

C.P.S.I.

CENTRE DE FORMATION POUR LES SECTEURS INFIRMIERS ET DE SANTE
Avenue Hippocrate, 91
1200 BRUXELLES

***A la recherche d'outils d'accompagnement
des élèves infirmiers en stage
Autoévaluation et entretien d'explicitation***

EPREUVE INTEGREE

Présentée par MANHAEGHE Anne

En vue de l'obtention du Certificat d'Aptitude Pédagogique

Année académique 2008-2009

Table des matières

| | |
|--|----|
| Introduction | 1 |
| 1. Description de la situation | 2 |
| 2. Problématique de la situation | 4 |
| 3. Concepts utilisés et recherches | 5 |
| 3.1. Compétence et stage | 5 |
| 3.2. Métacognition et transfert | 7 |
| 3.3. Autoévaluation | 8 |
| 3.4. L'entretien d'explicitation | 9 |
| 3.4.1. Finalités de l'entretien d'explicitation | 10 |
| 3.4.2. Conditions nécessaires à la mise en œuvre de ce type d'entretien | 10 |
| 3.4.3. Contexte pédagogique particulier | 11 |
| 3.4.4. Techniques utilisées | 12 |
| 3.4.5. Conclusion | 14 |
| 4. Synthèse et mise en pratique | 16 |
| 4.1. Qui ? | 16 |
| 4.2. Quoi ? | 16 |
| 4.3. Où ? | 17 |
| 4.4. Quand ? | 17 |
| 4.5. Comment ? | 17 |
| 4.6. Pourquoi ? | 19 |
| Conclusion | 21 |
| Bibliographie | 23 |
| Annexe I : | 1 |
| Annexe II : | 2 |

Introduction

Voici quatre mois, nous faisons nos premiers pas dans une nouvelle profession, celle d'infirmière enseignante. Notre expérience d'infirmière et quelques notions de pédagogie et didactique sont nos bagages. Même si cette expérience de terrain de la pratique de la profession infirmière est essentielle, elle est loin de nous apporter les réponses sur la manière d'accompagner au mieux les élèves infirmiers. Une fois familiarisés avec le système d'évaluation mis en place par l'école, nous nous sommes rapidement interrogés sur notre fonction d'enseignant.

Au travers d'une situation précise de départ, nous soulevons un questionnement plus global sur l'accompagnement des élèves dans leur processus d'apprentissage et de professionnalisation sur les terrains de stage. Lors de nos recherches et lectures, nous avons dégagé quelques pistes et idées. Ensuite, nous avons tenté de les rendre le plus opérationnel possible pour les utiliser sur le terrain.

Nous souhaitons et ferons en sorte que les conclusions de ce travail puissent nous guider dans notre pratique. Nous sommes conscients que des adaptations seront probablement nécessaires, mais il faut commencer quelque part...

1. Description de la situation

« Depuis le mois de février, j'occupe un poste d'infirmière enseignante au sein d'une école d'enseignement secondaire professionnel du 4^{ème} degré organisant la formation d'infirmier hospitalier. Je suis chargée de l'accompagnement des élèves des trois années d'étude sur un terrain de stage en milieu hospitalier. Ma tâche consiste à superviser chaque élève, à au moins deux reprises sur la durée des deux semaines du stage, dans l'unité de soins dont j'ai la charge. Sur base de ces deux supervisions, je remplis une évaluation certificative ¹qui s'articule autour des 4 macro compétences terminales à la formation et qui sert à la cotation du stage.

La plupart des élèves semblent s'adapter à ce système, ils atteignent en effet le niveau minimal des critères déterminés pour valider chaque compétence. Le problème se pose pour des élèves ayant des difficultés dans le développement d'une macro compétence ou d'une sous compétence. Se pose ici le début de mon questionnement pédagogique : est-ce l'élève qui ne peut atteindre l'objectif ou est-ce le processus éducatif, dont l'enseignant fait partie intégrante, qui pose obstacle à l'atteinte de l'objectif ?

