluation ça y fait beaucoup
C75 L318	Après faut que soi-même on s'auto-évalue
E58L393-401	Les ateliers où on est en groupe, puis individuellement parce que là l'échange du groupe est fondamental, ça fait vraiment un échange comme l'équipe. Demain on peut être confronté à faire tel acte qu'on a très peu fait voire pas fait, du coup des échanges interprofessionnels là ça reflète bien ça pour le coup. Elles sont vraiment pédagogiques dans l'apprentissage de la profession. Les travaux à faire individuellement sur des vécus, des analyses de situations, je trouve ça très professionnalisant.
E60L406-407	Il y a aussi tout ce qui est évaluation groupale, tout ce qui est éthique.
E63 L414	La situation d'éthique, tout le questionnement qui y avait derrière ça professionnalise bien.

Annexe 12

Tableau « Evaluation – Représentations »

**TABLEAU « EVALUATION
REPRÉSENTATIONS – MODALITES D'ORGANISATION/INGENIERIE »**

N° de ligne	Discours de l'étudiant
A3 L21-22	C'est une obligation forcément, pour voir le cheminement qu'on a fait et ce qui reste à faire
A4 L24-25	Ça un côté valorisant, le but c'est toujours d'y arriver
A6 L31-32	Toujours un petit peu de stress, c'est du stress positif,
A6 L33	ça permet d'être dans la réflexion, dans l'implication
A9 L38-41	Ça permet d'avancer, de tourner une page, ça montre un objectif à atteindre, c'est un bilan, ça résume une période de travail
A18 L60	On en a tellement tout au long de notre vie
A19 L63	On a toujours un sentiment de joie, un sentiment positif
A22 L71	Soit on recommence soit dans tous les cas on tourne la page
A32l100	C'est pas sur la production c'est plus sur la réflexion
A34 l104-105	C'est pas forcément ce qu'on rend qui est source d'évaluation
A35 l107	C'est plus le déroulement, l'investissement
A36 l109	La réflexion collective
a48 l150-151	En fonction du type d'évaluation, votre apprentissage sera différent
A49 l154-157	Pour restituer des connaissances intégrales obligé d'avoir plus de connaissances sur l'ensemble pour faire des liens, pour que les pensées soient construites et qu'il y ait une cohérence
A88l271	Validé à l'école ça un côté « acquis », pas la même notion
A90 l276-277	Quand c'est l'école qui valide, ça un côté supérieur de validation que quand c'est en stage
A91l281-282	L'école c'est eux qui valident, c'est eux qui donnent le diplôme
A94 l292-297	L'école ça représente une norme, bonne ou pas, celle qui est en vigueur, à l'école au moins ça valide la norme officielle
A115 l364-365	Les évaluations de connaissances c'est obligatoire
A116 l367-368	C'est primordial, on ne peut pas pratiquer sans avoir de connaissances
A126l408-409	Tous la même direction, on suit le même protocole, toutes les pratiques on avait la même chose
A127l411-412	Même si c'était avec des différents formateurs, on a tous fait la même chose

	dans le même sens
a156l514-515	L'avoir validé avant était important de le revalider ici
A156l516	C'est pas plus mal même si j'en ai moins ressenti le besoin, c'est mes représentations à moi
B6l29-31	C'est une évaluation globale, ça permet pas vraiment de faire un point, c'est à la fin du semestre, vous êtes obligés par la loi de valider les crédits ;
B9l45-47	Une place importante il faut bien faire un point, passer de semestre en semestre mais c'est pas la chose la plus importante.
B11L52	Pas forcément adaptée (elle parle de la forme de l'évaluation pour qcm)
B26L92-93	C'est pas par rapport à l'évaluation que je retourne voir dans mes cours
B30L102-103	J'ai pas forcément eu de mauvais résultats qui m'auraient dit qu'il faut que je retourne dans mes cours
B95 L440-443	Une évaluation c'est important parce qu'on peut pas prétendre à être professionnel sans avoir un minimum d'évaluations, y a des choses qui sont trop importantes, on a quand même des vies humaines, c'est pas des machines
C10 L34-36	Pour nous tester, évaluer nos connaissances ça permet aussi de voir notre niveau où on en est, quel domaine on a à améliorer,
C16 L59-61	Quand je suis en dessous de la moyenne, je me dis que là y'a un problème, quelque chose que j'ai loupé, que j'ai pas compris, qu'est ce qui s'est passé ?
C34 L138-143	Y a déjà eu de la théorie pendant l'atelier, on nous avait distribué une feuille avec des questions on devait d'abord y répondre comme ça, on devait travailler voir ce qui était bon ou pas et ensuite travailler chez nous, la où on avait fauté
C34L143-144	Et ensuite on avait des quiz aussi sur la plateforme, ça m'avait assez aidé pour éclaircir certaines choses
C34L146-148	On avait aussi des cours par rapport à la transfusion,
C34L149-151	J'ai retravaillé les diapos chez moi par rapport au questionnaire qu'on nous avait donné où j'avais eu des fautes
c35 L152	Vous l'aviez travaillé entre les deux ?
C35 L153	Entre les deux
C37L159-163	(l'évaluation) ça portait sur l'administratif, voir si on avait bien compris les papiers, qu'est ce qu'il fallait surveiller, pourquoi, quelles choses il fallait repérer ensuite, le contrôle ultime et pis les groupes, comparer entre la poche et le patient,

C37 L163-165	voir s'il y avait des incohérences et pouvoir expliquer pourquoi, analyser les fautes ou ce qui va
C38 L167	avoir du sens
C74 L315-316	Je pense que l'auto évaluation ça y fait beaucoup
C75 L318	Après faut que soi-même on s'auto-évalue
c42 L181-182	Est ce que vous pensez que cela a influencé vos réponses d'avoir entendu les autres ?
C42 L183-184	Oui sûrement, pas toutes c'est sûr, sans doute quelques unes,
C98 L415-416	c'est vrai que les travaux de groupe permettent de se mettre en situation dans un sens réel
E10L41-43	J'accorde une très grande place parce que c'est quand même ce qui génère au final l'obtention du diplôme, donc forcément j'accorde une grande place à l'évaluation.
E18L99-100	Faut bien qu'il y ait des critères d'évaluation nous concernant, je pense que c'est indéniable
E19 L108	les aprioris qui soient respectifs d'ailleurs

Annexe 13

Tableau « Posture du formateur »

Tableau « POSTURE FORMATEUR, PRATIQUES DIFFERENTES »

N° de ligne	Discours de l'étudiant
A65l205	Tout le monde n'a pas fait de la même façon, dans les différents groupes
A66l208-210	On n'est pas tous passé chacun notre tour à expliquer, on l'a vraiment tous fait ensemble, c'est mieux que si on devait le faire chacun son tour
B54l202-209	La transfusion sanguine ça s'est fait en deux temps : premier temps on a décortiqué vraiment tous en groupe, ce qui fallait surveiller avant de débiter une transfusion et après on a pratiqué individuellement le contrôle ultime. Donc l'évaluation a été un petit peu différente d'un groupe à l'autre mais pour mon groupe on a développé le dossier de soin à surveiller tous en groupe, en donnant chacun un élément et après on est passé individuellement un petit peu à l'écart du groupe devant un formateur pour faire le contrôle ultime et donner le résultat.
B100 L467-468	Enfin de compte les formateurs ont leur regard, y savent très bien évaluer, et ça a son sens
E31 L172-174	Ateliers avec plusieurs étudiants et un formateur, ça dépend à priori des groupes mais après chacun passait chacun leur tour, c'était une observation globale du groupe
E50l327-345	Y'a des groupes pour avoir échangé avec d'autres groupes, y'avait quand même le côté très individuel dans l'évaluation, on était en individuel en pratique, en simulation pratiquée individuelle, d'autres ont pas trop vu quand est ce qu'était l'évaluation, c'est resté sur l'échange de départ, je sais pas trop où est le côté évaluation. tout le monde a fait en même temps, ils savent pas trop quand est ce qu'ils ont été regardés, pas regardés. Ils ont pas trouvé d'intérêt parce qu'ils voyaient pas à quel moment ils étaient évalués. Au niveau des critères d'évaluation est ce que ça peut refléter toutes ces disparités dans chaque groupe ? est que les notes individuelles reflètent...c'était plus ça notre questionnement. Mon questionnement personnel est ce que les critères d'évaluation peuvent être aussi bien respectés dans tous les groupes puisqu'on est pas évalué de la même façon. Après voilà c'est formateur dépendant, chacun son groupe d'évaluation.
E51l347-358	Côté anonyme ou pas même s'il doit pas y avoir d'incidence, ça dépend avec quel formateur on peut tomber, si on connaît ou pas. Y'a des formateurs qu'on connaît ou pas, ça peut être un facteur de stress supplémentaire d'être observé entre guillemets par un formateur qu'on connaît pas et qui prend par exemple la démarche de faire passer chacun sans avoir trop discuté avant. Ça peut être une situation de stress plus importante qui peut générer des erreurs qui auraient pas forcément dû en temps normal. On a échangé,

E52 360-366	<p>ensuite on est passé par deux avec un formateur qu'on connaissait tous, donc y avait pas ce côté là.</p> <p>On était face à face, on était chacun comme un petit plan de travail avec notre cross, notre photocopie de poche de sang on a fait en même temps ce qu'on faisait. On s'est d'abord entraîné face à face et ensuite on est passé un par un au moment précis de l'évaluation.</p>
E53 368-371	<p>Ayant échangé juste avant j'sais même plus vraiment quand c'était l'évaluation parce que c'était détendu, puisqu'on avait échangé avant au sujet, on est passé individuellement comme quoi ça m'a pas marqué au niveau stress parce qu'je croyais qu'on était deux</p>
e54 372-373	<p>Vous pensez que ça reflétait vos connaissances même si c'était en groupe ?</p>
E56 L378-382	<p>Ouais parce qu'y a quand même un côté individualité, pendant l'éval y'a le côté groupe et ensuite individuel, chacun s'y retrouve dans ses lacunes et dans ses côtés mieux maîtrisés. On voyait très bien ceux qui maîtrisaient plus telle ou telle chose dans l'acte. J'trouve que ça reflétait bien chacun des membres du groupe</p>

Annexe 14
Tableau « Pratiques simulées »

Tableau « PRATIQUES SIMULEES »

N° de ligne	Discours de l'étudiant
A67 212-215	C'est jamais exactement pareil entre la réalité et la pratique, entre nous et la réalité. Ce qu'on fait assis derrière une table avec la pression, si on oublie un élément sur l'évaluation, ça veut pas dire qu'on va l'oublier en pratique
A69 219	Dans le cheminement, dans la logique on a vraiment le patient à côté
A81 252-253	On a pas eu beaucoup de cours, beaucoup d'explications
A82 255	Pas beaucoup ce pratiques non plus
A86 263-264	C'est moins intéressant d'avoir une évaluation après qu'on l'ait fait une ou deux fois
A150 497-498	Le truc sur les chambres, c'est pas trop mal, c'est pas trop loin de la réalité finalement
A151 500	C'est pas si mal, même si c'est un peu théâtralisé
A152 503-504	Par rapport à ce que l'on doit faire dans la réalité c'est assez représentatif
A154 508	Y'a beaucoup de similitudes
A158 521-522	A la transfusion y'a toujours un côté qui fait peur
A161 530	Dans la seconde on peut tuer quelqu'un
A162 532-533	Dans les chambres implantables sauf si on se trompe de patients, y'a pas de danger
A164 537	Ça fait moins peur, même dans la culture des gens,
B56 214-218	Pour le dossier à vérifier avant la transfusion, y'en a qui l'avait vu, y'en a qui l'avait pas vu, ça a donné un petit peu des pistes sur ce qui était à surveiller, après y'a quand même de l'implication, car un contrôle ultime, si on comprend pas, c'est sûr qu'on peut pas y arriver.
B58 225	Il y a vraiment un acte technique derrière
b60 228-228	Cet acte pratique c'est important de le réaliser individuellement ?
B60 230-234	C'est important, quand on sera dans un service on sera pas forcément tous les uns derrière les autres pour s'aider, et se dire « tu as pensé à ça » donc même si on est pas seul l'avoir pratiqué c'est important pour se créer des automatismes. En pratique plus on acquière le geste plus on peut s'en détacher.
B79 327	C'était basique les calculs de dose par rapport à ce que l'on a en stage.
B80 329	C'est juste mettre quelques ions
B81 331	On a quand même des produits différents

B82l333	Après le principe reste le même, les calculs de dose, les dilutions
B83l337-338	On l'a pratiqué ici et après j'ai vraiment pu mettre en pratique dans un stage très technique
B87l368-370	L'apprentissage du soin relationnel, même si y'a des gens qui ont plus de facilités relationnelles, c'est pas que acquis, c'est pas que inné, ça peut s'acquérir, c'est un travail
B96 L449-453	Les pratiques en simulation ça nous apporte pas tout de suite mais sur le temps, en stage on y repense, on y repense souvent même sur les mots, sur nos attitudes, c'est pas de l'acquis tout de suite et je pense que ça c'est à mettre en valeur
B97 L455	Même si on prend ça pour un jeu, ça nous apporte malgré tout
b98 L456	C'est une évaluation qui serait moins stressante
B98L457	Oui
b99 L458	Mais finalement qui a son intérêt
B99 L459-460	Complètement, tant dis que vous m'auriez demandé quand on l'a fait je vous aurais dit « ben bof » Temporalité
C52 L216-219	A mon dernier stage, j'ai pu faire plusieurs transfusion et c'est vrai que pas mal de chose sont revenues et je sais pas si j'aurais été toute seule ou si y'aurait pas de l'évaluation de pratique, si j'aurais pu le faire aussi bien que j'ai pu le faire en stage
C54 L225-230	Déjà les papiers administrat...c'était plus ça qui me faisait peur, c'était tout ce qui était les papiers, la gestion, c'est vrai qu'au début ça impressionne parce qu'on est pas trop dedans, ça a plus éclairci maintenant on sait quel papier correspond à quoi, qu'est ce qu'il faut que j'envoie, qu'est ce qui faut que je garde, qu'est ce qui faut que je compare.
C55 L232-235	ça m'avait plus rassurée, qu'est ce que je fais quand il y a un problème ? comment faut que je réagisse ? ça aussi ça avait pas mal servi, surtout le mettre en pratique, moi je trouve ça bien sur des soins comme ça
C56 L237-239	au moins ça met en situation réelle, on manipule, c'est pas comme sur un papier où c'est théorique, là on associe plus la théorie à la pratique comme en stage
c57 L240	et pour vous, c'est important
C57 L241	pour ces soins techniques là oui
C58 L243-247	pose de transfusion c'est quelque chose quand même d'important c'est quelque chose où il y a des risques, on le voit bien quand on est en stage, on

	dit « tu ne poses pas la transfusion toute seule », on voit que c'est quand même quelque chose qui peut être dangereux, quand on est bien encadré là dessus après ça rassure
C59 L249-255	pour la perfusion de chambre implantable c'est bien aussi de faire ces ateliers là parce qu'on a pas l'occasion de les voir aussi pendant les stages, ça permet d'avoir une première approche. J'avais jamais vu des soins de trachéo et des sondes naso gastrique on a pu le faire au moins on arrive pas en stage j'ai jamais fait j'ai jamais vu , on se sent moins novice
C60 L257	ça rassure aussi l'équipe
E48L318-322	C'est plus formateur moins stressant, c'est important moins stressant que sur les autres par exemple les chambres implantables où c'est individuel. Je trouve celle groupale notée vraiment bien, plus formatrice dans l'apprentissage, enfin il y a pas le facteur stress négatif
E49L324-325	Ça un intérêt personnel pour le groupe, et pour le groupe on a échangé après on a tous trouvé un intérêt alors ça dépend des groupes je pense

Annexe 15
Tableau « Notation »

TABLEAU « NOTATION »

N° de ligne	Discours de l'étudiant
A95 L302	J'ai trouvé ça étrange, le fait d'avoir 3 notes
A98 L306	15, c'est pas terrible
A99 L309-310	la transfusion quelque chose de très important, qui a un risque majeur
A100 L312	15 il manque des trucs
a102L316-317	« acquis » ou « non acquis » aurait plus de sens
A102 L318	à la limite
A103 L320	15 ça veut rien dire
A104 L322-323	le 10 ça serait à améliorer, 7 c'est pas acquis, le 10 ça encore moins de sens
A105 L325-326	le 10 ça veut dire on vous le donne mais j'espère que vous n'allez pas me transfuser
A108 L334-336	si vous avez un 10 est ce que vous mettez « acquis » ou « non acquis » dans la notation binaire ?
A109 L338	« non acquis » on est bien d'accord
B108 L 498-503	je trouve que c'est adapté le principe du 7 10 15, je pense que la notation est claire. Après que ce soit un 7 ou un 9, enfin l'étudiant comprend bien que c'est pas validé, le 10 que c'est validé mais qu'il y a des choses à revoir et le 15 c'est acquis. Je trouve que c'est une notation universelle qui est importante, parce que qui pourrait prétendre au 19 ? qui pourrait prétendre au 14 ?
B109 L507	pour avoir ses crédits faut avoir la moyenne
B111 L514	peu importe les termes qu'on met derrière
B112 L516	c'est bien qu'on est la différence du 10 ou du 15

Annexe 16
Tableau « Groupe »

Tableau « GROUPE - SECURITÉ- RESSOURCE – EQUIPE »

N° de ligne	Discours de l'étudiant
A68 L217	moins ce côté on va me noter
A43L144-135	Les UI, la production collective parce qu'on peut pas forcément anticiper et travailler la production qu'on va donner
A65L202-204	Bien aimé, bonne ambiance, convivialité, on était un peu plus détendu,
A65 L204	ça permet aussi l'entraide
A69I220	Bien qu'on soit tous ensemble
A70I222	Ça m'a pas traumatisé
A71I224	C'était relativement simple
A72I226	Qu'on soit tous ensemble
A73I228-229	Chacun apportait un élément et chacun notait ce qu'il ne faut pas oublier
A74I231	On avait le temps de penser à l'élément suivant
A77I242-243	Faire le contrôle ultime, et l'analyser c'est pas très compliqué
B54I195-196	le partage d'UI, qui est pour moi comme un travail en service un travail d'équipe
B87I362-366	En UI ça peut aller un peu haut dans certains groupes, y'en a pour qui ça se passe mal mais c'est nous préparer à la vie réelle, parce qu'en équipe malheureusement tout le monde n'est pas d'accord sur la prise en charge, c'est mieux d'être préparé que d'arriver et d'avoir des désillusions
b61I235	Le temps de partage avant, ça un intérêt pour quoi ?
B61I236-238	Intérêt parce que ça permet de revoir un peu dans sa tête, « est-ce qu'on avait pensé à tout ? » Si y'en a qui pense à d'autre chose que nous, c'est intéressant d'avoir ça avant la pratique.
B100L463-467	C'est en groupe, on n'évalue pas votre talent d'acteur, on évalue ce que vous dites, en soi-même on est vraiment mis en situation, on ressent pas ça comme une évaluation,
C31 L119-126	La transfusion ce qui a bien aidé, c'est qu'on était en travaux, vu qu'on était plusieurs, on était par groupe, on apprenait en regardant les autres et vu que moi je suis visuelle, j'arrive mieux à retenir les choses, j'en avais vu en stage aussi, ça prend moins de temps en tous les cas que pour des travaux écrits sur table

C48 L201-203	Ça met plus en confiance d'être en groupe et d'être évalué même si on seule face à un formateur
C49 L205-210	Parce que quand on est tout seul devant un formateur, on est plus impressionné on est plus stressé, on est plus sous pression que quand on est réuni entre étudiants, parce qu'on est tous au même pied, on a tous été évalué, du coup je dirais pas que ça encourage mais ça met en confiance.
c40 L171-171	Vous étiez parmi un groupe qu'est ce que vous en pensez
C40 L173	Pour moi c'était une bonne chose
C41 L175-180	Le fait de visualiser les autres, ce qu'ils renvoient aussi, les autres étudiants ça apporte aussi des connaissances, y'a un échange, une interaction, je trouve qu'on assimile plus par cette interaction là plutôt que qu'en on écoute, parfois y'a des choses qu'on oublie, cette interaction là pour moi ça m'aide plus à retenir
C42 L184-185	Les choses où j'avais pas compris ou quelqu'un qui n'avait pas compris, on s'aidait mutuellement,
C99 L418-422	dans un sens travail l'équipe, travailler par exemple l'UI ça nous aide à travailler comme on fait dans les services, lors des synthèses du personnel ça aide à communiquer avec les autres, à dire son opinion, à écouter les autres aussi, à se remettre en question, que chacun apporte ses connaissances pour après faire un travail
C34L144-146	Et pis après on regardait les autres préparer, jouer des jeux de rôle, j'avais travaillé comme ça pour la préparation, la pose de transfusion
E40L254-260	Ça nous permet d'échanger énormément en groupe, ça prépare vraiment très bien au travail d'équipe et ça met chacun à une place bien définie, on a tous à un moment donné la parole, on a tous à un moment donné un échange, qu'on est des affinités ou pas en dehors. je trouve que c'est un travail qui permet vraiment une communication assez intéressante. Chaque membre du groupe a des choses à apporter, enfin je trouve ça très intéressant
E47 L301-314	C'est facilitant, très enrichissant, on a pratiqué un échange au sein du groupe, voir où on en était tous dans nos connaissances avant de passer réellement à la pratique individuelle au sein du groupe, y' avait là le système d'évaluation qui se passait avant on avait pu échanger sur les compréhensions de chacun, s'entraider, dire ce que chacun avait compris et après mettre en pratique, c'est facilitant et dans le bon sens, c'est pas pour nous prémâcher le travail mais plus pour avoir compris le principe en l'occurrence du cross pour la transfusion sanguine, ça agglutine ça agglutine pas on a tous compris grâce à

E56L378-382	<p>ça, l'échange avec le formateur avant de passer à la pratique pure où on était évalué sur le moment, moi je trouve ça très bien</p> <p>Y a quand même un côté individualité, pendant l'éval y a le côté groupe et ensuite individuel, chacun s'y retrouve dans ses lacunes et dans ses côtés mieux maîtrisés, on voyait très bien ceux qui maîtrisaient plus telle ou telle chose dans l'acte, je trouve que ça reflétait bien chacun des membres du groupe</p>
E60L406-407	Y'a aussi tout c'qu'est évaluation groupale, tout ce qui est éthique
E63 L411-413	Y'a un échange comme en équipe, la situation d'éthique qu'on avait eu à traiter, tout le questionnement qu'il y avait derrière j'ai trouvé cela très intéressant
E64 L416-423	On l'a vraiment vécu comme ça, comme si on était une équipe à part entière, on discutait d'une situation qu'on pouvait très bien vivre en situation professionnelle, l'avis de chacun, comment chacun voit la situation, ça permet d'ouvrir des perspectives qu'on avait même pas pensé soi-même, l'avis de chacun comme on est des groupes assez importants, j'ai trouvé ça vraiment très bien
E65 L425	Le principe des UI aussi

Annexe 17
Tableau « Apprentissage »

Tableau « APPRENTISSAGE - RESSOURCES –MODE »

N° de ligne	Discours de l'étudiant
A76 L236-239	C'est déjà quelque chose que j'ai validé en stage avant la transfusion, ça me faisait pas peur, je maîtrisais, j'ai fait au moins 20 transfusions dans le stage
A77 L242	Ça crée des automatismes,
a78 L244	C'est quelque chose que vous maîtrisiez déjà
A80 L250	Dans l'autre sens plus dur et moins cohérent
A86 L264-265	Comme je l'ai travaillé vraiment beaucoup c'est plus facile
A87 L267	Ça avait plus de sens
A153L506	Je l'avais déjà validé aussi avant
B70 L285-287	On est parti en stage en sachant qu'on aurait l'évaluation de la transfusion, j'ai pu pratiquer c'était un plus
B71 L292-297	Le contrôle ultime, on avait aussi une trame dans le service, en cochant à chaque fois les activités qui avaient été faites moi ça m'avait permis de comprendre le déroulé d'une transfusion et d'être plus en confiance le jour de l'évaluation
B76 L311-316	Pour perfuser, pour plein de chose comme ça, quand on part dans le stage, on est vierge, on a que des automatismes à apprendre, on a vu la théorie mais la théorie sur un soin ça parle pas. En stage ça prend vraiment du sens, pourquoi on prend ça parce que derrière on va faire ça.
B84 L341-343	Quand on a déjà vu à l'école on est plus en confiance sur son stage, mais apprendre sur le stage on est plus en confiance pour les évaluations
B85 L345-349	Moi ça me gêne pas d'arriver en stage et de ne pas savoir, je sais que je vais être encadrée, ça va bien se passer. Quand on a une évaluation sur les choses comme la transfusion, j'ai la chance de l'avoir eue, tous les services la proposent pas, c'est un plus pour l'école. Je pense pas que j'aurais été lésée de l'avoir vue avant, je pense que ça se serait quand même bien passé
C32 L130-134	Déjà j'avais une première pose de transfusion quand j'étais en stage en deuxième année, j'avais une première approche par rapport à l'administratif, à la pose à la surveillance, donc j'avais déjà des notions. Vu aussi en première année des notions sur les groupes
E34 L207-212	Tout ce qui était pratiques, j'ai eu la chance à chaque fois de faire les stages qui correspondaient aux pratiques avant, forcément c'était une grande aide, ça m'a pas demandé beaucoup de travail en amont parce que je l'avais fait en stage, c'est aussi la chance que j'ai aussi sur quasiment tous les QCM, je me suis trouvée en stage avant

Annexe 18
Entretien avec Antoine

1 **Entretien avec Antoine**

2 **a1.Tout d'abord je souhaite vous remercier pour avoir accepté**
3 **spontanément de participer au travail de recherche que j'effectue dans le**
4 **cadre d'un Master 2 en stratégie et ingénierie en formation d'adultes, et tiens**
5 **à préciser que cet entretien restera anonyme. Vous êtes actuellement**
6 **étudiant infirmier en 3ème année, et vous avez rencontré tout au long de**
7 **vos parcours de formation, différentes situations d'évaluation, donc c'est à**
8 **ce titre là que je vais vous solliciter, maintenant. Donc euh tout d'abord, je**
9 **souhaite connaître votre cursus scolaire avant votre entrée en formation,**
10 **euh pourriez vous juste, juste m'indiquer le dernier diplôme que vous avez**
11 **obtenu, ainsi que sa date d'obtention.**

12 A1. Alors... euh mon dernier diplôme obtenu c'est, c'était un baccalauréat euh de
13 type S...que j'ai obtenu en ...2008.