Pour exemple, cette élève de 2^{ème} année qui présente des difficultés à effectuer correctement la démarche en soin (macro compétence 1). Lorsque je la vois pour la première fois, je débute dans la supervision sur le terrain de stage et j'accompagne une autre infirmière enseignante, ma présence vise uniquement à une première prise de contact sur le terrain, je suis donc observatrice et je n'interviens pas auprès de l'étudiante. L'élève présente sa démarche pour laquelle l'enseignante effectue au fur et à mesure les corrections nécessaires, la questionne sur les éléments manquants. L'enseignante évaluera cette élève en « balance » pour cette macro compétence sur l'évaluation certificative concernant ce stage, ce qui correspond à une côte de 5/10.

Je retrouve cette même élève deux mois plus tard lors d'un autre stage où cette fois je la supervise lors d'une matinée. Elle présente toujours des difficultés à effectuer la démarche en soins. Je lui cite les éléments qui auraient été intéressants à collecter,

¹ Document d'évaluation en annexe i

je lui explique les liens entre des éléments de la pathologie et du traitement mis en place chez ce patient, j'attire son attention sur les problèmes principaux de ce patient qu'elle n'a pas réussi à identifier.

Soulignons qu'en plus des difficultés concernant sa démarche en soins, cette élève semble moins confiante que lorsque je l'ai observée lors du stage précédent et cela se répercute de manière significative sur son travail. Dans l'exécution des actes techniques, elle se montre moins sûre d'elle que lors du stage précédent, elle doute beaucoup et utilise des méthodes inappropriées. Ces hésitations me semblent être en lien avec son souci de rencontrer les attentes de l'infirmière enseignante, elle cherche l'approbation. Son contact avec le patient s'en ressent également, elle communique très peu. Vis-à-vis de l'équipe, elle est très effacée et interagit très peu avec l'équipe infirmière. »

2. Problématique de la situation

Cette élève n'a pas progressé et, deux mois après nos premières observations, est toujours en échec. Les différents enseignants ont relevé ses erreurs et lui ont probablement, comme nous l'avons fait, dit comment s'y prendre une prochaine fois ainsi que les erreurs à ne plus commettre, mais cela ne lui a pas permis de progresser. Elle s'est au contraire refermée sur elle-même et ses problèmes de départ ont contaminé l'ensemble de son travail, jusqu'aux relations avec l'équipe et le patient.

Face à cette situation, nous nous posons différentes questions :

- A quoi ont servi les supervisions dont elle a bénéficié lors de ses stages ?
- Le travail d'infirmier professeur se limite-t-il à constater les lacunes des élèves afin de réaliser les évaluations demandées ?
- Comment identifier de manière plus précise les difficultés de cette élève ?

De manière plus générale, nous nous posons la question suivante :

Que pouvons-nous mettre en œuvre pour que la supervision de cette élève ne serve pas uniquement à l'évaluer de manière certificative, mais également à la faire progresser dans son apprentissage et sa maîtrise des compétences terminales ?

3. Concepts utilisés et recherches

Ce questionnement nous a mis sur la piste de différentes recherches qui sont venues tour à tour éclairer notre réflexion. Nous revenons tout d'abord sur le concept de compétence pour l'envisager sous l'angle de la professionnalisation, puisqu'il s'agit bien ici d'une formation visant à l'acquisition de compétences professionnelles. Dans le cadre de l'acquisition des compétences, nous approcherons ensuite la métacognition et le transfert des compétences. Nous aborderons enfin deux outils qui peuvent permettre aux étudiants d'effectuer ce travail de métacognition et de transfert des apprentissages : l'autoévaluation et l'entretien d'explicitation.

3.1. Compétence et stage

Avant d'aller plus loin dans ce travail, nous souhaitons nous arrêter sur le concept de compétence. En effet, c'est en terme de compétences que sont formulés les objectifs terminaux de la formation et ce sont ces dernières ce que nous cherchons à évaluer sur les terrains de stage.