14 **a2.Très bien. Avez vous exercé une activité professionnelle avant votre**
15 **entrée en formation...dans quel domaine d'activité ou quelle était votre**
16 **fonction, et pendant combien de temps si vous l'avez exercé ?**

17 A2. Oui heu... j'ai été euh ASH pendant...3 mois et demi à (...).

18 **a3.D'accord. Euh maintenant dans le cadre de votre formation, vous êtes**
19 **régulièrement évalué...Pourriez vous me dire la place que vous accordez à**
20 **l'évaluation ?**

21 A3...C'est c'est une obligation forcément, euh pour euh pour savoir où on en est... à
22 peu près. Pour voir le cheminement qu'on a fait et c'qui nous reste à faire...

23 **a4.Oui.**

24 A4.Après est ce que c'est...ça a un côté valorisant, si.... Le but c'est toujours d'y
25 arriver mais...

26 **a5.Euh mais...**

27 A5.Ça a un côté valorisant....

28 **a6.Est-ce que la situation d'évaluation génère, génère chez vous...enfin que**
29 **représente la situation d'évaluation, qu'est ce que ça génère éventuellement**
30 **chez vous ?**

31 A6...Toujours un petit peu de stress, ça c'est la première étape, mais euh c'est
32 c'est du stress euh positif, quand j'arrive à maîtriser (rire) car du coup ça permet
33 de...ça permet d'être d'être bien dans la réflexion... dans l'implication...

34 **a8.Oui**

35 A8.Et puis ça dépend c'est qui y'a à faire, ça peut être l'évaluation au sens large.

36 **a9.Oui... D'accord. Donc pour vous, ça serait quelque chose, qui euh... vous**
37 **permettez de, de savoir où vous en êtes ?**

38 A9.Oui ça permet d'avancer et pis de...en même temps, de tourner une page...Parce
39 que euh donc euh, ça montre un, un, un objectif à atteindre, une fois qu'on a atteint
40 l'objectif, on se dit bon ben...soit c'est un bilan de c'est qu'on a fait, donc au final c'est
41 bien, ou du moins c'est quelque chose...ça résume une période de travail...

42 **a10.D'accord. Un peu comme si, ça finalisait euh.**

43 A10.Hum.

44 **a11.Une séquence.**

45 A11.Hum.

46 **a12.A un moment donné.**

47 A12.Voilà.

48 **a13.On passe à autre chose. C'est l'idée ?**

49 A13.Hum, c'est l'idée.

50 **a14.D'accord....Et heu donc après...en fonction des résultats obtenus, qu'est**
51 **ce que, qu'est ce que vous faites ?**

52 A14..... ça dépend (rires).

53 **a15. (Rires) c'est à dire ?**

54 A15.Ça dépend heu ...déjà si l'objectif est positif, s'il heu.

55 **a16.Ouais.**

56 A16.Après...

57 **a17.Alors prenons les différents cas, si c'est positif...**

58 A17.Au final heu rien de plus, c'est heu...

59 **a18.D'accord.**

60 A18.On en a tellement tout au long de notre vie, que c'est pas...c'est une étape
61 comme une autre, du coup.

62 **a19.D'accord.**

63 A19.Après on a toujours un sentiment de joie...on est content hein, un sentiment positif.

64 **a20.Oui...**

65 A20.Après heu, on fait pas forcément la fête, c'est pas forcément mon tempérament.

66 **a21.Oui.**

67 A21.Mais euh...qu'est ce que j'fais?...après d'façon, on repart sur aut'e chose.

68 **a22.Oui d'accord, c'est vraiment, c'est vraiment cette notion là, de, de**
69 **repartir sur autre chose ? Et si, si c'était un échec ou si y'a quelque chose qui**
70 **s'passe moins bien ?**

71 A22.Ben soit on r'commence, soit dans tous les cas, on tourne la page.

72 **a23.D'accord.**

73 A23.Dans tous les cas, on continue d'avancer.

74 **a25.D'accord.**

75 A25. On a pas l'choix.

76 **a26.Oui...Ok. Euh depuis votre 1^{ère} année, vous avez rencontré différentes**
77 **formes d'évaluation, différents types d'évaluation, euh à l'IFSI, est ce que**
78 **vous pourriez m'les lister ?**

79 A26.....Heu ya heu c'qui revient le plus souvent, c'qu'est le plus marquant ça va êt'e
80 les QCM...y'en a pas mal. Heu après ya tout c'qui est restitution de connaissances
81 plus écrites...après heu on n'a pas du faire...heu de de débat, heu d'a
82 d'argumentation plus que ça, j'crois pas, on a du faire un résumé...hum...et p'is
83 après des entretiens...et p'is d'la pratique...des mises en situations
84 pratiques...jcrois pas qu'y en ait d'autres.. Ah si ! les fameuses affiches heu ça...

85 **a27.Oui.**

86 A27.Affiches, heu ben supports, autres supports on va dire, les affiches..y'a pas
87 forcément que ça mais...

88 **a28.D'accord, Hum ...parmi les...Vous voyez autre chose peut-être ?**

89 A28.Non ben, comme ça j'pense qu'on a fait le tour, ...si ! y'a... travaux d'groupe.

90 **a29.Oui.**

91 A29. Ça peut être heu...pas forcément, même si y'a pas forcément
92 de...dedocuments à remettre, c'est une réflexion de groupe.

93 **a30.Oui.**

94 A30.L'évaluation plus de...j'ai pas l'mot qui vient.

95 **a31.Collective ? Ou non c'est pas c'que vous vouliez dire ?**

96 A31.Non c'est une évaluation plus de...sur le fonctionnement de l'équipe, le rende,
97 le rende c'est pas quelque chose qu'on rend, c'est pas forcément sur le..le travail
98 d'écrit.

99 **a32.La production.**

100 A32.Voilà, c'est pas sur la production, c'est plus sur...la réflexion, heu ...

101 **a33.Vous pensiez à quelles UE...**

102 A33.Par exemple, par exemple aux UI.

103 **a34. Hum, d'accord.**

104 A34.Par exemple c'est pas forcément, pas forcément c'qu'on rend qui est source
105 d'évaluation...

106 **a35.D'évaluation ?**

107 A35.C'est plus le déroulement...heu l'investissement.

108 **a36.D'accord.**

109 A36.La réflexion collective.

110 **a37.Hum hum hum...D'accord, et heu parmi donc heu ces différentes formes**
111 **d'évaluation, est ce que vous pouvez m'indiquer celles qui vous ont demandé**
112 **le plus d'investissement ou plus de travail en amont ?**

113 A37.....Les QCM, y'a pas l'choix, hein ... parce que ça d'toute façon c'est soit on sait
114 soit on sait pas mais heu...c'est pas forcément les plus dures, c'est pas celles qui
115 d'mandent le plus de travail...parce que l'on arrive toujours à s'en sortir avec un
116 QCM, ça va être plus le, la restitution de connaissances sur les CROQ ou sur ces
117 choses là, la par exemple, j'me rappelle la santé publique et bien c'était « citez les 5
118 trucs... » Bon ben là, là fallait les apprendre par cœur.

119 **a38.D'accord.**

120 A38.Dans ce sens là, c'est eux qui d'mandent le plus de travail, ou en psy. en ...
121 c'était du 1.3 j'crois en 1^{ère} année c'est pareil y'en avait pas mal.

122 **a39.Législation ? Peut être du droit ?**

123 A39.Non c'était du 1.1 la psy.

124 **a40.C'était éthique peut être ?**

125 A40.Oui tout ce qui..., voilà ! ça c'était...fallait restituer pas mal aussi, fallait bien
126 connaître.

127 **a41.D'accord, donc là c'est parce que ça nécessitait un travail de ...**

128 A41.Mum...ben d'apprentissage.

129 **a42.Oui d'accord.**

130 A42.Parce que....

131 **a43.Des choses nouvelles en fait donc heu ...bon. Et heu qu'elle s'rait donc**
132 **les... donc les dans ces formes d'évaluation celles qui vous demandent le**
133 **moins d'investissement, le moins de travail en amont ?**

134 A43..... Ben ça va être les UI, la production collective, parce qu'on peut pas, on peut
135 pas forcément anticiper et travailler la production qu'on va donner, intellectuelle...

136 **a44.Hum hum.**

137 A44.Après les autres on est toujours obligé de travailler un peu, même les affiches,
138 on est obligé d'les faire avant.

139 **a45.Oui.**

140 A45.D'avoir des connaissances avant, hum...les entretiens on les travaille,...oui les
141 entretiens on est obligé de les travailler avant.....

142 **a46.Hum selon vous, ...enfin quels sont les types d'évaluation que vous**
143 **appréciez le plus et pourquoi ?**

144 A46.Hum...ça va être les QCM, j'ai l'esprit très synthétique...ça ça m'convient très
145 bien comme ...même si ça a ses limites hein parce que...du coup la façon
146 d'apprendre n'est pas forcément la même.

147 **a47.Oui.**

148 A47.Si j'dois heu faire un CROQ ou faire un QCM, ça va être plus facile de réviser
149 pour un QCM....

150 **a48.Heu donc en fait ce qu'vous voulez dire, c'est qu'en fonction du, du type**
151 **d'évaluation, vot'e manière de...votre apprentissage s'ra différent ?**

152 A48.Oui.

153 **a49.Vous pouvez expliquer ?**

154 A49.Ben J'vais être obligé si j'dois restituer des connaissances intégrales sur un
155 texte ou sur des questions, j'vais être obligé d'avoir plus de connaissances sur
156 l'ensemble pour faire des liens mais...pour qu'les pensées soient construites et qui
157 y ait une cohérence dans c'que j'vais écrire.

158 **a50.Oui.**

159 A50.Quand c'est du QCM, toutes façons les réponses on les a.

160 **a51.Oui.**

161 A51.C'est juste qu'on l'sache, que ce soit vrai ou faux.

162 **a52.Hum hum.**

163 A52.On a la connaissance, c'est pas...dans les 2 cas on va être obligé d'apprendre
164 mais heu on est obligé peut être d' faire plus de liens quand c'est des restitutions
165 de connaissances, qu'un QCM.

166 **a53.Oui parce que du coup vous prendrez parmi les réponses proposées,vous**
167 **en prendrez une dans ces heu... c'est déjà un peu servi sur un plateau, hein ...**

168 A53.C'est ça !

169 **a54.D'accord, ok.**

170 A54.Moi mes révisions pour les QCM, heu ...une relecture de mes cours suffit

171 amplement.

172 **a55.D'accord, enfin c'est p't être parce que vous avez des capacités à**

173 **engranger des...**

174 A55.Peut être, après...

175 **a56.Oui oui d'accord. Et donc le type d'évaluation que vous appréciez le**

176 **moins ? Et pourquoi ?**

177 A56.....

178 **a57.Le type d'évaluation que vous appréciez le moins ?**

179 A57.Hum hum...

180 **a58.Parmi heu...**

181 A58.Oui je relis heu...hum....

182 **a59.Donc vous aviez les QCM, la restitution de connaissances écrites, les**

183 **résumés, les entretiens, les affiches et vous m'avez parlé des pratiques...**

184 A59.Ben moi...c'que j'aime le moins, ça va plus être...ben on a pas forcément trop

185 fait hein à l'IFSI, ça va être plus les rédactions.

186 **a60.Genre le 4.7 ou le 5.7 ?**

187 A60.Oui.

188 **a61.Le 4.7 sur les soins palliatifs ? La réflexion personnelle sur les soins**

189 **palliatifs ?**

190 A61.Oui à la limite, c'est c'que j'ai le moins aimé.

191 **a62.D'accord.**

192 A62.Si on doit en mettre un, ça doit être ça.

193 **a63.D'accord, ok. Heu parmi les évaluations donc que vous avez citées heu**

194 **vous m'avez parlé des pratiques, est ce que vous pourriez me raconter, en la**
195 **décrivant la dernière évaluation individuelle en groupe de pratiques**
196 **simulées ?**

197 A63....La dernière pratique individuelle en groupe ?

198 **a64.Oui donc en fait, c'est heu dans votre cursus ce qui correspond à la**
199 **transfusion sanguine.**

200 A64.Ah, ah oui d'accord...Faut que j'raconte comment c'est déroulé le...

201 **a65.Oui, comment vous décririez le...heu, cette cette dernière évaluation.**

202 A65.Ben moi j'ai bien aimé, c'était assez ...y'avait une bonne ambiance...ce ça... le
203 fait qu'on soit en groupe, ça permettait de, de ...une certaine convivialité et du coup
204 on était un ptit eu plus détendu mais ça permet aussi l'entraide, le... après c'est
205 vrai... que tout le monde a pas fait de la même façon, entre les différents groupes.
206 Nous on a eu les échos.

207 **a66.Oui, expliquez.**

208 A66.Et bien euh...nous c'est vrai qu'on est pas tous passés chacun not'e tour à
209 expliquer quels documents allaient ici, on l'a vraiment tous fait ensemble, donc
210 euh, c'est j'pense c'est mieux que si on devait le faire chacun son tour...

211 **a67.Oui en quoi c'est mieux ?**

212 A67. ...Parce que...c'est jamais exactement pareil entre la réalité et la pratique,
213 entre nous et la réalité, ce qu'on fait assis derrière une table avec la pression, si si
214 on oublie un élément...heu sur l'évaluation, ça ça veut pas dire qu'on va l'oublier
215 quand on est en pratique.

216 **a68.Oui.**

217 A68.Comme ça du coup, y'aura moins ce côté, on va m'noter donc euh...

218 **a69.Oui.**

219 A69.Et pis dans le cheminement, dans la logique on a vraiment le patient à côté.
220 Donc là c'était bien qu'on soit tous ensemble.

221 **a70.Oui.**

222 A70. Puis... ça m'a pas traumatisé hein (rires).

223 **a71. Oui,... oui oui.**

224 A71.C'était relativement simple, hein du coup.

225 **a72.Du fait que vous étiez heu.**

226 A72.Oui qu'on soit tous ensemble.

227 **a73.En groupe.**

228 A73.C'était relativement simple. Chacun apportait un élément et et chacun notait

229 qu'est ce qui faut pas oublier, chacun devait donner un élément.

230 **a74.Oui.**

231 A74.Donc du coup on avait l'temps de penser à l'élément suivant...

232 **a75.D'accord.**

233 A75.Voilà, c'était pas...

234 **a76.Et heu par rapport à la valeur de..., enfin la valeur de...ce que vous en**

235 **retenez, enfin... ?**

236 A76.Ben moi c'est déjà que'que chose, que j'ai validé en stage avant, déjà la

237 transfusion. Donc heu, ça ça m'faisait pas peur, parce que forcément c'est déjà

238 que'que chose que j'maitrisais, j'revenais d'mon stage heu ...en soins intensifs à (...)

239 où j'ai fait au moins 20 transfusions dans le stage donc heu...

240 **a77.D'accord.**

241 A77. Alors forcément...même si les documents n'étaient pas les mêmes à (...) et à

242 (...), ça crée déjà des automatismes... faire heu le contrôle ultime, bon et l'analyser,

243 c'est pas heu très compliqué non plus.

244 **a78.Oui, donc du coup c'est quelque chose que vous maitrisiez déjà...**

245 A78.Oui.

246 **a79.Avant l'évaluation ?**

247 A79.Tant mieux !

248 **a80. Oui, oui oui tout à fait, et heu justement heu est ce que si ça avait été**

249 **dans l'autre sens... heu...enfin...**

250 A80.Dans l'autre sens, ça aurait été plus dur et moins cohérent.

251 **a81.Moins cohérent ? Pour vous ? Ou moins cohérent dans quel sens ?**

252 A81.Pour moi. Quel intérêt heu...parce qu'on a pas eu beaucoup de cours, beaucoup

253 d'explications.

254 **a82.Oui.**

255 A82.Pas beaucoup d'pratiques non plus, hein.

256 **a83.Oui.**

257 A83.C'est pas une critique, c'est...

258 **a84.Non non mais...**

259 A84.Chacun fait comme y peut, on sait qu'l'école.

260 **a85.C'est les limites.**

261 A85.Voilà.

262 **a86.Mais pourquoi pas.**

263 A86.Mais euh du coup, c'est moins intéressant d'avoir une évaluation après qu'on

264 l'ait fait une ou 2 fois, que moi comme j'l'ai travaillé vraiment beaucoup, c'est plus

265 facile.

266 **a87.Oui mais alors du coup...**

267 A87.Ça avait plus de sens.

268 **a88.Oui ça avait plus de sens mais euh...j'pourrais dire l'inverse, ça avait plus**

269 **heu de sens puisque vous l'aviez déjà validé en stage et que vous étiez**

270 **reconnu comme compétent ?**

271 A88....oui mais validé à l'école, ça un côté « acquis », ça pas la même notion.

272 **a89.Expliquez ça.**

273 A89.Hé c'est difficile... Heu on nous parle souvent des MSP, avant ben voilà...y

274 venait, donc c'était l'école qui venait valider, c'était pas au stage de valider.

275 **a90.Oui.**

276 A90.Quand c'est l'école qui valide, ça un côté supérieur de validation que quand
277 c'est en stage.

278 **a91.Pour vous. Pour vous y'a plus de reconnaissance...plus de valeur ?**

279 A91.Pour moi mais aussi pour beaucoup de monde, pour les professionnels heu ...
280 c'est encore comme ça. La preuve tout le monde dit « les MSP c'était bien parce que
281 c'était pas à nous de valider et heu parce que c'est l'école, c'est eux qui valident, qui
282 ...à la fin c'est eux qui te donnent le diplôme » et du coup, voilà ça, ça une notion, un
283 ptit peu, un ptit peu étrange mais heu...

284 **a92.Oui oui mais heu hum vous pensez que, du coup, du coup les**
285 **professionnels euh...ont...pensent que cette valeur, de l'évaluation est supérieure**
286 **quand elle est donnée par un formateur, un...ou par quelqu'un issu de l'école ?**

287 A92.Oui.

288 **a93.Et vous, vous en pensez quoi ?**

289 A93....moi j'pense que c'est vrai aussi parce que chaque professionnel a sa
290 pratique, pas toujours cohérente...

291 **a94.Oui...**

292 A94.Donc heu, l'école ça représente...une norme. Après heu, est ce que c'est la
293 bonne ou pas, mais c'en est une, celle qui est en vigueur...voilà, donc après...moi
294 j'aurais très bien pu apprendre une transfusion...j'ne, j'en ai vu...ne pas forcément
295 le faire comme, moi je pense le faire et tel qu'il faudrait le faire, donc si j'avais
296 appris que comme ça...voilà. Comme ça j'me dis à l'école au moins ça valide la
297 norme officielle qui doit euh...

298 **a95.D'accord.**

299 A95.Se pratiquer.

300 **a96.D'accord...Vous voyez autre chose par rapport à cette euh cette**
301 **évaluation, dans l'intérêt que ça vous ap... sur l'intérêt que cela a pu avoir ?**

302 A96.Pour moi j'ai trouvé cela étrange, le fait d'avoir 3 notes.

303 **a97.Alors avoir 3 notes, expliquez-moi ?**

304 A97.Ben soit c'est 15 - 10 ou 7, bon j'ai trouvé ça étrange...

305 **a98.Dans quel sens ?**

306 A98.Ben après c'est...une, c'est personnel mais bon...15 heu c'est pas terrible ! J'me
307 dis euh.

308 **a99.D'accord !**

309 A99.J'me dis la transfusion c'est quand même que'que chose de très important,
310 qu'a un risque majeur : 15 bon...pourquoi mais pour quoi pas...

311 **a100.Ouais.**

312 A100.Ça veut dire que 15 heu il manque des trucs, il manque des trucs quoi.

313 **a101.Donc euh...en fait si par exemple, au lieu qu'il y'ait une note, arbitraire**
314 **on va dire à 15.**

315 A101.Hum hum.

316 **a102.S'il y avait eu « acquis » ou « non acquis » est ce ça aurait eu plus de**
317 **sens pour vous ?**

318 A102.Oui, à la limite oui.

319 **a103.Oui d'accord. Puisque 15 pourquoi pas 20 ?**

320 A103.C'est ça. De toute façon 15 ça veut rien dire...

321 **a104. Le 10 ?**

322 A104.Ben le 10 ça s'rait « à améliorer », ça veut pas dire 7 ça c'est « pas acquis », le
323 10 ça encore moins de sens (rires).