Pour Guy Le Boterf (2006, p.28), on reconnaîtra qu'une personne sait agir avec compétence si elle : « met en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes par rapport à une situation professionnelle à gérer.../..., en mobilisant des combinatoires appropriées de ressources propres et de l'environnement, en vue d'atteindre des résultats attendus pour un destinataire».

Cette décomposition de la compétence sous entend que pour évaluer une compétence, il faut s'intéresser à ses trois composantes : les ressources, les processus et schèmes opératoires² de mise en œuvre, et enfin les résultats désignés également par le terme de performances.

S'il est envisageable d'évaluer les ressources en salle de classe, il semble évident que le terrain de stage est par excellence le lieu de la mise en œuvre et de

² Schème opératoire : « ce qui sous-tend une pratique, qui l'oriente, qui l'organise. C'est une certaine façon de s'y prendre que la personne a construite au cours de ses diverses expériences et qu'elle a incorporée » (Le Boterf, 2006, p.76)

l'évaluation des processus et des résultats. Cette décomposition souligne l'importance de l'accompagnement en terrain de stage car la maîtrise des ressources cognitives voire gestuelles acquises en classe ne présume en rien de leur utilisation effective à bon escient en situation.

Nous avons cependant pu constater que la réponse aux problèmes des élèves est systématiquement resituée dans la sphère des ressources. En effet, lors des conseils de stage auxquels nous avons assisté, lorsque les difficultés d'un élève sont soulevées, les réponses apportées sont des remédiations ou renforcements réalisés en salle de classe. Ces renforts apportés à l'étudiant sont tantôt à visée gestuelle lorsque les problèmes se situent dans le domaine des actes techniques, tantôt réflexive quand les difficultés sont liées à la réalisation de la démarche en soins. La recherche de solution pour ces élèves n'est jamais envisagée dans le cadre de l'accompagnement en terrain de stage. Au regard des composantes de la compétence, nous avons cependant souligné que l'accompagnement des apprentissages sur le terrain professionnel est très différent de celui en salle de cours et que le terrain de stage est le lieu privilégié de la mise en œuvre des compétences.

Selon Jean-Gilles Boula (2008), voici trois difficultés auxquelles l'étudiant en soins doit faire face sur les terrains de stage.

La première est liée à l'action, en ce sens qu'elle constitue une connaissance autonome (Jean Piaget, 1986). Il n'est souvent pas nécessaire pour le professionnel des soins, de savoir qu'il sait pour savoir faire. J-G Boula a identifié cette approche de l'apprentissage dans la profession infirmière. Il s'agit, en effet, d'une instruction par reproduction des gestes où le savoir-faire prime sur le savoir et le savoir se questionner, où la reproduction des gestes permet la reproduction de l'ordre établi. La conséquence de ce mode d'apprentissage est que, pour une grande partie de leurs actions, l'étudiant et futur professionnel n'a pas clairement de possibilité d'évaluer si elles sont efficaces ou sources d'erreurs.

La deuxième difficulté vient de l'absence d'un retour réflexif sur sa propre action. Ce que Piaget décrit comme abstraction réfléchissante, c'est à dire refléter activement une action et la faire exister au plan de la représentation. En d'autres termes,

adopter une position de parole dont l'objet est l'action vécue elle-même, et non l'idée qu'on s'en fait.

Enfin, la troisième difficulté repose sur le fait que l'aide dont l'étudiant peut avoir besoin est contre intuitive. Elle suppose un véritable apprentissage, et un changement radical des attitudes pédagogiques. Mettre au jour les connaissances en actes suppose qu'on les questionne de manière descriptive, alors que la tendance spontanée est de demander des explications qui sont, il est vrai, nécessaires quand on cherche une intelligibilité. Cependant, les demandes d'explication sont inefficaces dans la mesure où elles induisent des réponses basées sur des connaissances déjà conscientisées, déjà conceptualisées, au détriment d'une parole descriptive et moins organisée parce qu'en cours d'élaboration : parole descriptive susceptible de déceler l'inefficacité, l'insuffisance, l'erreur d'un geste. C'est la possibilité pour l'étudiant d'identifier ses propres erreurs qui peut le faire progresser dans ses apprentissages.

Se regarder, se décrire faisant telle action ou tel geste, s'observer réfléchir nous amènent au concept de la métacognition.

3.2. Métacognition et transfert

G. Le Boterf (2006) met en évidence qu'un professionnel doit savoir agir, mais également pouvoir dire pourquoi il agit de cette façon et comment il s'y prend pour réussir. Nous estimons ce principe tout à fait applicable dans le cadre de notre encadrement des élèves, puisqu'il s'agit bien de la formation de futurs professionnels de la santé.

Ce processus est proche de la métacognition qui développe la même approche face aux processus d'apprentissage. Le professionnel compétent tire des leçons de l'expérience en prenant du recul. Cette distanciation lui permet de décrire la manière dont il agit, ce qui l'amène à comprendre la manière dont il agit. C'est la phase de compréhension.

Ce processus de métacognition est également développé par R. Morissette (2002), qui souligne la difficulté pour les apprenants de « s'observer en train de penser ». Il est difficile d'accéder à ce niveau de réflexion sans un modèle qui le rende explicite :

l'enseignant. Dans le processus d'apprentissage, la métacognition se révèle cruciale afin de permettre le transfert des apprentissages.

Découlant directement de cette prise de recul, le transfert doit permettre de construire une pratique singulière dans un contexte inédit. Afin de pouvoir s'adapter aux situations inédites ou inconnues, l'étudiant doit pouvoir transposer ce qu'il sait de la gestion d'autres situations. Cette transposition passe, après la prise de recul, par une phase intermédiaire de conceptualisation, processus mental qui permet à l'individu de dégager des généralités, des invariants de situations déjà rencontrées. C'est à partir de cette conceptualisation, que l'individu peut reconstruire un schème opératoire qui lui est propre.

Puisque les stages sont les lieux privilégiés de la mise en œuvre des compétences, ils sont donc également les lieux où doivent être travaillés la prise de recul des élèves par rapport à leur mode de pensée et d'action.

Quels sont les outils, les pratiques qui peuvent aider les élèves à avoir ce regard réflexif sur leur mode de pensée et leurs actions ? Au travers de nos lectures, l'autoévaluation est souvent apparue être une méthode intéressante à utiliser.

3.3. Autoévaluation

L'autoévaluation est une démarche qui doit permettre à l'élève de mettre en œuvre à la fois la démarche de distanciation, amenant la compréhension ; et la démarche de conceptualisation, amenant le transfert.

Cette prise de recul impose que ce soit l'étudiant lui-même qui analyse et réfléchisse sur sa pratique. « C'est en comprenant comment on fait ce que l'on sait faire que l'on apprend à faire de nouvelles choses » (R.Morissette, 2002, p.63). Dans ce sens, l'autoévaluation est un outil performant, puisqu'elle amène l'étudiant à prendre conscience de ses processus mentaux et à apprendre à mieux les gérer.

Pour R. Morissette (2002), l'autoévaluation est un discours sur sa pratique, c'est-à-dire une verbalisation sur : ce qu'on a voulu réaliser, ce qu'on a fait ; la façon dont on s'y prend, les actions dont on prend conscience ; l'écart entre l'action et ce qui est attendu ; les éléments à conserver ou à modifier. Il en découle que si nous souhaitons que l'étudiant progresse dans son processus d'apprentissage, nous

devons non pas de le corriger en amenant nous-même les éléments correctifs, mais amener l'élève à identifier ses difficultés. Un outil d'apprentissage dans les lieux de pratique semble donc être la verbalisation par le stagiaire des connaissances inscrites dans son action, ce qui implique écoute, accompagnement et guidage de la part de l'enseignant.