324 **a105.Hum hum.**

325 A105.Le 10, 10 ça veut dire « bon ben on vous le donne mais euh j'espère que
326 heu...vous allez pas me transfuser ! (rires) Carrément !

327 **a106.C'est un peu ça !**

328 A106.C'est un peu ça.

329 **a107.C'est un peu ça, c'est à dire que l'idée c'est que ce soit une ...une alerte, donc...**

330 A107.Oui donc...y'en a qui transfuseront jamais en, en stage. Si y sont eu qu'un 10...
331 et qui sont tout seul un jour à devoir transfuser hum ! J'espère qu'ça s'ra pas moi
332 l'patient !

333 **a108.D'accord, ah oui j'vois l'idée ! D'accord.**

334 A108.Est ce que...enfin j'sais pas, j'suis pas formateur mais si vous avez un 10, est
335 ce que vous mettez « acquis » ou vous mettez « non acquis » dans la notation paire,
336 enfin dans la notation binaire ?

337 **a109. «Non acquis »**

338 A109.Non acquis hein ! Hein ...on est bien d'accord.

339 **a110. Enfin, c'est personnel aussi.**

340 A110. Oui ben oui parce que c'est pas... 10 c'est...c'est pas la perfection en théorie,
341 théoriquement la perfection c'est...

342 **a111.Hum hum, d'accord, d'accord...heu autre chose sur cette évaluation ?**

343 A111.Non.

344 **a112.Non ? Donc est ce que vous envisagez l'évaluation comme un outil de**
345 **professionnalisation ?**

346 A112.....ça veut dire quoi ?

347 **a113.Hum...en fait quelle forme d'évaluation vous semble la plus pertinente**
348 **pour l'exercice de votre futur métier ? Celle qui vous aiderait le plus ou qui vous**
349 **semblerait le plus utile pour votre futur métier, si on parle d'évaluation?**

350 A113. Ben, l'entretien c'est pas mal...l'entretien c'est pas mal parce que dans notre
351 métier on s'ra forcément confronté à à de la relation de personne à personne, et du
352 coup heu, même si c'est pas les mêmes enjeux, les mêmes relations qui se jouent
353 mais c'est une relation entre humains et euh j'trouve que c'est pas mal de tester, de
354 se tester soi-même en fait, autre que, j'me rappelle l'autre c'était la...démarche
355 éducative qu'on avait à présenter. Bon la démarche l'avait écrite avant, voilà,
356 c'était, c'était, elle était en place, c'est pas le problème mais le fait de, de devoir
357 présenter...y'a d'aut'es choses qui entrent en jeu, que si on devait la rend'e écrite.

358 **a114.Oui y'a l'interaction...**

359 A114.L'interaction, le questionnement et pis du coup le retour, heu le retour à la
360 réflexion, chaque questionnement de l'interlocuteur fait re-réfléchir et heu j'pense

361 à profession d'infirmier est plus basé là-d'ssus, faut vraiment de la réflexion de
362 chaque situation, qui va qui va nous arriver...

363 **a115.Ok....donc par le côté interactif, en fait ? Le retour direct.**

364 A115.Après heu le les QCM et les CROQ, les évaluations de connaissances c'est
365 obligatoire.

366 **a116.Oui.**

367 A116.C'est primordial ! Parce que du coup, on peut pas, on peut pas pratiquer sans
368 avoir de connaissances, c'est pas...

369 **a117.Hum hum Donc c'est en ça que ces 2 types, heu ces 2 formes**
370 **d'évaluation seraient plus professionnalisantes que les autres ?**

371 A117.Hum.

372 **a118.D'accord. Ok. Donc en stage vous êtes évalué par les professionnels et**
373 **heu quelle valeur portez vous à ces évaluations ?**

374 A118....Heu c'est pas toujours facile ! C'est pas toujours facile parce que ça
375 dépend...de comment est amenée l'évaluation. Ça dépend si elle est vraiment dans
376 un but.. Heu formatif, si elle est dans un but...on sait pas toujours, des fois j'ai vu
377 « bon ben allez vas y j't'observe » donc heu et puis derrière j'me suis vu, j'me suis
378 fait descendre, mais vraiment sur des trucs heu « bidons » et heu sur des trucs
379 complètement opposés à c'qui faut faire et heu à tout, au protocole, oui voilà.

380 **a119.D'accord.**

381 A119.Donc avec les professionnels, c'est, le plus dur c'est que chacun a sa méthode,
382 qu'est pas toujours la même, et donc le regard des professionnels il est bien parce
383 c'qu'on apprend pas mal de choses mais...se faire évaluer par..... Ça reste
384 compliqué ! parc'qu'il a ses représentations, sa pratique, même qu'elle soit courte.

385 **a120.Oui.**

386 A120.Voilà hein ! ça ça change rien mais c'est pas toujours...et et le professionnel a
387 un regard un peu plus fermé....parc'qui va êt'e, y va êt'e...« comme moi, je fais
388 comme ça et même si y'a d'autres possibilités, y va y va, pas tous hein ! y'en qui
389 sont biens (rire).

390 **a121.Oui oui bien oui.**

391 A121.Les professionnels.....heu heu je pense que ça s'ra plus facile, d'accepter, enfin
392 pour moi hein d'accepter les conseils d'un collègue, que de s'faire juger par un
393 professionnel qui veut m'imposer sa façon de faire... qui je... mais on peut en
394 discuter, des fois j'ai changé d'avis hein, on dit « ... vaudrait mieux pas faire comme
395 ça » j'explique alors pourquoi et on discute un peu et heu et pis au final, oui c'est
396 pas plus mal et c'est plus logique, donc voilà.

397 **a122.Hum hum.**

398 A122Donc quelqu'un qui me dit « non, faut faire comme ça ou qui me dit le fameux
399 « faut pas faire comme ça » mais qui...

400 **a123.Sans explication, sans argumentation...**

401 A123.Voilà voilà, sans logique.

402 **a124.D'accord, d'accord.**

403 A124.Après un collègue qui me dit « ah moi j'fais comme ça, pour ça », j'y réfléchis
404 pis après j'me dis pourquoi pas.

405 **a125.Oui d'accord.**

406 A125.Le côté IFSI est pas pareil, on part des protocoles...et qu'on applique.

407 **a126.D'accord.**

408 A126.Tous la même direction, au moins on suit le même protocole...Toutes les
409 pratiques on avait la même chose.

410 **a127.Oui.**

411 A127.Même si c'était avec des différents formateurs, on a tous fait la même chose
412 dans le même sens.

413 **a128.D'accord.**

414 A128.Donc là avec les professionnels, un coup c'est blanc, un coup l'autre y nous
415 dit de faire aut'e chose, bien voilà.

416 **a129.D'accord, donc heu je vois, d'accord. Donc pour vous, en fait, pour votre**
417 **avenir en tant que futur professionnel, cette heu la valeur que ce que vous**

418 **pouvez...enfin heu la valeur de l'évaluation à l'IFSI est supérieure à la valeur**
419 **de l'évaluation des professionnels sur le terrain, c'est ça ?**

420 A129.....Disons que le professionnel il apporte son regard, je dis pas que ça a moins
421 de valeur.

422 **a130.Hum hum.**

423 A130.Je dis que c'est un regard personnel.

424 **a131.C'est pas la vérité vraie ?**

425 A131.C'est pas toujours la vérité vraie, exactement.

426 **a132. Oui d'accord.**

427 A132.C'est pas forcément objectif à 100%.

428 **a133.D'accord.**

429 A133.Même par rapport aux évaluations du port-folio, y suffit que ça se passe très
430 bien avec une infirmière, que ce soit devenue la bonne copine, pour qu'on est tout
431 d' « acquis ».

432 **a134.Hum.**

433 A134.Voilà ! donc à quelle valeur on met ça ? De quel moment on passe le côté
434 subjectif du côté objectif ? Voilà moi c'est pour ça sur les professionnels je mets un
435 gros bémol.

436 **a135.D'accord.**

437 A135.Moi j'me dis quand j'serai professionnel si j'ai un étudiant très sympa, qui est
438 tout n'est pas parfait mais s'il est gentil qu'il est pas trop bête qu'il arrive à
439 réfléchir, ben bon j'dirai « bon ben ça c'est bien et j'te mets « acquis ». Mais quelle
440 valeur ça a ?

441 **a136.Oui bien, vous avez conscience des limites et des écueils...**

442 **a137.Est ce que vous auriez un autre commentaire ou une réflexion qui vous**
443 **viendrait au regard de cette thématique de l'évaluation et de la formation ?**

444 A137.....Non,.....non on a fait pas mal le tour, on a vu pas mal de choses...non on a
445 vu pas mal de choses j'pourrais juste rajouter, personnellement mon dernier stage,

446 j'ai eu une une mise en situation professionnelle par ...une infirmière qui était
447 déléguée sur tout l'ensemble du pôle à la formation et aux étudiants, à 60% pour
448 nous et à 40% dans le pool, bon ça c'est très très mal passé avec tous les étudiants
449 qui ont eu la MSP. Plus parce qu'elle nous a apporté ça « j'vous fais une MSP » que
450 sur la forme mais (rires) c'est vraiment lorsqu'elle nous a sorti le nom « MSP »
451 heu, ça fait heu...

452 **a138.Chez vous ça produit un effet heu ...de...**

453 A138.Oui on s'est déjà juger tous les jours, toutes les minutes si faut en plus avoir
454 une MSP en plus, au bout d'un moment faut choisir.

455 **a139.Oui oui c'est ça.**

456 A139.Voilà on peut pas on peut pas avoir les avantages et tous les inconvénients
457 des 2 côtés.

458 **a140.Oui oui vous avez raison puisqu'effectivement la formation maintenant**
459 **l'évaluation elle est continue.**

460 A141.Elle est continue et en stage c'est ça qui est pas facile, c'est que...c'est pas...on
461 prépare pas not'e truc, c'est tous les jours...Après y'a des trucs qui suivent, si un
462 jour on fait une bêtise, même si on fait une erreur, point euh elle s'ra... ça se
463 répercutera sur le dernier euh le dernier bilan... « ah ça non non j'me rappelle... »
464 là on peut rien dire, on peut rien faire, c'est pas forcément mieux.

465 **a142.Oui tout à fait, et du coup vous avez le sentiment que lorsqu'il y avait la**
466 **MSP ça, ça canalisait, ça focalisait sur un autre temps T après on réussit on**
467 **réussit pas mais qu'au moins ça permettait de d'apprendre plus**
468 **tranquillement sur le reste du stage ?**

469 A143.Disons que les professionnels avaient plus, étaient plus investis dans bon « je
470 vais t'apprendre machin faut que tu réussisses » ils avaient pas ce côté là « bon là
471 faut qu'j'te note à la fin du stage ». Quand on arrive en stage « bon ben c'est moi ton
472 tuteur, c'est moi qui t'note à la fin du stage » C'est la phrase type que j'ai eu tous
473 les... tous les stages.

474 **a144.D'accord.**

475 A144.Bon, c'est pour ça ils ont plus le rôle de « je vais t'apprendre, j'veis
476 t'expliquer machin » non c'est « je te note maintenant, c'est moi qui fait... » Bon
477 après alors les MSP avaient sûrement d'autres inconvénients, parce que rien
478 qu'apprendre à, à faire du théâtre euh voilà.

479 **a145.Hum hum.**

480 A145.Ça c'est pas forcément mieux non plus mais euh voilà moi c'est c'que
481 j'regrette un peu, c'est que les professionnels ont pas....y'a un truc à faire.

482 **a146.Hum hum.**

483 A146.J'sais pas quoi mais euh.

484 **a147.A travailler peut être avec eux sur, sur l'évaluation en fait...**

485 A147.Alors Le fait qui est un tuteur, référent heu dans les différents pôles c'est pas
486 trop mal c'est, c'est un bon truc à mener, j'pense que c'est, c'est dans le début, y'en
487 a pas partout, y'en a pas beaucoup, les missions sont peut êt'e pas bien définies,
488 parc'que c'est quand même les professionnels de proximité qui nous font les
489 feuilles donc au final y sont toujours « bon y faut que j'te mette quoi comme croix »

490 **a148.Et ce tuteur référent par pôle c'est, ça a quel avantage, pour vous ?**

491 A148.Ben d'avoir quelqu'un avec qui parler et heu d'extérieur au service, ça c'est bien.

492 **a149.Hum hum.**

493 A149.Et pis oui de de décharger ce côté un p'tit peu... ce côté un p'tit peu sacré de
494 « c'est moi qui met mon nom en bas d'ta feuille » des équipes.

495 **a150.D'accord, ok.....**

496 A150.Sinon à l'école, j'ai pas grand chose d'autre à dire..., la mise en pratique c'est
497 pareil, le truc sur les chambres implantables, on fait (rire) mais ça c'est pas trop
498 mal , c'est pas trop loin de la réalité finalement.

499 **a151.Oui.**

500 A151.Au final c'est pas, c'est pas si mal même si c'est un peu théâtralisé c'est pas si mal.

501 **a152.Ça change quoi pour vous ? Enfin quand vous dites « c'est pas si mal »**
502 **c'est par rapport à quoi ?**

503 A152.C'est par rapport à c'qu'on doit faire dans la réalité, voilà. C'est assez
504 représentatif, donc c'est...

505 **a153.Est ce que c'est un soin que vous avez eu l'occasion de réaliser en réalité ?**

506 A153.Oui, je l'avais déjà validé aussi avant.

507 **a154.Oui et alors ?**

508 A154.Ben oui du coup y'a beaucoup de similarités après, de similitudes.

509 **a155.De similitudes, oui.**

510 A155.Après certaines pratiques sont pas forcément, exactement pareil mais bon,
511 on apprend quelque chose, on apprend quelque chose de logique donc après c'est
512 déjà cela.

513 **a156.Oui et là du coup ça vous a fait comme pour la transfusion, c'est à dire**
514 **que de l'avoir euh validé avant, vous aviez besoin, c'était important pour**
515 **vous de le revalider ici ?**

516 A156.... C'est pas plus mal, c'est pas plus mal même si j'en ai moins ressenti le
517 besoin, j'sais pas après c'est mes représentations à moi.

518 **a157.Oui.**

519 A157.Moins ...

520 **a158.Et pourquoi moins par rapport à la transfusion?**

521 A158.J'sais pas, j'ai trouvé ça plus facile en fait dès le début. A la transfusion, y'a
522 toujours un côté qui fait peur, ça bon ben on fait, tout est en stérile.

523 **a159.Oui.**

524 A159.On purge et puis voilà, après c'est pas plus compliqué que cela.

525 **a160.Parce que cela ressemble plus à d'autres types de soins.**

526 A160.Voilà.

527 **a161.Voilà, la transfusion c'est parce que c'était vraiment quelque chose de**
528 **nouveau et de...**

529 A161.C'est pas qu'c'est nouveau c'est que y'a toujours, bon ben... dans la seconde,
530 dans la seconde on peut tuer quelqu'un.

531 **a162.Oui.**

532 A162.Bon, ça après... quand on pique dans les chambres implantables,
533 normalement sauf si on s'trompe de de patient y'a pas de danger.

534 **a163.Le risque est moindre.**

535 A163.Voilà.

536 **a164.Oui...Pas d'impact ... immédiat dans tous les cas.**

537 A164.Voilà et pis ça fait moins peur, même dans la culture des gens, ça fait moins peur.

538 **a165.Hum hum... autre chose ?**

539 A165.Non c'est tout.

540 **a166.Bon Et bien écoutez, je vous remercie et je ne manquerai pas de vous**
541 **communiquer les conclusions de ce travail, Merci à vous**

Annexe 19
Entretien avec Betty

1 **Entretien avec Betty.**

2 **b1.Donc tout d'abord je souhaite vous remercier pour avoir accepté**
3 **spontanément de participer au travail de recherche que j'effectue dans le**
4 **cadre donc de mon master 2 en stratégie et ingénierie en formation d'adultes**
5 **et je tiens à préciser que cet entretien restera anonyme. Donc vous êtes**
6 **actuellement étudiante infirmière en 3^{ème} année euh et vous avez rencontré**
7 **tout au long de votre parcours de formation différentes situations**
8 **d'évaluation, c'est donc à ce titre là que je vous sollicite aujourd'hui.**

9 B1.Oui d'accord.

10 **b2.Alors tout d'abord, 1^{ère} question je souhaiterais connaître votre cursus**
11 **scolaire avant votre entrée en formation, donc euh est ce que vous pourriez**
12 **m'indiquer le dernier diplôme obtenu ainsi que sa date d'obtention ?**

13 B2.Donc euh j'ai eu un le baccalauréat scientifique euh 2milles...heu 10, j'ai fait une
14 année heu de médecine et puis après j'suis rentrée dans la formation initiale en
15 février 2012.

16 **b3.D'accord. Est ce que vous avez exercé une activité professionnelle heu**
17 **avant votre entrée en formation ?**

18 B3.Non.

19 **b4.Non d'accord. Donc dans le cadre de votre formation, vous êtes**
20 **régulièrement évaluée.**

21 B4.Oui.

22 **b5.Est ce que vous pourriez me dire la place que vous accordez à l'évaluation ?**

23 B5....Quelle place ?...heu...moi j'trouve qu'c'est...enfin... qu'c'est plus heu...j'sais pas
24 comment expliquer en fait, parce que je sais qu'dans les aut'es formations y'avait
25 en fait, enfin les vieilles formations y avait un...une évaluation par processus,
26 e'fin...par heu... classe, j'sais pas comment expliquer...

27 **b6.Modules ?**

28 B6.Ouais, voilà c'était en modules y'avait une évaluation à chaque fois. Nous c'est
29 vrai c'est une évaluation globale donc ça permet pas vraiment d'faire un point, c'est
30 heu à la fin du semestre donc heu ben voilà j'ai l'impression qu'on nous balance ça
31 parce que vous êtes obligés par euh... la loi de valider les crédits, e'fin qu'on est
32 plus passé à une formation heu universitaire qu'à une formation professionnelle
33 comme c'était avant.

34 **b7.D'accord.**

35 B7.Donc j'sais pas comment l'expliquer...

36 **b8.Donc vous, vous n'avez pas connu le système d'avant.**

37 B8.Voilà hum.

38 **b9.C'est qu'vous trouvez le système actuel d'évaluation, ça s'rait différent ?**

39 B9.Hum, moi je, e'fin je trouve.. je..trouve pas qu'il est très représentatif en fait,
40 cette cette évaluation heu...c'est une évaluation ponctuelle heu, notamment heu les
41 cours du champ 2 c'est évalué sur des QCM, mais on a le nombre de réponses
42 attendues, enfin c'est pour cela qu'on a des scores...quand même ! On a des
43 résultats assez importants. Moi j'me suis r'trouvée à avoir des bons résultats alors
44 que j'connaissais rien. Donc ça heu quand j'ai vu la note, j'me suis dis heu, ben ça
45 craint en fait ! N'importe qui peut suivre la formation, donc heu donc oui ça une
46 place importante parc'qui faut bien faire un point faire...passer de semestre en
47 semestre mais heu c'est pas la chose la plus importante, j'trouve.

48 **b10.D'accord, donc c'que vous voulez dire, c'est qu'en tous les cas, pour**
49 **certaines UE.**

50 B10.Hum.

51 **b11.Heu la forme de l'évaluation ne serait pas la.....**

52 B11.Pas forcément adaptée, ou j'sais pas.

53 **b12.D'accord. ça reflèterait pas visiblement un niveau de connaissances.**

54 B12.Non, non.

55 **b13.C'est ça ?**

56 B13.Oui oui.

57 **b14.En tous les cas, pour le champ 2.**

58 B14.Hum.

59 **b15.D'accord.**

60 B15.Moi c'est c'que j'pense.

61 **b16.Oui, oui oui c'est intéressant hum euh donc heu vous en fonction des des**
62 **résultats obtenus, quel intérêt vous portez aux évaluations ?**

63 B16.....Est ce que vous pouvez un peu plus développer ?

64 **b17.Oui ! En fait, en fonction des résultats obtenus, tout à l'heure vous m'avez**
65 **dit « ben finalement j'ai eu une très bonne note ».**

66 B17.Hum.

67 **b18.Mais ça ne reflète pas forcément mon niveau de connaissances.**

68 B18.Hum.

69 **b19.En fonction d'ça, est c'que, quelle attitude vous avez ? En fait heu quel**
70 **quel intérêt ça s'rait ? Qu'est ce que vous en faites finalement ?**

71 B19.Ben moi j'suis, j'suis très critique sur les résultats obtenus parce qu'on est
72 content, parce qu'on a une bonne note mais heu en soi -même, j'me dis ben
73 hein...enfin c'est en... c'est en stage, j'me dis « ça j'le connais pas » et à c'moment là,
74 qu'j'm'y replonge, c'est pas la note qui va m'dire heu.

75 **b20.D'accord.**

76 B20.Voilà.

77 **b21.Donc en fait...**

78 B21.Faut être honnête j'en apprend plus en stage, j'mets plus en pratique que en
79 cours. En cours heu...on apprend on apprend, mais en stage c'est concret, on sait

80 pourquoi on fait tel bilan, on arrive à faire les liens et heu voilà, j'les comprends
81 mieux en stage les liens qu'en cours.

82 **b22.Oui vous faites les liens grâce au stage.**

83 B22.Hum.

84 **b23.Mais en même temps les connaissances vous les avez eu.**

85 B23.Les connaissances on les a eu en cours.

86 **b24.En cours...**

87 B24.Mais y'a des connaissances que j'assimile mal en cours et en stage ça s'fait
88 presque naturellement.

89 **b25.D'accord.**

90 B25.Voilà, y suffit qu'on m'montre un schéma tac tac tac et pis heu c'est concret.

91 **b26.Hum hum.**

92 B26.Bon après par rapport à l'évaluation... Hum, non, c'est pas par rapport à
93 l'évaluation que j'retourne voir dans mes cours.

94 **b27.Oui, c'est plutôt en fonction de vos besoins.**

95 B27.Oui.

96 **b28.Une fois que vous êtes sur le terrain.**

97 B28.Oui complètement.

98 **b29.En fait est ce que ça, c'est valable pour... quelles que soient le les**
99 **évaluations ? Parce que là vous m'avez parlé du champ 2.**

100 B29.Non c'est surtout le champ 2 hein.

101 **b30.Oui.**

102 B30.Oui...heu...après j'ai pas forcément eu de mauvais résultats qui m'auraient dit,
103 qui faut que j'retourne dans mes cours non plus, peut'êt'e que...

104 **b31.Oui.**

105 B31.C'est c'que j'aurais fait, je sais pas.

106 **b32.Hum hum.**

107 B32.Je sais pas.

108 **b33.Hum ok, donc depuis votre 1^{ère} année, vous avez rencontré différentes**
109 **formes ou différents types d'évaluation...**

110 B33.Hum hum.

111 **b34.Est ce que vous pourriez les lister ?**

112 B34.Oui je pense heu ...donc y'a eu euh...que j'fasse dans l'ordre, bon les QCM, y'a
113 euh euh des...j'sais pas si c'est des questions ouvertes, qu'on appelle les...