J-G Boula (2008) fait l'hypothèse que sans comprendre on n'apprend rien, on enregistre; on imite, on accumule de l'information. Et lorsque l'étudiant traduit en actes des consignes issues de la simple accumulation d'informations sans en comprendre la portée exacte dans ce qu'il fait, nous sommes en présence d'un exercice dangereux de la profession de soignant. Il propose d'utiliser l'entretien d'explicitation comme pédagogie des situations pratiques.

3.4. L'entretien d'explicitation

L'entretien d'explicitation est un outil permettant de passer du faire au dire. Il est introduit dans les années 90 par Pierre Vermersch, psychologue et chargé de recherche au C.N.R.S. La méthodologie de ce type d'entretien apparaît particulièrement féconde pour une élucidation des conduites d'apprentissage et, de ce fait, peut s'avérer très utile dans la perspective d'une évolution de ces apprentissages.

Ce que vise l'entretien d'explicitation, c'est la découverte par l'étudiant de son propre fonctionnement mental, au travers du développement d'une attitude d'élucidation et de conscientisation, qui lui permette de se décentrer des contenus d'apprentissage pour prendre sa manière d'apprendre comme objet de réflexion. Comme l'indique A. Balas-Chanel (2002) : « le sujet ne peut plus se contenter d'avoir conscience de soi-agissant dans le monde, il doit devenir conscient de soi-apprenant. » Ce basculement demande aux étudiants de distinguer la démarche d'apprentissage du contenu d'apprentissage. Ce basculement est difficile du fait que le contenu d'un apprentissage correspond à des connaissances et à des actions de l'apprenant, la démarche correspond également à des connaissances et à des actions de l'apprenant mais d'un autre niveau parce qu'elles englobent les premières à la manière des poupées russes.

3.4.1. Finalités de l'entretien d'explicitation

La conceptualisation par l'apprenant de son action n'est pas automatique et l'entretien d'explicitation a pour but d'accompagner le sujet dans cette prise de conscience, dans quelque domaine que ce soit. Il s'agit de passer d'un plan implicite, c'est-à-dire pré réfléchi à un plan explicite, c'est-à-dire réfléchi pour connaître les démarches précises et individuelles pour agir, apprendre, comprendre, résoudre, et effectuer une tâche professionnelle.

Le but est que l'étudiant s'auto informe, qu'il devienne conscient de ses démarches pour réussir ou pour échouer. En effet, ce n'est pas parce qu'il a agi qu'il sait comment il a agi, de plus cette prise de conscience de sa manière d'agir peut mettre à jour les buts et sous buts, parfois implicites, de son action ainsi que les connaissances théoriques ou pratiques qui guident son action. Autrement dit, l'étudiant peut prendre conscience de plusieurs éléments constitutifs de la cognition : ce qu'il sait, ce qu'il sait faire, comment il le sait, comment il fait quand il sait le faire, comment il fait pour savoir qu'il le sait ou qu'il le fait. Cette prise de conscience accompagnée par le pédagogue est le point de départ d'une réflexion durant laquelle l'enseignant peut renforcer la prise de conscience, favoriser l'acquisition de connaissances manquantes, guider vers l'élaboration de nouvelles manières d'agir ou d'apprendre...

3.4.2. Conditions nécessaires à la mise en œuvre de ce type d'entretien

Pour que l'étudiant puisse parler de sa pratique, il est nécessaire qu'il se reporte à une situation vécue et singulière. D'autre part, l'enseignant qui utilise les techniques d'explicitation sait que la construction de la prise de conscience prend du temps, c'est pourquoi il laisse le temps et accepte les silences nécessaires à cette construction.

L'observation d'une communication harmonieuse entre deux personnes permet de se rendre compte qu'elle passe par l'accord. L'écart postural doit être faible : le maître, s'il est debout "au dessus" de l'enfant, ne pourra pas conduire un entretien d'explicitation.