114 **b35.Les CROQ ?**

115 B35.Non le champ 1.3, dans le champ 1.3, y fallait qu'on réponde...

116 **b36.Plus des questions de de réflexion, ou de connaissances, mais plus**
117 **ouvertes c'est ça ?**

118 B36.Oui j'pense que c'est ça, heu y'a eu une sorte de dissertation aussi.

119 **b37.Oui.**

120 B37.On avait un thème et y fallait qu'on fasse toute une heu...toute une réflexion à
121 partir de c'thème, un peu comme heu l'évaluation orale quand on rentre au
122 concours.

123 **b38.Oui.**

124 B38.On a un sujet et après on doit développer.

125 **b39.Ça c'était sur table ?**

126 B39.Oui.

127 **b40.Hum.**

128 B40.Heu on a eu les mises en situations....

129 **b41.Ça c'était quoi ?**

130 B41.Ben on était dans le 4.2 puis euh le 4.4 heu est –ce qu'on a d'aut'es types ?.....si
131 après y a le travail à la maison, enfin les des travaux qui sont à faire chez soi.

132 **b42.Hum.**

133 B42.On a pas eu d'oraux, heu.....j'essaie de faire un p'tit tour.

134 **b43.Oui.**

135 B43.Ah si y'a l'UI heu c'est de l'évaluation continue sur plusieurs séances en groupe
136 heu voilà des travaux de recherche,...oui évaluation continue de groupe.

137 **b44.Hum.**

138 B44.Y'a des évaluations individuelles....hum c'est dingue c'qu'on oublie quand même !

139 **b45.Vous avez eu des oraux !**

140 B45.Ah bon ?

141 **b46.Hum ! L'encadrement, la démarche d'encadrement.**

142 B46.Ah oui c'est vrai fallait la préparer et elle a été faite heu chez soi mais oui c'est vrai.

143 **b47.Oui.**

144 B47.Ben j'pense que c'est tout.

145 **b48.Oui donc parmi ces différentes formes d'évaluation, heu est ce que vous**
146 **pourriez m'indiquer celles qui vous ont demandé le plus de d'investissement,**
147 **le plus de travail heu en amont ? Et pourquoi ?**

148 B48.Alors y'a eu les travaux à domicile comme heu le 5.7 et le 4.7.

149 **b49.Oui.**

150 B49.Parce qu'on parlait vraiment avec rien et puis euh on parlait de nos
151 connaissances donc euh moi ça vraiment été un retour sur ma ma profession enfin
152 ma profession, ma façon d'être en stage, sur c'que j'aimerais, mes valeurs, c'que

153 j'aimerais vraiment être plus tard, donc ça, ça a quand même mis pas mal de temps,
154 ça été largement fait en avance mais euh, j'y suis retournée, j'ai revu heu voilà...,
155 après l'UI c'est beaucoup de travail, heu, non l'UI le le champ 2 c'est aussi beaucoup
156 de travail les QCM, parce que justement c'est une évaluation unique pour euh une
157 multitude de cours, donc moi j'travaille beaucoup par fiches donc euh, j'fais mes
158 fiches au fur et à mesure et pis après c'est retourner, retourner dans les cours. Moi
159 j'arrive plus à apprendre, en fait j'apprends plus par logique donc si y'a un truc que
160 j'comprends pas, j'vais aller le chercher à côté donc heu j'apprends plus bêtement,
161 j'y arrive pas, ben ça reste pendant, j'sais pas 2 semaines et pis après j'arrive pas
162 du tout à le remobiliser donc heu voilà. Est-ce qui y'a eu d'aut'es travaux qui m'ont
163 demandés plus de.... ? Peut-être aussi l'oral mine de rien, parce que passer devant
164 quelqu'un heu c'est pas tous les jours (rires) heu c'était un premier exercice
165 j'pense pour le mémoire.

166 **b50.Oui.**

167 B50.Heu voilà, parce qu'on a...c'était un peu une analyse de not'e profession
168 aussi...donc voilà j'pense qu'un peu tout, tout travail mais j'pense que c'est les
169 principaux.

170 **b51.D'accord bien, donc et heu l'autre l'autre question c'est quels sont les**
171 **différentes formes d'évaluation qui vous ont demandé heu , le moins**
172 **d'investissement, le moins de travail en amont ?**

173 B51.Ben les..les... le soin relationnel, ça c'est fait sur plusieurs heu sur plusieurs
174 séances, c'était des jeux de rôles, donc euh ça ça a demandé moins
175 d'investissement, heu...l'anglais (rire) on va dire, comme j'ai dit heu... à votre heu...
176 à notre heu...professeur.

177 **b52.Donc là heu est ce que vous pourriez m'indiquer maintenant quel est le**
178 **type d'évaluation que vous appréciez le plus et pourquoi ?**

179 B52.Donc heu dans les évaluations que j'apprécie le plus y'a eu heu à ce semestre
180 le 5.7 et le 4.7, ça a demandé heu beaucoup d'investissement parce que c'était des
181 recherches personnelles sur quelque chose qui me t'nait un ptit peu à cœur malgré
182 l'thème du 4.7 qui était soins palliatifs mais voilà c'était beaucoup de recherches,

183 beaucoup de..de rétrospectives sur euh..sur nous même, j'pense donc c'est
184 vraiment quelque chose que j'ai apprécié. Heu après on a l'UI heu qu'on a
185 commencé dès le semestre 1, parce qu'heu...on a tous des pratiques
186 professionnelles différentes, et j'trouve que c'est un grand moment de partage, que
187 ce soit au niveau des connaissances, parce qu'elles sont partagées vu heu la vu heu
188 la grandeur des recherches à faire, mais heu après on a tous un regard différent sur
189 la situation, une prise en charge différente, et c'est vraiment c'partage que
190 j'apprécie beaucoup, voilà.

191 **b53.Hum hum donc là en termes d'évaluation plus sur du travail personnel.**

192 B53.Personnel mais en même temps heu travail en groupe, enfin les 2 vraiment.

193 **b54.D'accord.**

194 B54.J'adore le travail personnel pour moi-même ça m'fait une évaluation de ma
195 pratique mais le partage d'UI qui est pour moi comme un travail heu heu en
196 service, comme un travail d'équipe, c'est qu'lque chose que j'apprécie beaucoup
197 aussi.

198 **b54.D'accord et heu par rapport à l'évaluation heu que vous aviez réalisée**
199 **donc en pratiques simulées où vous étiez, par exemple sur la transfusion**
200 **sanguine, où vous avez été en évaluation individuelle mais au sein d'un**
201 **groupe, qu'est ce que vous en pensez ?**

202 B54.Alors la transfusion sanguine, ça été un ptit peu plus compliqué heu, ça s'est
203 fait en 2 temps : 1^{er} temps où on a décortiqué vraiment tous en groupe heu heu
204 c'qui fallait surveiller avant de de débiter une transfusion et après on a pratiqué
205 individuellement le les contrôles ultimes. Donc l'évaluation a été heu un ptit peu
206 différente d'un groupe à l'autre mais pour mon groupe heu, on a..on a... développé
207 le dossier de soins à surveiller tous en groupe en donnant chacun un élément et
208 heu après on est passé individuellement heu un ptit peu à l'écart du groupe, devant
209 un formateur pour faire le contrôle ultime et et donner le résultat.

210 **b55.Hum hum et par rapport à l'apport que ça pouvait faire, si vous faisiez un**
211 **parallèle avec les UI ?**

212 B55.Entre la transfusion et l'UI ?

213 **b56.Oui.**

214 B56.Heu ben dans un sens pour heu le dossier à vérifier avant la transfusion,
215 c'est vrai que y'en a qui l'avait vu, y'en a qui l'avait pas vu donc heu ça un ptit peu
216 donné des pistes tous heu sur c'qui était à surveiller et après heu, après y'a quand
217 même de l'implication, parce qu'un contrôle ultime heu si on comprend pas, c'est
218 sûr qu'on peut pas y arriver donc heu, ça a des ... c'est similaire sur certains points
219 mais ça reste une pratique et en ça c'est différent.

220 **b57.Et c'qui est différent, vous voulez dire, c'est le fait qu'il y ait un acte à**
221 **réaliser, c'est...**

222 B57.Voilà.

223 **b58.En ça que c'est différent.**

224 B58.Oui, parce que l'UI même si on prend en charge heu...enfin, on imagine la prise
225 en charge ça reste très théorique, là y'a vraiment un acte technique derrière.

226 **b59.D'accord.**

227 B59.Voilà.

228 **b60.Et cet acte pratique pour vous, c'est important de le réaliser**
229 **individuellement ?**

230 B60.Heu oui c'est important parce que heu quand on s'ra dans un service heu on
231 s'ra pas forcément tous les uns derrière les autres pour s'aider et se dire « tu as
232 pensé à ça ? » donc même si on est pas seule dans le service l'avoir pratiqué c'est
233 important, c'est important pour se créer des automatismes, c'est en pratique plus
234 on acquière, plus on acquière le geste et heu et plus on peut s'en détacher.

235 **b61.Hum hum... et le temps de partage avant ? Ça un intérêt pourquoi ou**
236 **pas ?**

237 B61.Ça un intérêt oui heu parc' que ça permet de, de r'voir un peu dans sa tête,
238 « est ce qu'on avait pensé à tout ? » est ce que...est ce que...si y'en a qui pense à
239 d'aut'e chose que nous, c'est intéressant d'avoir ça, avant avant la pratique.

240 **b62.Hum hum... sinon donc heu en termes heu de types d'évaluation, ce que**
241 **vous appréciez le moins ?**

242 B62.Donc heu c'que j'aime le moins et le moins apprécié ça fait partie des des 5
243 semestres sur 6 c'est le QCM. Heu parc'qu'on a beaucoup de savoirs théoriques,
244 beaucoup de, de cours dif... même si ça reste par processus, c'est quand même
245 différent entre un cœur un poumon enfin ça rien à voir même si le principe reste le
246 même et heu évaluer sur euh une question avec heu plusieurs possibilités de
247 réponses avec le nombre de réponses attendues heu par élimination vous pouvez
248 facilement trouver les réponses même si y'a pas 20 au bout enfin par élimination
249 on trouve assez rapidement. Pour moi le QCM si j'l'apprécie moins c'est que c'est
250 pas du tout représentatif de mes connaissances. J'en ai été témoin au semestre 4
251 sur les processus infectieux, heu où j'me suis rendue compte que j'connaisais rien
252 et j'me suis r'trouvée avec une bonne note donc heu j'me suis dit vraiment,
253 vraiment heu l'élimination y suffit d'en savoir un ptit peu, savoir que c'est pas dans
254 ce thème là dans cette pathologie là et pis hop on peut facilement obtenir les
255 réponses.

256 **b63.Et qu'est ce qui vous fait penser que vous ne connaissiez rien ?**

257 B63.Ah ben moi j'le sais. J'posais la question, y'aurait pas eu les réponses, heu c'est
258 sûr qu'j'aurais pas, j'aurais pas pu inventer. Une question ouverte ça aurait été
259 complètement différent.

260 **b64.Oui oui ça été au regard de des réponses proposées.**

261 B64.Oui oui.

262 **b65.Vous vous rendiez bien compte que sans les réponses proposées vous ne**
263 **pouviez pas répondre.**

264 B65.C'est ça spontanément y'avait pas de réponse.

265 **b66.D'accord et heu par rapport à ça, après est ce que vous avez été, donc là**
266 **on était sur des processus infectieux, dans les services après est ce que vous**
267 **avez été confrontée à des pathologies infectieuses heu... ?**

268 B66.Y'en a eu quelques unes mais alors après c'est vrai qu'c'est, ça vraiment été au
269 cas par cas. Quand on parlait heu d'une infection, moi j'allais la r'chercher mais
270 c'est vrai que dans l'coup j'revoyais pas tout l'cours. C'est là que j'me disais que
271 j'connaisais même rien.

272 **b67.Oui d'accord.**

273 B67.Donc heu oui ça m'a...cette évaluation m'a permis de voir que j'étais pas au point heu
274 après c'est vraiment dans les services qu'on parfait les co les connaissances.

275 **b68.Hum.**

276 B68.On a une base mais heu la base peut vite s'oublier, on apprend bien pour
277 l'évaluation mais ça peut...ça peut partir vite. C'est vrai que c'est vraiment sur heu
278 sur le terrain, où moi les connaissances sont plus solides où elles sont acquises,
279 elles sont revisitées sur le terrain et pour rester cette fois par contre.

280 **b69.Oui j'vois. Un premier temps pour l'évaluation, j'dirais, après un temps**
281 **d'appropriation au regard des situations rencontrées.**

282 B69.Oui.

283 **b70.D'accord, ok. Hum tout à l'heure on a évoqué hum les... la transfusion, la**
284 **transfusion enfin cette évaluation là, en fait est ce que c'était une évaluation**
285 **que vous, enfin une une pratique que vous aviez déjà réalisée avant ?**

286 B70.Oui par chance l'ai eu, en fait, on est parti en stage en sachant qu'on aurait
287 l'évaluation de la transfusion mais heu le stage que j'ai réalisé, avant l'évaluation
288 elle même j'ai pu pratiquer donc heu c'était un plus.

289 **b71.Oui pour vous c'était un plus, en quoi ?**

290 B71.Et ben heu parce qu'heu parce que, on devait avoir les critères y m'semble
291 attendus, pour moi ben c'est, c'est c'qui j'ai dit t'à l'heure, l'automatisme de l'avoir
292 pratiqué heu ça m'a mis en confiance pour l'évaluation. Je savais comment allait se

293 dérouler le contrôle ultime donc heu après même si j'l'avais déjà pratiqué, j'l'ai
294 beaucoup retravaillé chez moi pour êt'e sûre pour l'évaluation quand même mais
295 heu, heu on avait une trame aussi dans le service avec heu en cochant à chaque fois
296 les activités qui avaient été faites donc heu moi ça m'avait permis de comprendre
297 le déroulé de d'une transfusion et heu dans le coup d'être plus en confiance le jour
298 de l'évaluation.

299 **b72.Euh donc heu là vous aviez eu, je fais le parallèle avec les QCM, puisqu'en**
300 **fait les QCM, vous aviez dit là j'ai eu la théorie et je le comprends mieux**
301 **lorsque je suis en stage et là du coup c'est pareil vous aviez eu la théorie,**
302 **vous avez pu l'appliquer en stage.**

303 B72.Complètement.

304 **b73.Et du coup cette évaluation qui arrive après vient conforter.**

305 B73.Oui.

306 **b74.Finalement votre votre apprentissage.**

307 B74.Hum hum.

308 **b75.Heu est ce qu'il en aurait été de même dans l'autre sens ? C'est à dire si**
309 **vous aviez eu la théorie pareil et qu'on vous avait demandé la pratique.**

310 B75.Hum hum.

311 **b76.Peut être avez vous été confrontée à ça pour d'autres ...heu d'autres soins.**

312 B76.Oui oui ça été le cas pour heu je sais pas... pour pour perfuser, pour plein plein
313 de choses comme ça. Après c'est vrai quand on part dans le coup heu dans le stage
314 ben on est vierge quoi, on a que des automatismes à apprendre donc on a vu la
315 théorie mais heu la théorie sur un soin ça parle pas, enfin moi personnellement ça
316 me parle pas, comme vous nous donnez tout le matériel...alors qu'en stage ça
317 prend vraiment du sens, pourquoi on prend ça, parce que derrière on va faire ça.

318 **b77.Oui donc heu là pour les pratiques de perfusion, d'injection de**
319 **d'antibiotiques par exemple vous l'aviez pratiqué à l'école avant de la**
320 **réaliser en stage ?**

321 B77.On l'a vu qu'en théorie, ça pas été pratiqué.

322 **b78.Ah vous l'aviez pas pratiqué sur votre promotion ?**

323 B78.Non, non non parce que je sais qui y'a eu des bras avec des des belles veines.

324 **b78.Oui là c'était pour poser la perfusion. Moi je parle de la dilution des**
325 **antibiotiques que vous avez réalisée à l'école, en ateliers.**

326 B78.Les calculs de doses ?

327 **b79.Oui y'a...**

328 B79.Ben c'était basique les calculs de doses par rapport à, à c'qu'on a en stage...

329 **b80.D'accord.**

330 B80.C'est juste mettre quelques ions et pis heu.

331 **b81.D'accord.**

332 B81.Ptit calcul, ça je...on a quand même des produits différents.

333 **b82.Oui oui.**

334 B82.Après le principe reste le même, les calculs de doses, les dilutions c'est sûr.

335 **b83.Et là vous l'aviez réalisé ici avant d'aller en stage ?**

336 B83.Oui heu oui parce que moi mes premiers stages, c'était enfin mon premier
337 stage c'était en EHPAD donc j'ai jamais posé heu des perfusions, y'en avait pas
338 donc heu, c'est vrai qu'on l'a pratiqué ici et pis après j'ai vraiment pu mettre en
339 pratique dans un stage très technique.

340 **b84.Donc est ce que vous pouvez faire la différence entre la transfusion, où**
341 **par exemple réalisée en stage puis à l'école.**

342 B84.Après dans le coup quand on a déjà vu à l'école on est plus en confiance sur
343 son stage mais après apprendre sur le stage on est plus en confiance pour les
344 évaluations donc heu, voilà.

345 **b85.D'accord.**

346 B85.Moi ça m'gêne pas d'arriver en stage et d'pas savoir, je sais que j'vais être
347 encadrée, ça va bien se passer mais c'est vrai quand on a une évaluation, là sur des
348 choses comme une transfusion là, moi j'ai la chance de l'avoir eu, tous les services
349 le proposent pas, donc c'est un plus pour l'école. Après j'pense pas que j'aurais été
350 lésée de pas l'avoir vue avant, j'pense que ça se s'rait quand même bien passé.

351 **b86.Hum hum, d'accord. Ok. Est ce que vous envisagez l'évaluation comme un**
352 **outil de professionnalisation ? Alors en heu ça vous semble clair heu ou ?**

353 B86.Heu j'veux bien que vous re-détaillez un petit peu.

354 **b87.Est ce que parmi les différentes formes d'évaluation qu'on vous propose**
355 **est ce qui y'en a, parmi ces évaluations, qui vous semblent plus pertinentes**
356 **pour l'exercice de votre futur métier ?**

357 B87.Pour moi, les mises les mises en situation justement, enfin c'est vraiment en
358 accord, en accord avec la professionnalisation. Parce qu'on apprend des gestes heu
359 qui vont être utilisés après en stage, donc c'est un...c'est une bonne pratique de de
360 les mettre en œuvre, y'a l'UI aussi, qui heu ...est complètement adaptée parce qu'on
361 a la réflexion en équipe, on a pfuf on fait un point sur ses connaissances, enfin les
362 apports de de tous sont importants. ça nous confronte à notre futur exercice, e'fin
363 c'que en UI, j'l'ai dit y'a, des fois ça peut aller un peu haut dans certain groupe, y'en
364 a hein pour qui ça s'passe mal mais 'fin c'est nous préparer à la vie réelle, parce
365 qu'en équipe malheureusement on est pas... c'est pareil, tout le monde n'est pas
366 d'accord sur la prise en charge alors heu ben c'est mieux d'être préparé plutôt
367 qu'd'arriver comme ça et avoir des désillusions « ha oui ça s'passe comme ça dans
368 une équipe ! » c'est la réalité. Pour moi c'est très adapté les 2. Hum le 4.2 aussi, heu
369 l'apprentissage du soin relationnel même si y'a des gens qu'ont plus de facilités
370 relationnelles, ben c'est pas que acquis, ça peut que.. c'est pas que inné, ça peut
371 s'acquérir justement heu...c'est un travail hein , heu moi je sais qu'j'ai aussi la
372 chance d'avoir heu une formation sur ça.

373 **b88.Avant d'entrer en formation ?**

374 B88.Non non j'ai été au centre anti-douleur et heu j'ai eu la formation « douleur »
375 où y nous parlait des termes à ne pas... à ne pas dire à un patient et mine de rien

376 quand t'as appris, après on parle au patient on s'dit « ah ça, ça j'oublie et bêtement
377 on s'refait son langage professionnel, je pense. Plutôt qu'dire heu heu...pfuf heu
378 heu là tout de suite j'ai pas d'exemple, 'fin d'utiliser la négation « ne vous inquiétez
379 pas » on nous a dit de dire « bien rassurez vous » et ça change tout, on dit « ne pas
380 et inquiétude » alors là le patient (rire) c'est c'est que des craintes et heu ...pour ça
381 la relation, le soin relationnel, j'avais beaucoup apprécié aussi, même si ça avait été
382 mis en situation entre étudiants, c'est pas la vie réelle parce que nous on joue un
383 peu mais mine de rien, on prend des positionnements intéressants, j'trouve parce
384 qu'après on s'dit «ah, c'est vrai lui il avait fait ça quand il avait été dans la
385 situation... » oui on pique un ptit peu à tout le monde...donc voilà, c'est des
386 évaluations qui pour moi sont, collent parfaitement à l'exercice professionnel.

387 **b89.Hum hum, ok. Est ce que, en stage, vous êtes évaluée par les**
388 **professionnels, heu quelle valeur vous portez à ces évaluations ?**

389 B89.Heu...alors j'trouve que c'est très intéressant et important d'être évaluée par
390 les professionnels qui sont au quotidien dans le service. Heu ...après moi, j'ai eu la
391 chance d'être « libre », on va dire entre guillemets assez rapidement, on
392 m'observait et on m'a dit heu, on m'a dit clairement qu'on me faisait confiance, et
393 qui z' arrivaient à voir quels étudiants pouvaient être autonomes assez assez
394 rapidement. Après moi j'ai toujours demandé heu quand je voyais que je pouvais
395 être mise en difficulté donc c'est vrai j'pense qu'ça, qu'ça aidé aussi dans
396 l'évaluation. Après c'est une...même si on a un, un tuteur, en stage heu c'est en
397 équipe heu y z'en parlent, y parlent beaucoup des étudiants qui z'ont, comment ça
398 s'passe donc euh 'fin, pour moi c'est important parc'qu'on a le regard de tout le
399 monde, euh des fois on s'dit ça c'est acquis et pis, ben y nous montre bien que et
400 bien « non » c'est pas acquis donc heu, y'a encore du chemin à faire euh...Bon c'est
401 c'que j'ai eu euh en stage, c'était pas en mal m'fin, m'fin dans l'coup y m'ont
402 souligné ça et j'me suis dit « ah oui c'est vrai » et dans l'coup j'ai pu l'réinvestir
403 dans le stage suivant et ben c'est important parc'que on veut nos « acquis » mais
404 heu m'fin tout n'peut pas être acquis heu facilement . Après quoi ...on avait parlé
405 du du fait heu que, que notre outil d'évaluation était pas encore ada...heu, n'était
406 pas encore heu..j'sais pas comment dire pas pas' adap...

407 **b90.Compris de tous ?**

408 B90.Pas compris encore dans les services, ça fait que 3 ans qu'il est mis, mis en
409 place, donc même si y'a beaucoup d'étudiants qui passent heu, c'qui va derrière
410 telle compétence n'est pas forcément compris. Heu après heu y'a des choses qui
411 peut être acquis pour un première année pas pour un 3^{ème} année, mais c'est vrai
412 que des fois y z'ont tendance à dire « t'es en 1^{ère} année, ça tu...c'est à améliorer
413 pour l'instant ou dire ça c'est à améliorer toute ta profession » sauf que nous
414 derrière, on a des compétences à valider donc heu c'est qu'ç'est encore compliqué
415 alors heu que quand heu nous...au bout de ...je sais pas moi ...3 heu quatre, cinq
416 générations de de nouvelles, de nouveaux programmes qui sont sortis heu ça f'ra
417 plus de professionnels sur le terrain qui, qui maîtriseront bien, bien cette éval, cet
418 outil d'évaluation oui...c'est vrai qu' des fois on sent un peu de rancœur, y'a pu les
419 MSP...ça marche pu comme ça.

420 **b91.Et vous pensez que, vous pensez qu'c'est heu c'est mieux ? Différent ?**
421 **Enfin vous n'avez pas cette expérience là mais...**

422 B91.J'pense que c'était, ça d'vait être différent, parce que dans l'coup avoir
423 quelqu'un qui nous observe, ça met d'la pression, nous heu on sait qu'on va être
424 observée mais...je je peux pas imaginer, moi je sais qu'ma première évaluation en
425 EHPAD, j'ai été observée pendant, pendant toute ma toilette, mais ça m'a pas
426 perturbée plus que ça mais heu j'pense qui y'en a qui peuvent très vite monter en
427 pression... c'est selon le geste, parce que moi c'était une toilette et pis en plus on était
428 dans la chambre, elle avait un ptit peu fermé la porte donc euh elle nous voyait dans mes
429 gestes avec la patiente mais, j'sais pas moi j'pense que ça d'vait être différent.

430 **b92.Hum.**

431 B92.Après j'sais pas jusqu'à quel point, parce qu'on est quand même observée, en
432 service, mine de rien.

433 **b93.Hum c'est que j'allais dire là vous avez une MSP continue...**

434 B93.C'est ça.

435 **b94.Tout le temps de votre stage, donc heu vous avez une pression qui**
436 **normalement elle dure sur 10 semaines.**

437 B94. Aie aie aie, ça fait long (rire).

438 **b95.Et est ce qu'il y a autre chose que vous voudriez ajouter par rapport à**
439 **cette thématique de l'évaluation et de la formation, la place de l'évaluation**
440 **dans la formation ?**

441 B95.Ben non justement t'façon, j'trouve qu'une évaluation c'est important, parce
442 qu'on peut pas heu heu prétendre à être professionnel sans avoir un minimum
443 d'évaluation. Y'a des choses qui sont trop importantes, on a quand même des vies
444 humaines derrière, c'est pas des machines donc heu tout le monde peut pas
445 prétendre à être infirmier hein.

446 **b96.Hum.**

447 B96.On a besoin...enfin faut connaître ses limites aussi, donc heu je sais qui y 'en a
448 qui ont arrêté leur formation aussi mais c'est pas un échec hein j'pense que c'est
449 une juste évaluation de leur pratique, heu après sur l'thème de l'évaluation...ben
450 mis à... je sais que quand on a eu les pratiques comme heu le 4.2 et tout ça les
451 pratiques en simulation et en fin de compte ça nous apporte pas heu tout de suite
452 mais sur le temps oui. En stage, on y repense, heu on y repense souvent même sur
453 les mots sur nos attitudes, c'est pas, c'est pas de l'acquis tout de suite et j'pense que
454 ça c'est à mettre heu à mettre en valeur...

455 **b97.Hum hum.**

456 B97.Même si on prend ça pour un jeu, ça ça nous apporte malgré tout.

457 **b98.Oui donc du coup c'est une évaluation qui s'rait moins stressante.**

458 B98.Oui.

459 **b99.Moins ... mais finalement qui a son intérêt.**

460 B99.A complètement, tandis que vous m'auriez demandé quand on l'a fait ben
461 j'vous aurais dit « ben bof ».

462 **b100.Et pourquoi oui, pourquoi spontanément comme ça vous vous dites**
463 **« ah ça va pas être... »**

464 B100.Parce que c'est en groupe, parce que on dit on n'évalue pas votre votre talent
465 d'acteur, on évalue c'que vous dites, sauf que bon voilà. En soi même on est
466 vraiment mis en situation, ça rigole et on s'dit « mais qu'est ce que ça va être
467 l'évaluation ? » on n'arrive pas vraiment...j'sais pas comment dire...on r'ssent pas
468 ça comme une évaluation, c'est vrai. Et euh en fin de compte, les formateurs ont
469 leur regard, y savent très bien évaluer. Vous savez quand on s'dit, on rigole entre
470 nous, on s'dit comment y vont nous évaluer là ? Et ça a son sens.

471 **b101.Oui au final vous y trouvez quand même un sens ?**

472 B101.Hum.

473 **b102.Par rapport au retour que vous avez pu avoir cela correspondait quand**
474 **même à à vous ?**

475 B102.Ah oui oui ben on le retrouve vraiment oui sur les stages. J'suis allée en en
476 psychiatrie après l'avoir fait j'crois et heu j'étais bien contente d'avoir eu certaines
477 situations hein.

478 **b103.Hum hum.**

479 B103.Où il dit faut pas avoir peur heu de parler au patient du passage à l'acte, moi
480 j'le fuyais complètement hein, il a tenté de se suicider zoup là ! ça j'en parlerai pas.
481 Tant dit qu'il nous a dit « si faut clairement rentrer d'dans » et moi j'l'ai mis en
482 pratique après. Même sur mon stage précédent, y'a une dame qu'à, qui parlait
483 d'idées suicidaires, bon ben plutôt que d'dire j'ai rien entendu... j'ai carrément posé
484 la question et heu ça j'pense que sans la mise en pratique, j'l'aurais jamais fait. Il
485 aurait pu nous l'dire en cours, ça aurait pas percuté comme, comme ça.

486 **b104.Ouais.**

487 B104.Parce que dans l'coup il nous a vraiment fait jouer ça heu en situation. Donc
488 heu entre nous on rigole mais heu on dit n'importe quoi, mais quand c'est en stage,
489 ben moi j'étais contente de l'avoir fait.

490 **b105.Oui ça fait quand même écho.**

491 B105.Ouais ouais donc même une évaluation qui paraît banale au départ heu, non
492 vraiment intéressante.

493 **b106.Hum hum ok. Autre chose par rapport à cela ?**

494 B106.Ben non.

495 **b107.Non ?**

496 B107.J'pense que j'ai tout dit.

497 **b108.Heu moi juste une dernière question en termes d'évaluation on vous a**
498 **proposé des notations sur ces type de soins, vous en pensez quoi ?**

499 B108.Moi j'trouve que c'est adapté le principe du 7 10 15, pour moi enfin j'pense
500 que la notation elle est claire. Après qu' ce soit un 7 ou un 9 enfin l'étudiant
501 comprend bien, que c'est pas, que c'est pas validé, le 10 que c'est validé mais y'a
502 encore des choses à r'voir et le 15 c'est acquis. Après heu, j'trouve que c'est une
503 notation universelle qui est importante parce que qui pourrait prétendre au 19 ?
504 Qui pourrait prétendre au 14 ? Disons que pour moi c'est un système de notation
505 qui est très aléatoire.

506 **b109.Hum hum mais peut être, enfin je n'sais pas du coup, vous avez**
507 **spontanément dit ben 7 ou 9 c'est non acquis en fait, 15...**

508 B109.Ben Pour avoir ses crédits faut avoir la moyenne donc heu.

509 **b110.Sauf...**

510 B110.Que ce soit un 1 ou un 9, c'est « non acquis » quoi.

511 **b111.Oui oui tout à fait, et pour vous limite si au lieu d'avoir une note**
512 **chiffrée, y'avait « non acquis » et « acquis » du coup ou « en cours**
513 **d'acquisition » ça reviendrait au même ?**

514 B111.Oui, oui oui enfin on sait très bien qu'en dessous en dessous de la moyenne y'aura
515 pas de crédit alors donc heu après peu importe les termes qu'on met derrière.

516 **b112.Humhum.**

517 B112. Après c'est bien qu'on ait la différence du 10 ou du 15, parce que y'en a j'vois
518 par exemple pour les QCM qui visent le 10 donc ça s'ra « acquis » y'a qui visent
519 un peu plus quand même (rires) heu comme le 15. Donc au final sur la feuille c'est
520 « acquis » mais heu y'a quand même des fois des différences.

521 **b113. Oui, j'comprends hum hum. Autre chose ?**

522 B113. Non.

523 **b114. Et bien écoutez, je vous remercie de votre collaboration et je ne**
524 **manquerai pas de vous communiquer les conclusions de ce travail.**

Annexe 20
Entretien avec Camille

Entretien avec Camille

1 **c1.**Alors, tout d'abord je souhaite vous remercier d'avoir accepté
2 spontanément à participer à ce travail de recherche que j'effectue dans le
3 cadre d'un master 2 en « stratégie et ingénierie en formation d'adulte », et je
4 tiens à préciser que cet entretien restera anonyme.

5 **C2.**Donc vous êtes actuellement étudiante infirmière en 3^{ème} année, et tout au
6 long de votre formation vous avez, euh, rencontré différentes situations
7 d'évaluation. C'est donc à ce titre là que je vais vous solliciter.

8 **c3.**Alors première question, je souhaiterais connaître votre cursus scolaire
9 avant votre entrée en formation. Est-ce que vous pourriez m'indiquer le
10 dernier diplôme que vous avez obtenu ainsi que sa date d'obtention ?

11 C3.Alors j'ai eu en juin 2010 mon bac, euh, sciences techniques sanitaires et sociales.

12 **c4.**Hum...

13 C4.Ensuite, euh, j'ai fait, une, oui, une année de préparation au concours
14 infirmier ; et après, ben, j'ai été accepté, euh, à l'IFSI de (...), dans la continuité.

15 **c5.**Est-ce que vous avez exercé une activité professionnelle avant votre
16 entrée en formation ?

17 C5.Euh, ben après mon bac j'ai travaillé deux mois, euh, en tant, dans la
18 restauration, comme serveuse. Ensuite j'ai travaillé, euh, à l'usine, en tant que, euh,
19 agent, euh, agent technique, euh, je ne sais pas comment on dit. (Rires)

20

21 **c6.**D'accord, d'accord, et, c'était sur combien de temps en gros ?

22

23 C6.Euh, alors euh, donc, deux mois et demi et, euh, deux mois et demi, aussi.

24 **c7.**D'accord, très bien. Euh, donc là dans le cadre de votre formation, vous a...

25 C7.Ah, par contre, c'était pas, euh. C'était en même temps que mon bac j'ai
26 travaillé comme aide à domicile.

27 **c8.**D'accord.

28 C8.Mais en parallèle avec mon bac, juste le weekend.

29 **c9.Très bien.**

30 C9.Ben Voilà.

31 **c10.Bon, parfait. Euh, dans le cadre de votre formation, vous êtes**
32 **régulièrement évaluée. Est-ce que vous pourriez me dire la place que vous**
33 **accordez à l'évaluation ?**

34 C10.Ben, les évaluations sont là pour nous tester, évaluer nos connaissances, ça
35 permet aussi de voir, euh, notre niveau, où on en est. Si faut qu'on, quel, euh, quel
36 domaine, on a, à améliorer. Euh, voilà.

37 **c11.Hum hum.**

38 C11.Voilà, c'est ça.

39 **c12.D'accord.**

40 **c13.Et donc, euh, quel intérêt vous portez à ces évaluations ? Euh, en fait, euh,...**

41 C13.Pour les, pour être euh, pour le jour de l'.., comment je travaille pour euh...

42 **c14.Euh, l'idée serait plutôt au regard, en fonction des résultats obtenus,**
43 **qu'est ce que vous en faites. Donc pour vous, quel euh, vous avez des**
44 **évaluations, vous m'avez expliqué, euh, à quoi, pourquoi c'était important**
45 **pour vous, et donc là, ça serait qu'est ce, qu'est ce que vous en faites, en fait, après.**

46 C14.D'accord. Ben Moi, j'ai plutôt des bonnes notes, donc, euh, quand, euh,
47 quand y'en avait, ou ben j'étais en dessous de la moyenne forcément je les
48 retravaillais, je les approfondissais, je demandais autour de moi euh, d'avoir du, du,
49 quelqu'un qui avait plus compris que moi, de m'éclaircir, de, de, m'aider, euh, je
50 faisais des recherches, euh, de moi-même sur internet, dans des bouquins tout ça,
51 pour, euh, améliorer mon niveau et pis autrement, ben, quand je voyais que j'avais,
52 enfin, plus ou moins compris, qu'j'avais des bonnes, euh, non, enfin, je, forcément
53 un moment donné on oublie, enfin, on perd un peu la main, et pis ben on regarde
54 dedans et pis ça revient, ça revient à la suite.

55 **c15.Hum, d'accord, mais vous vous serviez quand même des résultats, pour**
56 **éventuellement retourner euh, approfondir, ce qui n'avait pas marché.**

57 C15.Oui

58 **c16.D'accord, quel que soit le type d'évaluation ?**

59 C16.Oui, ben après, quand je suis en dessous de la, de la moyenne, j'me dis qu'là y'a
60 un problème, euh, quelque chose que j'ai loupé que j'ai pas compris, que, qu'est ce
61 qui s'est passé.

62 **c17.D'accord.**

63 C17.En général j'aime bien voir après là où j'ai, où j'ai fauté.

64 **c18.Hum, d'accord d'accord.**

65 **c19.Depuis votre première année, vous avez rencontré différentes formes**
66 **d'évaluation, différents types d'évaluations, est ce que vous pourriez me les**
67 **lister ?**

68 C19.Y'a eu des travaux de groupes, écrits, euh, des oraux, euh, présentés avec un
69 support écrit, euh, des « Q.C.M. », des travaux, euh, écrits personnels, est ce que
70 travaux écrits personnels, enfin, on en avait à faire chez nous, et à faire ben en
71 présence obligatoire, euh, à l'IFSI...

72 **c20.Sur table quoi.**

73 C20.Voilà.

74 **c21.Hum.**

75 C21.Euh, il me semble ; euh, oui, des pratiques, euuuh les stages, euh la présence
76 (rires).

77 **c22.La présence ?**

78 C22.Par exemple, euh, un, aux U.I, ou, euh, je sais p', en anglais en 1^{ère} année,
79 c'était euh (rires).

80 **c23.D'accord, ouais...**

81 C23.Non, j'pense que j'ai un peu tout revu (rires).

82 **c24.D'accord, donc euh, parmi ces différentes formes d'évaluations là, que**
83 **vous m'avez citées, est ce que vous pourriez m'indiquer celles qui vous ont**
84 **demandé le plus d'investissement, le plus de travail en amont ?**

85 C24.Euh, (silence) ben pour moi que ce soit, « Q.C.M. » travaux sur table, travaux
86 personnel, c'est un peu, ou même oral, c'est, ça s'joue pas à grand-chose en fait,
87 parce que « Q.C.M. » on nous demande, euh, enfin, on révise beaucoup les
88 connaissances, travaux sur, p't'être plus les « Q.C.M. » qui nous demande un peu
89 plus de temps, (silence), là je, ouais, là je colle un peu.

90 **c25.Vous avez le temps de réfléchir...**

91 C25.(Rires). Euh, ben c'est vrai que les « Q.C.M. » c'est long parce que c'est des
92 cours qu'on doit apprendre, intégrer, maîtriser, ou quand on a un travaux euh, par
93 exemple, le dernier qu'on a eu sur les soins palliatifs, ou le projet professionnel,
94 c'était quelque chose, que, on est, enfin, peut être plus là sur quoi on veut parler ,ou
95 de quoi on veut traiter c'est p't'être ça qu'est long, le temps de trouver, euh, le
96 point de départ.

97 **c26.Hum.**

98 C26.Après dès qu'on a trouvé le point de départ, ça, ça va, mais, mm, p't'être plus
99 les, oh, ca se joue vraiment pas à grand-chose.

100 **c27.D'accord.**

101 **c28.Et donc, quelles seraient parmi, donc, les différentes formes**
102 **d'évaluations, celles qui vous auraient demandé le moins d'investissement**
103 **ou le moins de travail ?**

104 C28.Euh, bon ben on va oublier la présence, (rires), euh, (silence) peut être, les, la
105 pratique, la pratique et, euh, (silence) les oraux aussi, tout dépend comment on est
106 à l'aise à l'oral.

107 **c29.Hum.**

108 **c30.Et sur les, donc si vous pouviez expliquer pourquoi, pourquoi ça vous**
109 **demandait moins de travail la pratique par exemple ?**

110 C30.La pratique parce qu'on est habitué à en faire, euh, on peut être habitué à en
111 faire en stage. Donc, euh, donc, on a, plus de faci., enfin, je réfléchis comme
112 pratique que j'ai eu à faire, y'avait une pose de p..., la préparation de perf, donc, ça,
113 j'en avais fait plein en stage, euh, j'avais moins de temps à y consacrer, euh, chez
114 moi euh, après, bon, la chambre implantable, c'est vrai que ça j'en avais pas fait,
115 mais bon, enfin, c'est, on, prend quand même l'habitude, vu qu'on est en stage, à
116 avoir les gestes, à faire les liens, à s'organiser aussi, donc euh, ouais, p't'être plus la
117 pratique par rapport à ça, avec l'aide des stages.

118 **c31.Oui, et sur la transfusion ?**

119 C31.Ah oui, la tranfu., euh, la transfusion ben vu, enfin, ce qui a, ce qui a bien aidé,
120 c'est vu qu'on était en travaux, vu qu'on était plusieurs, on était par groupe, euh,
121 on apprenait en regardant les autres, et du coup vu que moi, je suis un peu, je suis
122 visuelle, donc j'arrive mieux à retenir, les choses, pis vu que j'en avais vu en stage
123 aussi, et ben du coup, euh, c'est vrai que c'était, que ç'avait été euh, après, y'a tout
124 ce qui est, euh les connaissances plus approfondies que j'ai vérifié chez moi, mais
125 c'est euh, ça prend moins de temps en tous cas que pour des travaux, euh, écrits
126 sur table, quoi.

127 **c32.Hum, hum. Est-ce que vous pourriez justement me raconter par rapport**
128 **à la transfusion comment vous avez, euh, procédé, euh, pour approcher cette**
129 **évaluation.**

130 C32.Alors déjà j'avais une première pose de transfusion quand j'étais en stage en
131 2^{ème} année, j'avais une première approche par rapport à l'administratif, à la pose, à
132 la surveillance, euh, donc déjà j'avais des notions, ensuite, euh, on vu aussi en
133 première année des notions de ... euh... je sais plus comment il s'appelle, euh, sur
134 les groupes ?

135 **c33.Hum, tout ce qui est groupage en fait.**

136 C33.Voilà.

137 **c34.D'accord, donc vous aviez déjà de la théorie en première année.**

138 C34.Y'a déjà eu de la théorie et, euh, aussi, pendant le, euh, pendant l'atelier, j'me
139 rappelle, qu'on nous avait distribué une feuille avec des questions, et pis euh on

140 devait d'abord y répondre comme ça, et ensuite, euh, tra., je sais plus, j'm'en
141 rappelle plus trop, mais je crois qu'on devait travailler, enfin, euh, à la fin, on devait
142 voir, qu'est ce qui était bon ou pas , et ensuite travailler chez nous euh, où là on
143 avait fauté et, et ensuite on avait eu des quizz aussi sur la plateforme, donc ça, ça
144 avait, moi ça m'avait assez aidé pour éclaircir certaines choses, et, et pis après on
145 regardait les autres préparer, euh, jouer des jeux de rôles, euh, ça, moi, ça , j'avais
146 travaillé comme ça , pour, euh, la préparation de... , la pose de transfusion, et on
147 avait aussi des, des cours, euh, ... euh, je sais plus sur quoi c'était, j'me rappelle
148 plus, il me semble qu'on avait eu des cours aussi par rapport à...à la transfusion,
149 oui, oui, ben oui, on en avait eu, oui oui oui , si, si, (rires) j'ai retravaillé les diapos ,
150 les diapos, chez moi , pour euh justement, voir, euh, par rapport au questionnaire
151 qu'on nous avait donné, euh, voir, euh, là où j'avais eu, euh, des fautes.

152 **c35.Donc, vous l'aviez travaillé entre les deux...**

153 C35.Entre les deux.

154 **c36.Les deux sessions en fait. D'accord. Et donc, euh, sur la 2^{ème} session, pour**
155 **vous, l'évaluation elle se passait à quel moment ?**

156 C36.J'ai pas trop compris.

157 **c37.Lors de la transfusion sanguine, il y avait eu une note à la fin, vous aviez**
158 **été évaluée, donc pour vous cette évaluation elle portait sur quoi, selon vous.**

159 C37.Euh, ça portait sur euh, alors pour moi c'était notre euh, c'était sur l'a... déjà
160 sur l'administratif, voir si on avait bien compris, euh, les papiers, qu'est ce qu'il
161 fallait surveiller, pourquoi, quelles choses il fallait repérer ensuite, euh, le contrôle
162 ultime et pis euh, certaines euh, les groupes, euh, voir, euh, comparer entre la
163 poche et pis euh, le, le patient, voir si y avait des, des incohérences et pouvoir
164 expliquer pourquoi. Si je fais ça ; mais je le fais euh, enfin, je le fais ça et pis
165 j'essaye de, euh, d'analyser les, les fautes ou, ou ce qui va.

166 **c38.D'accord.**

167 C38.Avoir du sens.

168 **c39.Oui. Et donc, cette évaluation, pour vous elle était, parce que c'était une**
169 **évaluation individuelle...**

170 C39.Oui.

171 **c40.Donc, au mil... vous étiez parmi un groupe ; est ce que, qu'est ce que vous**
172 **en pensez ?**

173 C40.Ben moi franch.., moi pour moi c'était une bonne chose.

174 **c41.Pourquoi ?**

175 C41.Ben le fait de, de visualiser les autres, et pis de, ce qu'ils renvoient aussi, les
176 autres, étudiants, et ben, ça, ça apporte aussi des connaissances, et pis c'est, y'a un
177 échange, y'a une interaction, et du coup je trouve qu'on assimile plus par cette
178 interaction là, que plutôt que quand on écoute et pis que parfois ben, y'a des
179 choses qui qu'on oublie, ou le fait de cette interaction là, ça pour moi, ça met plus
180 (...)

181 **c42.Oui. Et le fait, est ce que ça, est ce que vous pensez que ça a influencé vos**
182 **réponses d'avoir entendu les autres ?**

183 C42.Euh, oui sûrement.... Sur euh, pas toutes c'est sûr, mais euh, mais euh, oui sans
184 doute quelques unes, parce que après quand les choses où j'avais pas compris ou
185 quelqu'un qui n'avait pas compris, on, on s'aidait mutuellement et pis euh, et pis si
186 on était pas sûr on demandait à la formatrice qu'était présente, et pis euh...

187 **c43.Hum.**

188 C43.Au moins de là après on est sûr de euh, entre nous deux quoi. (rires).

189 **c44.Oui, d'accord... c'était un peu comme pour valider euh, ce que vous aviez**
190 **compris ?**

191 C44.Voilà.

192 **c45.Le fait que... d'accord.**

193 C45.C'est ça.

194 **c46.Hum, hum (silence) ok. Et, est ce que parmi les types, les différents types**
195 **d'évaluations là, qu'on a évoqué est ce que y'en a que vous appréciez plus ou**
196 **moins, enfin déjà le plus.**

197 C46.Euh, j'avais, ben j'avais bien aimé ce type d'évaluation. Euh.

198 **c47.Et pourquoi ?**

199 C47.Le, le groupe.

200 **c48.Oui, enfin, c'est individuel dans un groupe.**

201 C48.Parce que je trouve que, ça met plus en confiance aussi d'être en groupe et
202 d'être même, euh, comment dire, évalué, même si on est seul que quand on est
203 tout seul face à un formateur.