Dans notre cas, il est donc essentiel que lors de l'entretien avec l'élève, celui-ci fasse effectivement référence à des faits et une situation précise. Il nous semble possible d'intégrer cet échange à la supervision de l'élève, en posant toutefois des balises. Il s'agira de sélectionner les aspects à investiguer plus particulièrement avec l'élève sous peine de se noyer en voulant explorer tous azimuts. Nous envisageons de manière opérationnelle de pouvoir réaliser un entretien de ce type avec chaque élève lors de son stage. Tout d'abord, une partie que nous qualifierons d'échange au sujet de son travail de la matinée en gardant à l'esprit l'importance de l'expression de l'élève et de son auto évaluation ; suivit par une seconde partie s'inspirant au maximum de l'entretien d'explicitation au sujet d'une difficulté précise de l'étudiant.

3.4.3. Contexte pédagogique particulier.

L'entretien d'explicitation postule quelque chose de nouveau : le fait que l'élève connaît "en acte" quelque chose que le pédagogue ne sait pas, et qu'il a la possibilité et le droit de le dire. Il ne s'agit donc pas de donner encore plus de savoir ou de construire des outils cognitifs, ni de repérer des caractéristiques de l'apprenant pour lui proposer des solutions adaptées à son profil, mais de l'aider à se doter d'outils métacognitifs originaux. Dès le début de l'entretien, l'intervention de l'enseignant ne vise pas à évaluer le résultat, mais à comprendre comment l'élève est arrivé à ce résultat.

L'étudiant sait implicitement quelque chose que nous ne savons pas, l'explicitation de ce savoir "en acte" va nous permettre de l'aider à évoluer. Cette certitude conduit à des techniques qui évitent toute induction de la réponse : pas de questions fermées qui ne demandent qu'un oui ou un non, pas de questions qui proposent un choix "tu as fait comme ci ou comme ça ?", mais des questions ouvertes « comment tu t'y es pris ? Par quoi as-tu commencé ? » qui favorisent la description de l'action dans toute sa singularité, indépendamment de toute catégorisation pré-établie de manières d'apprendre. Cette posture demande à l'enseignant de faire abstraction de ses propres connaissances, de ses propres représentations (y compris en matière de statut et donc d'autorité) et de ses propres manières de faire, de façon à toujours être vigilant à la manière d'agir de l'étudiant.

Cette approche inhabituelle dans le contexte scolaire ne se fera pas sans résistance, nous en sommes conscients. Les étudiants ont en effet de la difficulté à parler d'eux et de leurs actions. Leur première démarche lors de la fin de la supervision avec l'enseignant est de demander un retour, lorsque nous leur demandons leur avis, celui-ci reste très souvent limité et très peu approfondi. Du côté enseignant, la démarche n'est pas aisée à mettre en place. Outre les problèmes matériels de gestion du temps et des locaux, pouvoir faire abstraction de notre manière d'agir en pareille circonstance pour permettre à l'étudiant de trouver un schème propre n'est pas une démarche habituelle. Le rôle de l'enseignant est surtout de guider la réflexion de l'étudiant et de la pousser le plus loin possible sans intervention, avis ou conseil. Nous voilà donc à cent lieues de l'enseignant qui sait comment faire et guide l'élève afin qu'il arrive au résultat escompté en empruntant un chemin précis !

3.4.4. Techniques utilisées

La conduite de l'entretien vise tout d'abord la description chronologique de l'action mais également sa "granularité" c'est-à-dire la description de l'action dans ce qu'elle a de plus fin, en particulier pour comprendre comment l'apprenant procède de manière singulière et personnelle.

L'enseignant doit avoir en tête la fragmentation de l'action : la tâche se décompose en étapes qui correspondent à des changements de lieu ou d'objet, celles-ci se fragmentent en actions élémentaires, elles-mêmes décomposables en opérations élémentaires. Ces opérations se situent à différents niveaux : la prise d'information, la prise de décision et l'exécution. Ce niveau de description est rarement recherché, pourtant, c'est celui qui permet d'élucider la logique de l'action de l'apprenant : quelles sont ses prises d'information, quel but vise-t-il, comment sait-il qu'il doit faire ce qu'il fait ?