204 **c49.Ça met plus en confiance, c'est ça ?**

205 C49.Ça nous met plus en conf... ouais, que, parce que quand on est tout seul devant
206 un formateur, on est plus impressionné, on est plus stressé, on est plus, euh, sous
207 pression, et que quand on est réunis entre étudiants je sais pas, moi, moi ça me, ça
208 me, dérange pas, ça me, justement, ça me met plus, parce qu'on est tous au même
209 pied, on a tous été évalués, et du coup ça, ça, j'dirai pas que ça encourage, mais, ça,
210 ouais, ça met en confiance, quoi.

211 **c50.Hum, et ça a la même valeur pour vous ?**

212 C50.Euuuh, au niveau de la, de l'évaluation ?

213 **c51.Hum, hum.**

214 C51.Pour moi oui.

215 **c52.D'accord.**

216 C52.D'ailleurs, ensuite à mon dernier stage, j'ai pu après faire plusieurs
217 transfusions, et c'est vrai que ça, que ça, pas mal de choses sont revenues quoi, et je
218 sais pas si, si j'aurai été toute seule ou si y'aurait pas eu de l'évaluation de pratique
219 si j'aurai pu le faire aussi bien que j'ai pu le faire euh, en stage.

220 **c53.Parce que même, vous m'avez dit tout à l'heure que vous aviez déjà vu ce**
221 **soin en stage, avant de faire cette évaluation, et donc du coup vous avez pu le**
222 **pratiquer après.**

223 C53.Ouais.

224 **c54.Et donc là vous avez vu une différence ?**

225 C54.Oui. Déjà par rapport à., les papiers administrat., moi c'était plus ça qui me
226 faisait peur, c'était tout ce qui étaient les papiers, la gestion, euh, du coup, euh,
227 c'est vrai qu'au début ça impressionne, parce qu'on, on n'est pas trop dedans quoi,
228 et du coup ça, ça a plus éclairci, ça, maintenant on sait quel papier correspond à
229 quoi, euh, qu'est ce qui faut j'envoie, qu'est ce qui faut que je garde, qu'est ce qui
230 faut que je compare et euh...

231 **c55.Hum.**

232 C55.Et, euh, c'est vrai que sur ça, ça m'avait plus rassurée après aussi tout ce qui
233 est, euh, qu'est que je fais quand il y a un problème, comment faut que je réagisse,
234 euh, tout ça aussi ça avait pas mal servi, et surtout le mettre en pratique, moi je
235 trouve ça, je trouve ça bien, sur des soins comme ça.

236 **c56.Pourquoi ?**

237 C56.Parce qu'au moins ça met en situation, euh, réelle, c'est, euh, on manipule, on,
238 c'est pas comme sur un papier, où c'est théorique, là, on associe plus la théorie à la
239 pratique, comme en stage.

240 **c57.Hum... Et pour vous c'est important.**

241 C57.Oui. Pour ces soins techniques là, oui.

242 **c58.D'accord. Qu'est ce qu'ils ont de particulier pour vous, ces soins techniques ?**

243 C58.Euh, ben déjà pose de transfusion c'est quelque chose quand même
244 d'important, c'est quelque chose où y'a des risques, c'est, c'est pas, là on le voit
245 bien quand on est en stage, euh, on dit tu ne poses pas de transfusion toute seule,
246 euh, donc on voit que c'est quand même, euh, quelque chose qui peut être
247 dangereux, donc euh, quand on est bien encadré la dessus après ça, ça rassure.

248 **c59.Hum, hum.**

249 C59.Comme pour euh, la pose de chambre euh, de perfusion de chambre
250 implantable, tout ça euh, ... et pis c'est bien aussi de faire ces ateliers là, parce que
251 on a pas l'occasion de les voir aussi pendant les stages, et du coup ça permet
252 d'avoir une première approche, euh, comme moi j'avais jamais vu des soins de
253 trachéo ou des sondes naso gastrique, et puis là on a pu le faire, donc, euh, au

254 moins on arrive pas en stage, non j'ai jamais fait, j'ai jamais vu, euh, (rires) on se
255 sent moins novice quoi.

256 **c60.Ouais.**

257 C60.Et pis les, après ça rassure aussi l'équipe. Après faut qu'ils, enfin, dans un coté quoi.

258 **c61.Hum ... ok.**

259 **c62.Et euh, après dans les différents types d'évaluations, quels seraient ceux**
260 **que vous appréciez le moins.**

261 C62.Les orals., les oraux (rires).

262 **c63.(Rires) Pourquoi ?**

263 C63.Parce que, euh, quand je suis stressée, des fois, je, euh, quand je suis pas en
264 confiance, je, je sais plus ce que je dis (rires), c'est, je, euh, je perds mes mots, ou je,
265 euh, et donc, c'est assez, c'est assez stressant, (rires) de se retrouver toute seule
266 face à des formateurs, euh...

267 **c64.Hum, ..Ouais.**

268 C64.Là j'aime pas trop (rires).

269 **c65.D'accord, donc c'est plus l'oral par rapport au rapport à deux... et**
270 **pourtant vous avez cité tout à l'heure la chambre implantable qui s'est fait à**
271 **deux, et c'était pas négatif pour autant, semble t-il, pour vous.**

272 C65.Non, mais, c'est pas, c'est pas pareil, parce qu'on, on montre quelque chose, on
273 montre, et, euh, on, après quand on nous pose des questions, euh, après, euh, on
274 répond, on sait répondre ou on sait pas répondre, mais quand on fait un oral, euh,
275 on doit démontrer nos connaissances, être pertinent, et, euh, c'est pas le même
276 rapport, je trouve, que quand on pratique que quand on fait un oral.

277 **c66.Est ce que c'est parce que, il y aurait un support ?**

278 C66.Pour la pratique ?

279 **c67.Oui.**

280 C67. Peut être, oui, puis, c'est que notre attention, elle se tourne pas aussi, vers,
281 directement le formateur, mais, c'est qu'ouais, on montre, on fait une
282 démonstration, donc, c'est pas, c'est pas pareil, ouais.

283 **c68.Hum. Ça ressemble plus à ce que vous faites en stage ?**

284 C68. Voilà. Oui, déjà, d'une, et puis, du coup on a un peu plus l'habitude, que un oral,
285 on doit, on doit, on doit montrer, on doit prouver nos connaissances, on doit, on
286 doit faire ses preuves, on doit, être intéressant, être pertinent, et c'est quand on
287 est stressé, mélangé à du stress ça peut, ça peut être ... du n'importe quoi...(Rires)

288 **c69.D'accord, oui, oui, oui, ok. Est-ce que vous envisagez, ou est ce que vous**
289 **pourriez envisager l'évaluation, la situation d'., enfin l'évaluation comme un**
290 **outil de professionnalisation ?**

291 C69. Euh, j'essaie de me projeter quand je serai... Ben je pense que oui, parce que,
292 surtout dans notre métier, on doit souvent, euh, se remettre à jour...

293 **c70.Hum...**

294 C70. Et donc, euh, pour ça, on doit avoir des formations...

295 **c71.Oui...**

296 C71. Et dans un sens quand on a une formation on a, on est, évalué, et puis aussi
297 dans notre pratique, tous les ans, on a une évaluation de, euh, je sais plus qui c'est,
298 je crois que c'est la cadre de santé, qui font une évaluation de notre pratique, et du
299 coup ça permet après de nous remettre en question par rapport à, est ce qu'on fait
300 c'est bien ou est ce qu'on fait c'est pas bien, donc, euh, ça, évalue notre, notre, notre
301 capacité à, enfin, pas notre capa...notre euh, ...ça évalue notre travail, et ça permet
302 de l'améliorer.

303 **c72.Hum... et donc, là vous plus en posture de plus tard, mais là est ce que les**
304 **évaluations actuelles dans le cadre de votre formation actuellement, est ce**
305 **que vous pensez que les évaluations que vous avez, ça vous aide à vous**
306 **professionnaliser.... En ce moment.... Toutes les évaluations que vous avez pu**
307 **avoir, est ce que vous pensez que c'est un**

308 C72. Ben, ça fait pas tout mais ça en fait partie, mais ça fait pas....

309 **c73.Oui.**

310 C73.Mais ça fait pas, ça fait pas tout, ça permet de, de nous évaluer ça c'est sûr, de
311 voir, euh, ben, de tester ce qu'on a compris, ce qu'on n'a pas compris, mais après,
312 euh, après, on, y'a des, y'a par exemple des cours où on va pas forcément être
313 évalué, donc, ça, ça y fait quelque chose en partie quoi.

314 **c74.Hum.**

315 C74.... Mais...euh... c'est pas..... (Soupir) je pense que euh, l'auto-évaluation, aussi
316 ça y fait beaucoup, ...

317 **c75.Hum... tout à fait.**

318 C75.Après faut, faut, que, soi même on s'auto-évalue. (Rires).

319 **c76.Hum... Oui, oui, tout à fait. Oui, donc c'est pour ça que l'autre question,**
320 **c'est : est ce qu'il y aurait des formes d'évaluations qui seraient justement**
321 **plus professionnalisantes, qui vous aideraient plus pour votre futur métier**
322 **que d'autres ?**

323 C76.Euh..... je cherche.... (Rires).

324 **c77.Oui.**

325 C77.Euh..... Euh, peut être pas les évaluations.

326 **c78.D'accord.**

327 C78.Peut être pas les évaluations, mais, plus des, découvrir un peu plus de, de
328 services.

329 **c79.D'accord, donc là c'est plutôt une projection c'est-à-dire que si y'avait**
330 **des choses à changer, vous verriez plus en, cette professionnalisation qui**
331 **passerait par plus de stages ?**

332 C79.Voilà.

333 **c80.D'accord.**

334 C80.Ou raccourcir, ceux qu'on a et pis en faire euh, parce que pour moi, euh, si je
335 suis infirmière demain et, euh, j'ai par exemple, j'ai jamais travaillé en réa, euh,
336 (rires) là, ça, c'est le stress quoi, c'est...

337 **c81.Ouais.**

338 C81.Et, et y'a des stages pour moi, comme ça que, après c'est pas, vu le nombre
339 qu'on est, c'est, c'est difficile, quoi, mais, c'est vrai qu'y a des stages spécifiques qui
340 pour moi auraient été important de, de voir...

341 **c82.Hum...**

342 C82.Pas forcément, ..., pas forcément cinq semaines, quelques semaines quoi mais
343 Pas forcément un mode d'évaluation différent, parce qu'on en a quand même
344 des très variés...

345 **c83.Hum...**

346 C83.Mais plus, euh, plus ce côté là, tout ce qui est, tout ce qui est les secteurs
347 assez spécifiques, les, la réa, euh, l'hémato, euh, tout ce qui paraît assez, enfin euh,
348 moi, oui, j'en ai vu parce qu'on a eu des cours théoriques, mais après quand on est
349 dans la pratique, c'est pas, c'est pas, faire le lien entre la théorie et la pratique c'est
350 pas, c'est pas facile.

351 **c84.D'accord....donc pour vous aider à faire le lien, ça seraient donc, plus de**
352 **stages ?**

353 C84.Voilà.

354 **c85.D'accord.**

355 C85.Plus de découvertes, ...

356 **c86.Variétés, ouais...**

357 C86.Ouais, plus de découvertes dans la pratique, pour aider à faire le lien.

358 **c87.D'accord, Hum, hum.**

359 C87.Après au niveau des, des modes d'évaluations euh, pour moi, y'en a, y'en a
360 assez de différentes.

361 **c88.Oui, et l'idée c'est, est ce que parmi les, tout ce que vous avez justement,**
362 **est ce que y'en a qui seraient euh, plus adaptés, pour euh, vous aider à, votre**
363 **euh, dans votre futur métier, c'était ça, en fait l'idée.**

364 C88.D'accord. Ben euh... ben moi, avant de commencer ma formation, je trouvais
365 bizarre que c'était sous forme de « Q.C.M » certaines euh, certaines, euh, U.E.,
366 après, euh, je pensais qu'on nous aurait plus demandé des choses, euh, un peu type
367 quand on était au lyc... enfin, vu que moi j'ai fait un bac ST2S, quand on avait nos,
368 nos évaluations biologie, euh, on nous demandait des détails et des détails et des
369 détails, et, et je pensais que, ouais, on aurait été plus dans le détail, plus des
370 questions, euh, expliquer des processus, que, que des « Q.C.M. » en fait, ça, ça
371 m'avait assez étonné.

372 **c89.Hum.**

373 C89.Après c'est peut être parce que je sors de ST2S, mais, mais euh, après c'est, vu
374 la quantité de questions qu'il y a, euh, et la quantité de cours qu'on a aussi, c'est ,
375 c'est diffi..., ou alors peut être avant de faire des, des évaluations, y'a des choses
376 qu'on nous demande qu'on a pas forcément vu ou travaillé, qu'on a pas forcément
377 plein en tête, et, euh, on sait pas des fois trop ou on va et, on a peur d'aller dans le
378 mur, ou, peut être faire des , je sais pas, faire des, des mini évaluations, ou....

379 **c90.Ah, là ce que vous voulez dire, c'est que c'est là le « Q.C.M. » c'était une**
380 **évaluation nouvelle pour vous, et que vous ne saviez pas à quoi vous**
381 **attendre au départ.**

382 C90.Voilà.

383 **c91.D'accord. Ok, là ce serait en préparation à ce type d'évaluation.**

384 C91.Ben peut être avant, enfin, oui, avant de faire le « Q.C.M. », tester nos
385 connaissances avant, surtout que c'est quand même des cours qui sont assez, assez,
386 là on a eu , processus tumoraux, processus, euh, obstructifs, tout ça, euh, tester
387 nos connaissances, euh, avant, à l'aide des questions, ou d'autre modes de
388 « Q.C.M. », ou, voir si on a bien fait les liens et bien analysé, si on est pas à côté,
389 parce que c'est vrai des fois on a des cours, c'est, y'en a qui sont pas forcément à
390 notre niveau, donc ça a été reconnu , et du coup euh, bon après on fait des

391 recherches à côté dans des bouquins, tout ça, enfin moi j'ai été confronté à ça, et,
392 peut être, que ça peut être une solution, enfin, évaluer, euh, ou donner des, des
393 travail, euh, après, ceux qui veulent faire le fond, mais, euh, faire un test de
394 connaissances avant l'évaluation finale.

395 **c92.Et ça servirait à quoi ?**

396 C92.A nous tester nous même, un peu comme y'a eu les....

397 **c93.Quizz.**

398 C93.Les quizz.

399 **c94.D'accord.**

400 C94.Je pense.

401 **c95.Hum.**

402 C95.Enfin moi je, moi je sais que j'aime bien avoir, euh, j'aime bien travailler
403 comme ça, j'aime bien tester avant, et voir si je suis pas à coté pour après euh...

404 **c96.Hum.**

405 C96.Je sais pas si j'ai euh, ... (rires)

406 **c97.Non, mais après, c'est, c'est votre ressenti, c'est-à-dire, vous, vous pensez**
407 **que ce type d'évaluation, c'est pas forcément euh, le plus adapté ce qui va**
408 **plus vous servir pour votre métier de demain.**

409 C97.Peut être oui.

410 **c98.Voilà, c'est euh... Et après, donc, est ce qu'il y en a, parmi ces types**
411 **d'évaluations que vous pensez, qu'ils seraient, qu'ils sont plus intéressants,**
412 **qu'ils sont plus utiles pour votre métier ?.... Est-ce que parmi.... Vous aviez**
413 **cité, y'avait des travaux de groupes, y'avait les oraux, les « Q.C.M. » on en a**
414 **parlé, des écrits personnels, sur table, à la maison, et ...**

415 C98.C'est vrai que les travaux de groupes permettent aussi de se mettre en
416 situation, euh, dans un sens euh, réel.

417 **c99.Hum.**

418 C99.Dans un sens travail d'équipe, euh, travailler euh, par exemple l'UI, ça nous
419 aide, à travailler, comme on fait, euh, dans les services, lors des synthèses euh, du,
420 du personnel, ou, ça aide à, à communiquer avec les autres, à dire son opinion, à
421 écouter les autres aussi, à se remettre en question, et, que chacun apporte ses
422 connaissances, pour après faire après un, un travail.

423 **c100.Hum.**

424 C100.Donc, moi je trouve ça assez pos... j'ai discuté, j'ai plusieurs amis qui sont
425 dans d'autres écoles et ils font pas forcément ce type de, euh, d'évaluation là.

426 **c101.Hum.**

427 C101.Ils ont pas de groupes d'UI, ils ont pas euh, ... non je trouve ça assez, euh, je
428 trouve ça assez bien, moi.

429 **c102.D'accord.**

430 C102.Hum.

431 **c103.Ok.**

432 C103.Je sais plus comment ils, ils font leurs évaluations mais, mais j'ai une amie
433 qui est à l'école à (...) , qui est à l'école à (...), et pis ouais, ils avaient pas de
434 groupes d'UI.

435 **c104.D'accord.**

436 C104.Hum.

437 **c105.Bizarre....**

438 C105.Moi je, moi aussi, ça m'a paru bizarre, mais c'est vrai que, euh, du coup, on,
439 comparait et pis c'est ben non, mais c'est en groupe, euh, on, est, onze, euh, je sais
440 plus comment c'était évalué ...

441 **c108.Hum. D'accord. Euh, sinon, vous êtes, en stage, vous l'avez évoqué, vous**
442 **êtes, c'est aussi une situation où vous êtes évaluée par des professionnels...**
443 **quelle valeur vous portez à ces évaluations ?**

444 C108.Euh, ... lorsque je suis évaluée par les, les professionnels ?

445 **c109.Hum.**

446 C109.Euh,... déjà euh, (silence), j'essaie de.... déjà moi même j'essaie d'être en
447 confiance avec eux, pour que eux ens., enfin, qu'il y ait une relation de confiance on
448 va dire, pour que je sois à l'aise, après lorsqu'ils m'évaluent, ensuite, euh, avant de
449 commencer à faire un soin, j'aime bien que, enfin, un soin, euh, assez technique,
450 euh, j'aime bien qu'ils m'assistent au début pour euh, voir s'ils me disent, euh, ce
451 que je fais est bon , pour qu'après ils puissent euh, me donner leur vali... le feu vert
452 pour que je puisse continuer parce que pour moi c'est im ... important que, que je
453 sois vue et qu'on ait acquiescé et que j'arrive pas droit dans le mur, quoi...

454 **c110.Hum.**

455 C110.Et qu'après ça me retombe dessus... (Rires)

456 **c111.C'est-à-dire ?**

457 C111.Ben qu'après, euh, j'aurais fait ça, euh, ben, qu'on m'aurait jamais vue sur
458 une pratique, je continue à faire ça et pis qu'un jour on me dise ah mais non mais
459 ce que tu fais c'est pas bon du tout, euh, et là on tombe des nues, ben ouais mais ça
460 fait depuis des années que je le fais et...

461 **c112.Hum.**

462 C112.C'est dans ce sens là quoi.

463 **c113.Hum.**

464 C113.Que on ...on m'aide à m'améliorer et...et que je sois compétente, euh, dessus.

465 **c114.Hum. D'accord.**

466 C114.Quelle valeur autrement euh ... Pis après aussi, ben oui gagner leur, leur
467 confiance par rapport à ça pour leur prouver que je suis efficace et qu'ils peuvent
468 me, qu'ils peuvent avoir, euh, que je peux, que je peux avoir mon secteur, ou...

469 **c115.Hum...**

470 C115.Qu'ils peuvent, qu'ils peuvent me voir évoluer aussi... autrement euh, ... c'est
471 tout ...

472 **c116.D'accord. Donc, ça, les, les évaluations que vous avez à l'I.F.S.I. et les**
473 **évaluations en stage, pour vous, c'est équivalent ?**

474 C116.(Soupir) Je sais pas. C'est, qu'en stage on est vraiment sur le, sur le terrain
475 quoi, c'est...faut qu'on prouve là maintenant tout de suite (rires).

476 **c117.D'accord.**

477 C117.C'est, enfin moi je le vois un peu comme ç..., enfin, après on a le droit, on a le
478 droit d'avoir un doute, on le droit voilà, c'est, mais c'est plus impressionnant que,...
479 que, ... pis quand on est à, là on est à l'I.F.S.I., on est, on connaît, quand on va en
480 stage on connaît pas,... c'est pas, ... on arrive dans un terrain nouveau.

481 **c118.Hum.**

482 C118.Ce que je veux dire c'est, ... après euh, après oui, euh, c'est, faut... c'est pas le
483 même ressenti. À l'I.F.S.I., euh, moi, je sais que je suis quel... enfin moi j'aime bien
484 avoir de bons résultats, euh, moi je ne me satisfais pas d'avoir 10/20, euh, j'aime
485 bien avoir des bons, des bons résultats quoi.

486 **c119.Pourquoi ?**

487 C119.Pour euh,... ben parce que je me dis que quand après moi je serai dans un
488 service il faut que je sois compétente. C'est pas quand je serai... Même si je
489 continuerai à apprendre des choses, mais au moins, euh, que j'ai pas trop de, de
490 retard quoi on va dire.

491 **c120.Hum.**

492 C120.Que, je me mette pas toute seule en difficulté.

493 **c121.Hum.**

494 C121.Moi par contre j'apporte de l'importance par rapport à ça quand je suis à
495 l'école, euh, quand je suis ici. C'est euh, hum. (Rires).

496 **c122.Ok, d'accord, comme si effectivement les évaluations ici, ça serait**
497 **comme faire un, un socle, en fait, de, de connaissances, sur lesquelles vous**
498 **allez pouvoir vous, de connaissances, ou de pratiques ou, en tous les cas des**
499 **éléments qui vont vous servir pour votre métier après, et l'évaluation en**

500 **stage ça serait plus ponctuel par rapport à ce que vous réalisez à ce moment**
501 **là ?**

502 C122.Hum.

503 **c123.C'est ça ?**

504 C123.Après, euh, moi pendant le stage je sais que j'aime bien aussi être évaluée, et
505 que, euh, y'a des choses ou même quand on est étudiant on ne pense pas à
506 approfondir, et que, euh, ben il va y avoir une infirmière qui va nous dire,
507 pourquoi tu surveilles, euh, qui va prendre un examen, pourquoi tu verses... tu
508 surveilles ça, et pourquoi, qui va nous faire le lien.

509 **c124.Hum.**

510 C124.Et moi j'aime bien quand, quand ça arrive, quoi.

511 **c125.Hum.**

512 C125.Ça arrive pas souvent mais euh (rires). Quand vraiment ils nous poussent et,
513 pis euh, et, après on, on le fait soi même, enfin, ça nous aide après à les faire.

514 **c126.Hum.**

515 C126.Parce que là surtout, euh, arrivés en 3^{ème} année on nous dit souvent, faites
516 des liens entre la théorie et la pratique faites les liens les liens les liens, des fois
517 euh, (rires) des fois c'est, c'est difficile, et pis surtout quand on est en 3^{ème} année,
518 euh, on entend dire c'est, c'est du lourd, euh, c'est bien euh, ouais mais, (rires)
519 euh, je suis encore étudiante, (rires) enfin, c'est euh...

520 **c127.Ok, est ce qu'il y a d'autres choses que vous souhaiteriez ajouter euh, un**
521 **commentaire, une réflexion, par rapport à l'évaluation, à la formation, d'une**
522 **manière plus générale quelque chose qu'on n'aurait pas abordé ?**

523 C127.(Soupir) Rajouter du sport (rires)

524 **c128.D'accord (rires).**

525 C128.(Rires).

526 **c129.En évaluation ? Ce serait quoi l'idée ?**

527 C129.Ah je sais pas, on en parlait d'ailleurs, avec Mme (.....), parce que
528 apparemment à l'époque y'avait. (Rires).

529 **c130.C'était pas évalué mais il y avait oui.**

530 C130.C'était pas peut être mais voilà oui, mais ça peut être bien. (Rires)

531 **c131.L'intégrer pendant le temps de formation ?**

532 C131.Ouais (rires).

533 **c132.Ça permettrait quoi ?**

534 C132.Euh, je sais pas (rires) bah peut être ressouder, peut être faire des liens avec
535 les gens de la promo euh, des choses comme ça. (Rires).

536 **c133.C'est une idée. D'accord.**

537 C133.Non mais peut être ouais, par rapport aux stages, je trouve que ce serait bien
538 de diversifier...

539 **c134.Oui.**

540 C134.Parce que moi j'ai une copine qui est, qui est, à (...) et, euh, et euh, ses stages
541 sont divisés en cinq semaines.

542 **c135.Hum.**

543 C135.Donc elle, elle a fait plein, plein de services je trouve que c'est intéressant de
544 voir, euh, plusieurs, plusieurs services, plusieurs, euh, après c'est vrai que c'est
545 court, et que du coup, donc c'est vrai qu'il y a le pour et le contre quoi.

546 **c136.Hum.**

547 C136.Mais....Comme je dis pour moi si dans six mois je suis en héματο en réa, c'est
548 ... j'appréhenderai beaucoup.

549 **c137.Ah ouais. Parce que c'est nouveau.**

550 C137.Parce que c'est nouveau, et parce que c'est pas comme en service de
551 chirurgie tel qu'il est, ... la chirurgie, c'est, c'est de la chirurgie quoi mais, là c'est
552 complètement nouveau quoi.

553 **c138.Mais vous avez développé des compétences.**

554 C138.Mais après voilà j'ai une première approche euh, par la théorie.

555 **c139.Oui, par la théorie, mais vous avez aussi développé des compétences**
556 **dans tous les services où vous êtes passés.**

557 C139.Hum.

558 **c140.Et ces compétences là, vous allez pouvoir aussi les mettre au service**
559 **d'un, d'un nouveau service, d'une nouvelle spécialité.**

560 C140.Hum.. Après c'est moi...

561 **c141.Oui.**

562 C141.C'est, ça...ça appart.... moi je sais que j'aime bien euh, voir la différence entre
563 ce que je sais en théorie et ce que je fais en pratique.

564 **c142.Hum.**

565 C142.Et ça me rassure.

566 **c143.Oui.**

567 C143.Donc, c'est, c'est pour ça que je dis, ça, c'est, c'est propre à moi, mais ...

568 **c144.Avant, c'était comme ça, ils faisaient beaucoup de stages.**

569 C144.Oui, Après je sais pas ce qu'avant.... S'ils ont changés c'est pour forcément
570 pour quelque chose. Mais, euh, c'est vrai qu'il y a le pour et le contre quoi.

571 **c145.Les stages avant ils étaient de quatre semaines.**

572 C145.Ouais là c'est court.

573 **c146.Donc, L'avantage des stages plus long, ça peut être, aussi de, d'être, de**
574 **s'intégrer, de vraiment, pratiquement faire partie de l'équipe même si, euh,**
575 **vous n'êtes pas encore professionnelle.**

576 C146.Après ça dépend de l'équipe, hein, Hum....parce que ce soit dix ou cinq, ça
577 dépend de l'équipe (rires).

578 **c147.Ça peut être long.**

579 C147.(Rires). Voilà.

580 **c148.Bon, bien écoutez je vous remercie en tous les cas pour votre collaboration et**
581 **je ne manquerais pas de vous communiquer les conclusions de ce travail.**

582 **c149.Merci à vous.**

Annexe 21
Entretien avec Erica

1 **Entretien avec Erica.**

2 **e1.Tout d'abord je souhaite vous remercier pour avoir accepté de ...**
3 **spontanément de participer au travail de recherche que j'effectue dans le**
4 **cadre de mon master 2 en stratégie et ingénierie en formation d'adultes et je**
5 **tiens à préciser que cet entretien restera anonyme. Donc vous êtes**
6 **actuellement étudiante infirmière en 3^{ème} année et vous avez rencontré tout**
7 **au long de votre parcours de formation différentes situations d'évaluation et**
8 **c'est donc à ce titre que je vais vous solliciter aujourd'hui.**

9 D1.Oui.

10 **e2.Tout d'abord je souhaiterais connaître votre cursus scolaire avant votre**
11 **entrée en formation. Pourriez vous juste m'indiquer le dernier diplôme que**
12 **vous avez obtenu ainsi que sa date d'obtention ?**

13 E2.Euh ... dernier diplôme du coup professionnel ou euh scolaire vraiment ?

14 **e3.Dernier diplôme euh professionnel oui professionnel**

15 E3.En cursus scolaire, c'était BEP carrière sanitaire et sociale, lycée (...)
16 en ...

17 **e4.Oui.**

18 E4.Quatre vingt ...dix sept...en quatre vingt dix neuf et après du coup j'ai obtenu le
19 diplôme d'aide soignante en professionnel, aide soignante diplômée en 2003 et
20 auxiliaire de puériculture en 2007, pour les écoles professionnelles.

21 **e5.D'accord, donc à la suite vous avez donc euh exercé une activité**
22 **professionnelle avant d'entrer en formation, dans quel domaine et pendant**
23 **combien de temps ?**

24 E5.Donc euh pendant mes études de lycéenne c'était en qualité d'ASH en EHPAD,
25 après en qualité d'aide soignante c'était en réanimation chirurgicale polyvalente et
26 hépato -gastroentérologie à l'hôpital et en tant qu'auxiliaire de puériculture c'était
27 en...tout c'qu'étaient gynécologie obstétrique, grossesse patho...

28 **e6.D'accord, donc vous avez une expérience professionnelle de...en gros de**
29 **2000 à...2012.**

30 E6.2003 à 2012.

31 **e7.2003 à 2012.**

32 E7.Oui.

33 **e8.D'accord.**

34 E8.Parc'qu'avant c'était surtout des remplacements d'été comme on peut faire en
35 tant qu'étudiante.

36 **e9.D'accord. Dans le cadre de la formation, donc là vous êtes régulièrement**
37 **évaluée, pourriez vous me dire la place que vous accordez à l'évaluation ?**

38 E9.Sur tous les domaines que ce soit théorique, pratique ?

39 **e10.C'que vous souhaitez. La place que vous accordez à l'évaluation, vous**
40 **pouvez détailler.**

41 E10.Euh du coup forcément, je... j'accorde une très grande place puisque c'est
42 quand même c'qui génère au final l'obtention du diplôme, donc forcément
43 j'accorde une grande place à l'évaluation. Quand bien même tout ce qui ... euh
44 concerne l'évaluation en stage vu que y'a plus de note finale, ça., c'fait vraiment une
45 évaluation au long cours sur le stage, euh j'parle vraiment à titre personnel, pour
46 moi j'peux m'sentir un peu oppressée par ce système de notation de croix, parc'que
47 on est un peu, parfois on est un peu soumis à la course aux croix, de devoir
48 absolument valider valider tel acte, telle compétence, donc moi, j'peux m'trouver
49 un peu restreinte à ça, parc'que j'suis un peu détachée d'ce support là pendant mon
50 stage. Quand euh sur certains stages on peut nous demander de faire des feuilles
51 d'évaluation par semaine, en fait hebdomadaire, ça moi ça m'contraint un p'tit peu
52 dans dans la pratique en fait, ça m'contraint un p'tit peu puisqu'y faut faire ça, ça,
53 ça, au final c'est très bien parc' que...qu'on, ça nous fait un maximum de croix mais
54 voilà, je préfère les stages où on fait un bilan mi-stage et à la fin on... on fait le
55 support final. Mais c'est vrai qu'pour moi ç'est un p'tit peu réducteur, voilà, les
56 croix j'trouve mais voilà après...

57 **e11.Oui.**

58 E11.Voilà j'sais pas si c'est très clair c'que j'dis ?

59 **e12.Là donc là vous me parlez de l'évaluation en stage.**

60 E12.En stage.

61 **e13.Où en fait vous trouvez que ce système euh c'est un peu une course à la**
62 **croix si j'ai bien compris.**

63 E13.C'est ça.

64 **e14.Donc ça c'est quelque chose que vous...regrettez un peu, si je comprends bien.**

65 E14.Oui.

66 **e15.C'est ça. Donc euh la place de l'évaluation, là en stage et après par**
67 **rapport à l'évaluation et la formation qu'est ce que vous diriez ?**

68 E15.Ben du coup la place de l'évaluation, euh plus d'un point de vue théorique en
69 formation, c'est voilà ça reste ben théorique hein en même temps c'est c'est des
70 évaluations qui peuvent être sur table ou euh ou en groupe ou même ou le travail
71 est à rendre, après euh moi j'me r'trouve beaucoup plus dans des évaluations à
72 rendre où on nous d'mande quand même une une recherche, une recherche
73 personnelle, que ce soit sur un ressenti, sur des des spécialités particulières, là
74 j'trouve que ça reflète beaucoup plus euh not'e future profession et ça r'flète
75 beaucoup plus nos, nos ressentis et euh...plutôt qu'un QCM, c'est vrai qu'les QCM
76 moi j'trouve que ça,...ça reflète moins, même si c'est facilitateur pour tout le
77 monde, moi je... en tant qu'étudiant j'pense, et en tant qu'correcteur aussi pour
78 l'coup. Mais j'pense que ça limite pas mal au niveau des compréhensions, on peut....
79 On peut apprendre de « par cœur » des cours et pouvoir répondre juste aux QCM,
80 après y'a quand même la notion de compréhension derrière, j'pense qu'est pas
81 toujours là, voilà on peut très bien, bien répondre aux QCM y'a aussi le facteur
82 chance, bon je...c'est vrai que tout l'aspect travaux à rendre tous c'qu'on a pu faire
83 sur le semestre 5 d'ailleurs, là moi j'm'y r'trouve totalement. Peut être que voilà, ça
84 s'ra pas bon ou quoi, en tout cas j'trouve qu'c'était des travaux, voilà, qui nous font

85 vivre euh voilà, vivre des choses et mettre des choses sur papier, c'est pas toujours
86 facile non plus à mettre sur papier mais en tout cas c'est plus intéressant.

87 **e16.D'accord, vous pensez que c'est plus vous que sur une évaluation type QCM ?**

88 E16.Complètement ouais.

89 **e17.D'accord.**

90 E17.Après y'a des éval sur table, du coup les premières années ou euh on nous
91 demande aussi ce genre de choses mais c'est pour moi très difficile en tout cas
92 pour moi, nous promotion professionnelle on a quitté l'école y'a longtemps. De
93 faire quelqu' chose comme ça sur 3 heures de temps sur une table, là ça peut être
94 compliqué au niveau...enfin moi personnellement j'ai beaucoup d'idées qui
95 viennent alors du coup j'suis un peu restreinte par le temps. C'est vrai que tout
96 c'qu'est à faire à la maison, c'est pratique dans la gestion du temps et pouvoir
97 mett'e c'qu'on a envie d'y mett'e sur la feuille quoi...

98 **e18.D'accord et donc quel intérêt portez vous aux évaluations ?**

99 E18.Ben un intérêt positif de toute façon, enfin faut bien qui y'ait des critères
100 d'évaluation nous concernant, donc ça j'pense que c'est indéniable. Après est ce
101 que c'est ici ?

102 **e19.Aux évaluations en général. En fait, autrement dit Ça s'rait quelle**
103 **attitude vous avez ? Qu'est ce que vous faites en fonction des résultats, par**
104 **exemple ? Donc c'est ça l'intérêt c'est qu'est ce que vous en faites ou pas...?**

105 E19.Ben du coup euh moi personnellement sur tout c'qui est euh évaluation sur
106 table, j'suis un peu...j'ai pu être embêtée, moins maintenant...le fait qu'ce soit pas
107 anonyme, bon c'est un critère ben voilà mais euh parc'que parfois voilà on peut
108 avoir des aprioris qui soient respectifs d'ailleurs, normal... on est tous humain,
109 formateur étudiant ou vis versa et parfois c'est vrai que, euh moi personnellement
110 une évaluation en l'occurrence j'ai pu ne pas m'y r'trouver quoi, donc c'est vrai
111 qu'moi quand j'ai pas...quand j'ai pas.. c'qu'est déjà arrivé quand j'vais au
112 rattrapage, en tout cas j'demande à aller r'voir ma copie quand ça pas été, ça c'est
113 que'que chose de positif, même si c'est pas facile d'accès j'trouve. C'est pas...alors

114 euh... Tant mieux j'ai pas été concernée par beaucoup de rattrapage mais c'est pas
115 forcément simple à mettre en place et à aller voir sa copie, j'sais pas, je j'ai pas
116 trouvé ça très simple mais euh...

117 **e20.D'accord.**

118 E20.Mais voilà y'a d'aut'es critères d'évaluation qui peuvent euh être mal compris
119 par certains formateurs, j'ai pu en faire les frais en tout cas en anglais.

120 **e21.Oui.**

121 E21.Parfois des consignes sont pas compris par certains intervenants, en
122 l'occurrence en anglais, donc euh voilà des rattrapages qui sont pas forcément euh
123 justifiés mais...

124 **e22.D'accord.**

125 E22.Des consi... du coup c'est tout cet aspect là de l'évaluation en lui même que,
126 euh que je « proteste » entre guillemets, un peu sinon le système évaluation voilà y
127 fait partie de toute formation, ça me paraît assez évident d'être évaluée à un
128 moment donné.

129 **e23.humhum.**

130 E23.Le fait qu'on soit plus confrontée aux MSP, j'pense que c'est une bonne chose
131 (rire) une très bonne chose.

132 **e24.Oui.**

133 E24.Un max de stress sur un minimum de temps j'pense pas qu'ce soit très
134 révélateur des soins en général dans les stages même si euh on a toujours des
135 situations d'urgence, mais bon j'pense pas que ce soit très révélateur.

136 **e25.D'accord.**

137 E25.Est ce que c'est assez détaillé sur cette question là ?

138 **e26.Oui après peut être on reviendra, vous me direz...Depuis votre première**
139 **année, vous avez commencé à l'évoquer vous avez rencontré différentes**

140 **formes ou différents types d'évaluation, euh est ce que vous pourriez les**
141 **lister ?**

142 E26...Alors les différentes formes d'évaluation ? Bon ben évaluations sur table là
143 justement.

144 **e27.Hum.**

145 E27.Le QCM, tout c'qui était analyse de situations, tout c'qu'était projet de soins
146 etc... sur table, on avait tout c'qu'était euh évaluation de groupe, donc là qui
147 concernait bien sûr plus l'éthique, tous ces domaines là, euh évaluation à rendre à
148 postériori donc à faire à la maison, des évaluations euh plus, justement pour
149 revenir à l'anglais, sur l'acte présentiel et la participation, donc euh qu'est un
150 système d'évaluation, j'pense, qui est un peu subjectif, j'pense pour le coup !enfin
151 pour la présence, non mais pour la participation un peu plus quand même ! Euh
152 ...voilà...qu'est ce qui y'a d'aut'e comme...après les évaluations en stage y peut y
153 avoir des professionnels qui sont un peu en mal de d'MSP alors y nous font un peu
154 des situations MSP mais pour l'coup ça a quand même pas le même impact ! Parce
155 que moi j'ai pu vivre ça à l'école d'aide soignante et d'auxiliaire de puériculture, ça
156 pas le même impact puisque là on est vraiment sur le terrain, c'est les
157 professionnels qui nous encadrent et c'est vraiment dans un intérêt de
158 ...d'approfondissement en fait, plus de revoir des techniques, de de nous mettre en
159 situation mais c'est pas du tout la même chose que, quand les formateurs venaient
160 avec leur p'tit sac sous le bras. Mais sinon heu j'vois pas trop d'aut'es heu...doit y
161 avoir d'aut'es situations de, d'évaluation...non j'vois pas trop d'aut'es....parce que
162 l'anglais c'est à faire à la maison pour ce semestre et dans la forme c'est un peu
163 pareil...ah non j'vois pas d'aut'es.

164 **e28.On y on y reviendra heu il y a également les évaluations du champ 4,**
165 **donc vous avez cité...**

166 E28.Ah oui les pratiques.

167 **e29.Hum.**

168 E29.Tous c'qu'est pratique ...en en cours de formation.

169 **e30.Oui.**

170 E30.Donc tout c'qui était PAC et puis heu heu transfusion sanguine.

171 **e31.Hum hum.**

172 E31.Plus en forme d'ateliers, avec différents, plusieurs étudiants et un formateur
173 et on passe après... après ça dépend à priori des groupes mais après chacun, c'était
174 chacun passait chacun leur tour ou c'tait une observation globale du groupe mais
175 en tout cas, j'trouve que c'est des évaluations plutôt biens, moi j'm'y r'trouve bien
176 en tout cas.

177 **e32.Bien dans quel sens ?**

178 E32.Bien dans l'sens où heu, ben ça r'vient à c'que j'expliquais pour les MSP faites
179 maintenant par les professionnels en stage, 'fin sur les lieux de stage. C'est à dire
180 que c'est pas heu aussi heu formalisé qu'avant, donc ça génère un peu moins de
181 stress mais à la fois ça permet de voir nos pratiques et comment, comment on
182 procède dans le soin, donc y'a aussi ce côté euh amélioration quoi ! Le formateur il
183 est là pour évaluer mais il est aussi là pour expliquer des choses pendant, enfin y'a
184 aussi des ateliers en amont mais j'trouve qu'y a aussi le côté heu pédagogique quoi,
185 qu'un côté sanctionnel. Après forcément y'a on l'a ou on l'a pas hein c'est comme
186 tout mais heu mais j'trouve ça moins m'enfin...moins sévère moins...dans
187 l'approche, j'trouve ça plus pédagogue.

188 **e33.Hum hum, Ok. Parmi les différentes formes d'évaluation que vous avez**
189 **citées, est ce que vous pourriez m'indiquer celles qui vous demandaient le**
190 **plus d'investissement ou le plus de travail en amont ? Pourquoi ?**

191 E33.Celles qui m'ont demandé le plus de travail...alors bizarrement ça va être mes
192 préférées, ça va être celles qu'on rend heu celles qu'on rend et pour heu pour
193 lesquelles le sujet peut être vaste, en tout cas heu en tout cas abordé de...mille
194 façons. Tout c'qu'était les évaluations du 4.7, 5.7, tout c'qu'était soins palliatifs, l'UE
195 optionnelle, tout ça, ça...les les les situations pour préparer les les...c'est pas les
196 évals en elles mêmes mais pour préparer les premières guidances exploratoires,
197 tout ça, moi ça'm' d'mande de mettre mes tripes sur la table. En gros heu voilà,
198 j'tiens vraiment à c'que...donc celles ci c'est celles qui me demandent le plus de

199 travail, même.. mais aussi parce que j'y travaille 2 fois plus parc'que ça m'intéresse
200 quoi. J'ai envie de faire...'fin voilà. Mais sinon les autres 'fin tout c'qu'est éval sur
201 table, au niveau révisions ça d'mande une grosse charge de travail mais...mais déjà
202 en présentiel, j'suis euh...moi j'viens, j'viens quasiment à tous les cours donc euh,
203 après c'est, on peut pas dire d'la révision, c'est un peu...mais oui c'est...ça fait ça.
204 L'apprentissage pour les cours vraiment où qu'j'ai jamais eu l'occasion de voir, oui
205 ça c'est une grosse révision quoi, plus...

206 **e34.Hum hum.**

207 E34.Heu sinon pour euh tout c'qui était pratiques, pratiques j'ai eu la chance à
208 chaque fois de faire les stages qui correspondaient aux pratiques, avant, forcément
209 c'était une grande grande aide, donc là ça m'a pas d'mandé beaucoup de travail en
210 amont pour le coup parc'que j'l'avais fait en stage et pis c'est aussi la chance que
211 j'ai aussi sur sur quasiment tous les QCM, ben à chaque fois, j'me suis souvent
212 trouvée en stage avant, là j'étais en stage en hémato avant ce semestre, avant à
213 chaque fois, donc euh c'est pratique. Sinon euh qu'est ce que j'avais dit comme euh
214 comme éval ?

215 **e35.Analyses de situation...heu ...QCM...travail de réflexion et donc là, les les**
216 **la forme d'évaluation qui vous a demandé le moins d'investissement, le**
217 **moins de travail en amont ?**

218 E35.Heu...en amont du coup avant de préparer les éval...dans c'cas les évaluations
219 de groupe, parce qu' du coup heu on découvre le sujet sur table quand même, et pis
220 heu c'est une approche plus groupale donc heu hum hum voilà c'est vraiment sur le
221 moment qu'ça demande beaucoup de travail du coup moins en amont, j'trouve
222 pour moi même si y'a quand même des choses à r'voir selon les thématiques qu'on
223 aborde, mais celles qui m'demande le moins de travail.

224 **e36.Et donc la la question suivante, j'pense que vous avez déjà répondu pour**
225 **partie. Donc heu quel type d'évaluation vous appréciez le plus ? Et pourquoi ?**

226 E36.Du coup, pour dire quand même celle d'avant, du coup moins de travail, ben
227 dans mon cas aussi les pratiques, les pratiques heu ici et heu oui celles que que
228 j'apprécie le plus ben heu c'est le le sur le...tout un tas de thématiques, que...fait

229 plutôt en amont, e'fin plutôt à la maison, où on peut s'organiser plus facilement
230 donc heu, celles qu'on fait à la maison et qu'on rend à une date butoir, parce
231 qu'j'trouve que ..., ça nous a un peu perturbé, en tout cas moi et pis plusieurs aut'es
232 avec qui j'avais échangé, sur ce semestre parc' que là, y'avait vraiment des évals
233 verticales avec les QCM, les travaux sur table mais aussi du coup le transversal
234 qu'est arrivé avec les dates butoir à respecter de du 4.7, 5.7 donc ça d'mande une
235 bonne méthodologie un bon...une bonne organisation on va dire, mais c'est des
236 évals que j'trouve les plus intéressantes.

237 **e37.Oui.**

238 E37.En tout cas qu'j'ai fait avec le plus de...

239 **e38.Qui correspondent plus à votre...peut être c'que vous envisagez de faire**
240 **après ou...heu qui correspond...**

241 E38.Oui... oui oui ou pas d'ailleurs puisque du coup, par exemple, pour prendre
242 l'exemple de la thématique des soins palliatifs c'est pas forcément quelque part où
243 j'm'orienterai en tout cas on rencontre des personnes en situation de fin de vie
244 partout, dans tous les services, dans tous les domaines, en tout cas c'est un sujet
245 qui m'tient à cœur et du coup j'ai beaucoup apprécié de traiter cette thématique.
246 Sur l'UE optionnelle, forcément on est tous concernés mais c'est vrai tout c'qu'on
247 peut faire à la maison faut forcément, ça d'mande un investissement personnel
248 quel qu'il soit. Que ce soit un apport théorique, que ce soient ses émotions, c'qu'on
249 peut mettre dans notre vécu de situation etc... donc heu moi j'trouve que c'est les
250 situations où j'me r'trouve le plus...

251 **e39.D'accord.**

252 E39.J'peux parler l'UI aussi, l'UI c'est aussi un système d'évaluation.

253 **e40.Oui.**

254 E40.Donc l'UI c'est aussi un une des évaluations que j'aime beaucoup. Parce que ça
255 nous permet d'échanger énormément en groupe, du coup ça prépare vraiment très
256 bien au travail d'équipe et ça met chacun à une place bien définie, enfin on a tous à
257 un moment donné la parole, enfin on a tous à un moment donné un échange quel

258 qu'il soit, qu'on ait des affinités ou pas en dehors, j'trouve que c'est un travail qui
259 permet vraiment une communication assez intéressante. Chaque membre du
260 groupe a des choses à apporter, enfin j'trouve ça très intéressant, j'aime beaucoup l'UI.

261 **e41.Hum hum et donc quel s'rait le type d'évaluation que vous apprécieriez**
262 **le moins ?**

263 E41.Le QCM, concrètement le QCM.

264 **e42.Pourquoi ?**

265 E42.Parc'que voilà j'trouve que c'est réducteur, réducteur dans le dans les
266 réponses. Alors c'est vrai qu'si c'était sous forme de CROQ alors ça s'rait pus
267 difficile (rire) mais en tout cas, là j'trouve que heu...sans avoir rien compris, on
268 peut passer au travers quoi ! Avec les QCM concrètement, enfin on échange pas
269 mal, on est quand même une grosse promo, on échange pas mal, y'en a
270 concrètement qu'ont rien compris à certaines thématiques et qu'ont eu leur QCM,
271 ben pas forcément à 17 ou 18 mais qui peuvent quand même passer, en apprenant
272 par cœur le cours, ça passe en QCM ça l's'rait pas...enfin moi j'avais jamais fait de
273 QCM dans mes aut'es formations, ça passe pas sur d'aut'es formes d'évaluation. Si
274 on a pas compris, heu je sais pas moi...la physiologie de tel ou tel appareil ou tel ou
275 tel organe ou pis du coup la pathologie qui en suit derrière, forcément heu on peut
276 pas répondre aux questions concrètement quoi sur les conséquences, sur les prises
277 en charge, sur... quoi sur les surveillances à avoir en regard de...tout ça y'a pas,
278 j'trouve ça réducteur dans le choix des réponses ; En plus on nous prémâche, enfin
279 tant mieux, on nous prémâche le travail en nous mettant le nombre de réponses,
280 donc c'est vrai que...alors peut être que j'les aurai pas non plus, c'est pas c'que
281 j'veux dire mais j'trouve ça plus réducteur dans, dans les réponses, oui.

282 **e43.Hum hum moins reflétant moins finalement peut être les connaissances**
283 **réelles ?**

284 E43.Ouais, c'est ça. J'trouve que là on est plus sur heu une euh un apprentissage en
285 vue d'une évaluation à acquérir, plus qu'une projection dans notre future
286 profession. Y'a j'pense y'a des des UE qui...enfin pas des UE complètes mais des des

287 spécialités dans les UE qui peuvent être un peu zappées, si c'est pas le souhait des
288 personnes a aller y travailler ou autre.

289 **e44.Hum hum oui oui d'accord.**

290 E44.C'est un avis personnel.

291 **e45.Hum hum Est ce que vous pourriez me raconter, en décrivant la**
292 **dernière, votre dernière évaluation individuelle au sein d'un groupe, par**
293 **exemple en pratiques simulées? Comment vous avez vécu heu ..le**
294 **travail?...Racontez moi ?**

295 E45.En pratiques simulées ?

296 **e46.Alors en pratiques simulées c'est ce que vous avez cité.**

297 E46.D'accord.

298 **e47.La chambre implantable, la transfusion, mais là plus sur la pra sur**
299 **l'évaluation individuelle au sein d'un groupe, plus la transfusion puisque je**
300 **ne pense pas que vous ayez fait vous les calculs de doses sous cette forme là ?**

301 E47.Ben du coup c'est facilitant, j'trouve et heu très heu très enrichissant parc'que
302 du coup ça permet bon ben d'abord on a pratiqué un échange au sein du groupe,
303 voir où on en était tous dans nos connaissances avant de passer réellement à la
304 pratique heu individuelle mais euh au sein du groupe donc on était, on était tous
305 du coup heu pardon oui voilà on est tous passé heu par 2 du coup dans l'groupe
306 donc c'était...y'avait quand même le la le système d'évaluation qui se passait mais
307 avant on avait pu échanger sur les compréhensions de chacun, même du coup
308 s'entraider, dire ce que chacun avait compris et après mettre en pratique donc
309 j'trouve que c'est facilitant et dans l'bon sens, c'est pas pour nous prémâcher le
310 travail, mais plus pour avoir compris le principe ben en l'occurrence du « cross »
311 pour la transfusion sanguine, ça agglutine ça agglutine pas on a tous compris grâce
312 à ça, et pis l'échange avec le formateur avant de passer à la pratique à la pratique
313 pure, où on était évalué sur le moment, donc moi j'trouve ça très bien, enfin...c'est
314 mon ressenti que vous voulez sur...

315 **e48.Comment comment vous le percevez comme type d'évaluation, par**
316 **rapport à d'autres, comme par rapport à d'autres évaluations, les avantages**
317 **les inconvénients, comment vous l'avez vécue ?**

318 E48.C'est plus formateur, j'pense, moins stressant ça c'est important moins
319 stressant parc... C'est vrai qu'sur les autres, par exemple chambre implantable ou
320 c'est individuel, va y avoir la p'tite dose de stress, qu'on peut r'trouver sur les MSP
321 qu'on vivait avant, moi j'trouve celle groupale notée vraiment bien. Plus formatrice
322 dans l'apprentissage enfin y'a pas y'a pas le facteur stress négatif enfin ouais.

323 **e49.humhum d'accord.**

324 E49.Ça un intérêt personnel pur le groupe et pis pour l'groupe, on a échangé après,
325 on a tous trouvé un intérêt alors après ça dépend ça dépend des groupes j'pense.

326 **e50.C'est à dire ?**

327 E50.Y'a des groupes, ben pour avoir échangé avec d'aut'es groupes, y'a ,y'a des
328 groupes ou c'était très... y'avait quand même le côté très individuel dans
329 l'évaluation est très ben comme les autres situations où on était en individuel en
330 pratiques, en simulation pratiquée individuelle et d'autres où ils ont pas trop vu
331 quand est ce qu'était l'évaluation vraiment donc c'était...c'est resté sur l'échange de
332 départ que nous on a pu avoir sur not'e groupe donc là du coup là j'sais...j'sais pas
333 trop ou est le côté, le côté ben évaluation pour le coup. Si on sait pas à quel
334 moment vu que tout le monde a fait un peu en même temps à priori dans ces
335 groupes là, tout le monde a fait en même temps y savent pas trop quand est ce
336 qu'ils ont été regardés, pas regardés, donc heu y z'y ont moins trouvé d'intérêt,
337 parc'qu'ils voyaient trop à quel moment y z'étaient évalués. Après moi j'lai pas
338 vécu personnellement, c'était sur d'aut'es groupes, moi sur mon groupe j'l'ai trouvé
339 bien, j'ai trouvé ça très bien mais après...au niveau des critères d'évaluation est ce
340 que ça peut refléter toutes ces disparités dans chaque groupe, est ce que les notes
341 individuelles reflètent heu...c'est plus, c'était plus ça notre questionnement après
342 quoi. Et mon questionnement personnel aussi du coup, savoir est ce que les
343 critères d'évaluation peuvent être aussi bien respectés dans tous ces groupes là
344 finalement puisque puisqu'on est pas tous évalués de la même façon mais après
345 voilà...c'est formateur aussi dépendant, chacun son groupe d'évaluation...

346 **e51.Moi c'est votre perception qui m'intéresse...**

347 E51.Ça peut revenir à c'que j'disais tout à l'heure, côté anonyme ou pas, même s'il
348 doit pas y avoir d'incidence, ça dépend aussi avec quel formateur voilà on peut
349 tomber, comment si on connaît ou pas, y'a des formateurs selon les promos y'a des
350 formateurs qu'on connaît ou qu'on connaît pas et ça, ça peut être un facteur de
351 stress supplémentaire et du coup d'être « observé » entre guillemets par un
352 formateur qu'on connaît pas et qui prend par exemple la la démarche de faire
353 passer chacun sans avoir trop discuté avant, ben voilà ça peut être une situation de
354 stress plus importante qui génère, qui peut générer des erreurs qu' aurait pas
355 forcément dû en temps normal donc heu.. après moi je j'ai eu la chance de tomber
356 sur un groupe où ça s'est passé, d'la façon dont ça d'vait se passer, enfin on a
357 échangé, ensuite on est passé par 2 et avec un formateur que j'co...qu'on
358 connaissait tous et pis voilà donc y'avait pas ce côté-là.

359 **e52.Et quand vous dites que vous êtes passés par 2 vous pouvez expliquer ?**

360 E52.Et ben on était face à face en fait, on était chacun comme un p'tit plan de
361 travail avec not'e euh notre « cross » notre poche de sang enfin not'e photocopie de
362 poche de sang etc face à face, et on a fait en même temps en expliquant c'qu'on
363 faisait. On faisait en même temps et pis après le formateur demandait à chacun ah
364 non non attendez j'dis une bêtise...non non on est passé un par un, on est passé un
365 par un c'était en s'entraînant, on s'est d'abord entraîné face à face et ensuite on est
366 passé un par un au moment précis de l'évaluation.

367 **e53.Hum hum.**

368 E53.Mais ayant échangé juste avant du coup ouais j'vous dis j'sais même plus
369 vraiment quand c'était l'évaluation parc'que c'était détendu puisqu'on avait
370 échangé avant au sujet, on est passé individuellement ouais comme quoi ça m'a pas
371 marqué au niveau stress parc'que je croyais qu'on était 2.

372 **e54.Du coup vous pensez qu'ça reflétait vraiment votre, vos connaissances**
373 **même si c'était en groupe ou...**

374 E54.Ouais.

375 **e55.C'était vraiment vous.**

376 E55.Ouais ouais complètement ouais tout à fait.

377 **e56.D'accord.**

378 E56.Ouais parce qu'y'a quand même un côté individualité, pendant l'éval y'a le côté
379 groupe et ensuite individuel, ouais ouais chacun s'y r'trouve dans ses lacunes et
380 dans ses...côtés plus...mieux maîtrisés on va dire. On voyait très bien ceux qui
381 maîtrisaient plus telle ou telle chose dans...dans l'acte, donc heu j'trouve que ça
382 reflétait bien chacun des membres du groupe.

383 **e57.D'accord, ok est ce que vous pourriez heu, est ce que vous envisagez**
384 **l'évaluation comme un outil de professionnalisation ?**

385 E57...Comme un outil de professionnalisation...c'est à dire comme quequ' chose
386 qui sert dans le dans la prise de conscience professionnelle en fait, c'est ça ?

387 **e58.Oui c'est ça, est ce que est ce que les différentes formes d'évaluation, on**
388 **n'en a vu plusieurs, enfin quelles sont celles qui vous sembleraient les plus**
389 **pertinentes pour l'exercice de votre futur métier ? Celles qui vous aideraient**
390 **le plus, celles qui vous sembleraient le plus utile pour votre futur métier ? Est**
391 **ce que vous trouvez ou pas...**

392 E58.Ben celles que j'trouve les plus utiles ça va être celles ci justement, ça va être
393 les évaluations dont on vient de parler, les ateliers où on est en groupe puis
394 individuellement parce que là, l'échange du groupe est fondamental, ça fait
395 vraiment un échange comme d'équipe. Demain on peut être confronté à faire tel
396 acte, tel acte qu'on a très peu fait voir pas fait, et du coup des échanges
397 interprofessionnels, là ça reflète bien ça pour le coup. Donc celles ci elles sont
398 vraiment pédagogiques dans l'apprentissage de la profession. Et ben ceux, les
399 travaux à faire individuellement qu'on rend aussi heu sur des vécus heu sur heu
400 des analyses de situation, sur des choses comme ça, ça aussi j'trouve ça très
401 professionnalisant.

402 **e59.Hum.**

403 E59.Voilà.

404 **e60.Hum hum et donc heu Vous avez, vous l'avez un peu évoqué, en stage**
405 **donc vous êtes évaluée par les professionnels et donc...**

406 E60.Et pour la question précédente, y'a aussi tout c'qu'est évaluation groupale, tout
407 c'qu'est éthique.

408 **e61.Les évaluations faites sur table.**

409 E61.Oui en groupe.

410 **e62.En groupe.**

411 E63.Où là y'a un échange comme heu comme en équipe après, tout c'qu'était
412 éthique j'ai trouvé ça très intéressant mais la situation d'éthique qu'on avait eu à
413 traiter, tout le questionnement qui y'avait derrière j'ai trouvé ça très intéressant,
414 du coup ça professionnalise bien ça.

415 **e64.Parce que vous faites le rapprochement après avec le travail en équipe.**

416 E64.Exactement, on l'a vraiment vécu comme ça, comme si on était une équipe euh
417 à part entière et euh on discutait d'une situation qu'on pouvait très bien, très bien
418 vivre en situation professionnelle et voilà, l'avis de chacun comment chacun voit la
419 situation ça permet d'ouvrir des perspectives qu'on avait même pas pensé soi-
420 même, s'dire la famille pourrait voir les choses de telle ou telle façon, pourquoi est
421 ce qui voudrait arrêter telle ou telle thérapeutique alors que ça, ça nous paraît...du
422 coup l'avis de chacun comme on est des groupes assez importants, ça ça j'ai trouvé
423 ça vraiment très bien.

424 **e65.Hum, hum hum.**

425 E65.Le principe des UI aussi.

426 **e66.Et donc oui j'vous disais en stage vous êtes évaluée par les professionnels, donc**
427 **quelle valeur est ce que vous apportez à ces évaluations ?**

428 E66.Ben pour tout c'que j'viens de dire, une valeur prépondérante, j'trouve ça
429 hyper intéressant de... qui puissent aussi nous évaluer ben parce que forcément
430 c'est nos futurs collègues donc heu enfin pour moi voilà en plus, c'est on est
431 vraiment sur le terrain alors c'est vrai parfois y'a des énoncés d'intitulés qui sont

432 pas forcément toujours comprises dans les validations de compétences, et après
433 y'a ce p'tit côté, croix où... où justement y'a des services qui sont très aguerris sur
434 le fait de devoir remplir la feuille euh voilà, de façon hebdomadaire moi j'suis
435 convaincue qu'c'est trop, surtout quand ça va avec la rencontre de la cadre de
436 santé, hebdomadaire aussi, pour c'est trop, ça entrave trop dans mon stage en fait
437 ça, ça prend trop de place dans le stage. De devoir chaque fois se remettre...une
438 semaine ça passe très vite finalement et parfois ça peut dans ces lieux de stage là,
439 ça peut empêcher de faire certains actes parc'que celui là n'a pas encore été validé,
440 alors vaut mieux que t'aïlles là parce que y'a ces 3 là à valider, même si on est
441 encore là 7 semaines par exemple, donc ça ça peut... c'est un peu un frein. Mais
442 mais du coup ma position professionnelle, parce que j'étais quand même
443 professionnelle avant, me permet parfois quand même de dire « ben non tant pis
444 j'préfère quand même aller voir c't acte là ou aller assister le médecin dans c't acte
445 là même si j'ai pas encore validé ça, » peut être que j'aurai pas d'aut'es
446 occasions...mais y m'reste encore 7 semaines et j'aurais l'temps d'faire ça à un aut'e
447 moment. Enfin après j'ai l'recul suffisant pour pouvoir dire oui ou non j'veux faire
448 ça. Et j'suis enfin très bien entendue à chaque fois, mais j'pense que... quand on est
449 plus jeune dans la formation du coup on peut passer à côté de choses quand même
450 avec ce système de croix, voilà. Moi je... ça m'freine un peu quand on m'dit : « ta
451 feuille ta feuille » parfois j'ai pas mon port folio forcément avec moi tout de suite.

452 **e67.Hum hum.**

453 E67.Ouais ça peut être un peu ...

454 **e68.Enfermant.**

455 E68.Oui enfermant et fermé, c'est ça.

456 **e69.Ok, est ce que vous souhaiteriez compléter heu cet entretien sur, avec**
457 **un commentaire personnel autour du thème de l'évaluation et de la**
458 **formation ? Est ce qu'il y a autre chose qui vous viendrait à l'esprit ?**

459 E69.Non pas grand chose, j'ai déjà pas mal discuté, non pas grand chose, j'pense
460 que...j'ai d'jà à peu près tout dit j'pense. Sur les...lieux de stage ça c'est
461 fondamental, ça c'est sûr. C't très bien quand quand sur les lieux de stage, les

462 professionnels sont aguerris de ça, sont sont...parfois on fait des formations
463 « tutorat » etc. donc là dans l'évaluation, faut qu'ça reflète beaucoup plus la réalité,
464 et s'arrêtent pas sur « pose et surveillance » par exemple dans les actes techniques,
465 y sont plus ouverts, y sont plus ouverts sur euh euh sur chaque item et nous
466 amènent plus facilement à y'arriver par rapport à d'aut'es qui sont loin de ça et du
467 coup loin de la nouvelle réforme où là y peuvent dire « ben ça d'toute façon tu
468 l'acquerras jamais » bon ben comme ça c'est réglé d'avance et y'a même des
469 endroits où y font des...des... résumés on va dire de nos feuilles pour qu'ça soit
470 plus facile à remplir de façon hebdomadaire, mais avec des items qu'ont carrément
471 été enlevés, parce que « irréalisables ici » alors on a beau l'amener heu, moi j'essaie
472 d'l'amener pour dire ça et ça c'est réalisable, « ah mais c'est pas tout à fait c't acte
473 là » finalement si, on s'rend compte que si ça peut être acquis là, mais pas
474 forcément dans la vision qui s'en avaient au départ. Du coup la formation tutorat
475 j'pense que ça peut être pas mal dans les services. Mon dernier stage où j'étais,
476 beaucoup étaient formés à encadrer et et c'est que du bonheur pour les
477 étudiants...ouais.

478 **e70.Du coup travailler plus IFSI/terrain, c'est ce que vous voulez dire ?**

479 E70.Ouais ouais j'trouve qui... qu'c'est maitrisant mieux l'outil, l'outil du port folio
480 et de..de c'qui sont à remplir etc. et en plus y'a avait beaucoup de jeunes diplômés,
481 donc heu elles connaissaient aussi euh le système d'évaluation, on est plus
482 vraiment dans une pratique de stage où on nous fait observer et faire plein de
483 choses, et du coup le final, l'évaluation finale ne découle que de tout c'qu'on a fait,
484 mais comme on a eu beaucoup plus d'occasions et on a été beaucoup moins
485 restreint, ben au final on remplit beaucoup plus de choses sur not'e feuille, mais
486 c'est beaucoup axé sur l'évaluation les croix les croix les croix, j'trouve. C'est mieux
487 quand les professionnels sont formés.

488 **e71.D'accord, hum hum. Autre chose que vous verriez?**

489 E71.Non.

490 **e72.Non ? Ecoutez il me reste à vous remercier pour votre collaboration et je**
491 **manquerais pas de vous communiquer les conclusions de ce travail.**

492 E72.Très bien.

493 **e73.Merci à vous.**



Master professionnel 2^{ème} année
UFR Arts, Lettres & Langues
Département Sciences de l'Éducation et de la Formation
Mention Professionnelle Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes
Année Universitaire 2013-2014

**ENTRE SINGULIER ET PLURIEL :
L'ÉVALUATION DES PRATIQUES SIMULÉES EN QUESTION**

Contribution à la réflexion sur l'ingénierie d'évaluation individuelle des pratiques simulées en situation de groupe en formation initiale en soins infirmiers

Résumé : Le 31 juillet 2009 consacre l'avènement du « dernier » nouveau programme de formation infirmière et par là même, le « premier » référentiel de formation par compétence. Consécutif au développement et aux mutations des besoins en santé, il se propose d'apporter une réponse à l'évolution de la profession par un parcours universitaire et professionnalisant. C'est désormais, sous la logique de compétence que se décline le champ de la formation infirmière. Cela s'accompagne indubitablement et concomitamment d'un remaniement de son ingénierie et d'une adaptation de son système d'évaluation. Autre nouveauté, le législateur préconise d'intégrer les pratiques simulées à la certification. La situation de pratique simulée permet de réfléchir le « quoi », le « comment » et le « pourquoi », facilite l'appréhension du problème, et développe la réflexivité, mais comment la faire vivre *versus* évaluation ? Soucieux de répondre aux directives du référentiel, nous proposons un dispositif d'évaluation combinatoire, intégré au dispositif de formation. Il mêle l'émergence et l'intégration des savoirs dans un contexte groupal et la mesure d'un savoir agir individuel. Nous pensons que cette dimension coopérative permet de positionner l'évaluation dans une fonction de jalonnement et d'accompagnement du parcours d'apprentissage. Mais qu'en est-il concrètement pour l'étudiant ? L'apprenti chercheur se propose alors de vérifier, auprès de quatre étudiants, si cette situation d'évaluation qui met en tension le singulier dans le collectif potentialise réellement leurs apprentissages et leur capacité à réfléchir leur agir. Verrons-nous à travers leurs propos apparaître des écueils que nous ne soupçonnions pas ? Devrons-nous revisiter notre ingénierie d'évaluation ? C'est ce que nous vous proposons de découvrir....

Mots-clés : Compétence, Evaluation, Formation infirmière, Pratiques simulées, Professionnalisation, Situation de groupe, Réflexivité

Auteur : Christine MONDAIN (épouse DUDOGNON)

Directeur de Mémoire : Catherine GUILLAUMIN

Between individual and group : questioning the evaluation of simulated practices

Contribution on second thought on the engineering of individual evaluation of the simulated practices in group situation in initial training in nursing

Summary : On the 31st July 2009 the last new program of nursing education was published and so, the first skill-based training framework was established. Following the development and the changing health needs, it intends to respond to the evolution of the profession by proposing an academic and professionalizing career. The nursing education is then organized by skills. Accordingly, its engineering has to be reorganized and its evaluation system has to be adapted. The legislator also recommends to introduce simulated practices to the certification. The simulated practice is a way to think about the « what », the « how » and the « why », makes it easier to approach the issue and develops personal reflexivity. But how to implement it versus evaluation? Concerned about responding to the scheme guidelines, we propose a combined notation schedule, included in the skills framework. It mixes the emergence and the assimilation of knowledge in a group context and evaluating individual practical knowledge. We believe this cooperative dimension makes it possible to position the evaluation in a staking and supporting function of the learning path. But how does the student do in practice ? The apprentice researcher has to check with four students whether this evaluation situation which put in tension the individual and the collective, really potentiates their learnings and their skills to think after acting. Shall we see through their words, pitfalls that we did not expect ? Will we have to revisit our evaluation engineering ? This is what we propose to discover ...

Key words : Skill, Evaluation, Nursing Education, Simulated practices, Professionalization, Group settings, Reflexivity