Il est essentiel de questionner "les satellites de l'action" c'est-à-dire les buts poursuivis, les connaissances qui fondent l'action et éventuellement le jugement, c'est-à-dire l'évaluation que l'étudiant porte à son travail. Le contexte, autre satellite de l'action, n'a d'intérêt que pour mieux comprendre une situation que l'enseignant n'aurait pas vécue. La dimension émotionnelle de l'action n'est pas questionnée par

les techniques d'explicitation, même si l'émotion fait partie intégrante d'une situation passée.

Les satellites de l'action ne peuvent être questionnés et précisés qu'après l'explicitation de l'action effective. En effet, directement questionné sur ses connaissances, il est probable que l'étudiant donne les réponses correctes.

Questionner les buts peut permettre de mettre en relation explicite les intentions de l'apprenant et la manière d'atteindre ces buts ; cette confrontation directe permet souvent de souligner l'inadéquation de l'une vis-à-vis des autres.

Une autre technique utilisée par l'entretien d'explicitation et qui produit des effets remarquables, consiste à relancer le questionnement à partir d'une dénégation: "Madame, je n'ai pas compris ! (ou fait)" "Et quand tu n'as pas compris (ou fait), qu'est-ce que tu as déjà compris (ou fait) ?". En effet, l'élève n'est pas resté sans rien faire, même s'il n'a pas abouti au résultat qu'il escomptait. C'est pourquoi il est important de lui faire expliciter tout ce qu'il a déjà compris et fait pour le comprendre. Cette formulation questionne et valorise ce que l'élève oublie de nommer parce que ce qu'il a fait ne lui a pas permis de réussir l'exercice : ses tâtonnements, ses raisonnements qui n'ont pas abouti, ses avancées ont tous existé mais ne sont pas reconnus par l'élève lui-même.

Dans les moyens utilisés par l'entretien d'explicitation, on peut également souligner une technique particulièrement intéressante : le langage vide de contenu. Pierre Vermersch s'est inspiré des formulations de Milton Erickson, psychothérapeute américain, pour contourner les dénégations ou pour parler à l'interviewé de ce qu'il fait sans en connaître encore le contenu, voire sans en comprendre complètement le sens. Ces formules se présentent sur le modèle suivant : "quand tu fais ce que tu fais comme tu le fais, par quoi commences-tu ?" Le fait de ne pas nommer un contenu spécifique dans la question n'empêche pas qu'elle ait du sens pour l'étudiant.

Rappelons que ce qui est visé ici est un double niveau de prise de conscience. Le premier est typique de la prise de conscience "horizontale" qui permet à l'élève de savoir agir (construction de connaissances et d'outils cognitifs) grâce à la mise en relation entre les buts de l'action, les moyens à mettre en œuvre et les causes de la réussite. Le second est la prise de conscience "verticale" c'est-à-dire celle qui permet

à l'élève de savoir apprendre (construction de métaconnaissances et d'outils métacognitifs) grâce à la mise en relation entre les buts de la cognition, les moyens à mettre en œuvre et les causes de la réussite du savoir apprendre.

Notons également que certains entretiens permettent au pédagogue de comprendre l'erreur de l'élève sans que celui-ci puisse la comprendre seul, en particulier quand l'erreur correspond à une méconnaissance (l'élève ne sait pas ce qu'il est nécessaire de savoir pour se corriger). La suite de l'entretien consiste alors en une remédiation ciblée : le professeur ayant repéré précisément la source de la difficulté de l'élève, peut l'aider à corriger ou à compléter ses connaissances pour lui permettre de réussir l'exercice

3.4.5. Conclusion

Tout d'abord, l'entretien d'explicitation a pour finalité la construction par l'élève de connaissances métacognitives et d'outils métacognitifs : il s'agit moins de comprendre et d'apprendre que de savoir comment on a compris et comment on a appris afin de permettre à l'interviewé de déterminer comment il peut mieux comprendre et mieux apprendre ultérieurement.

Deuxième point important, cet entretien tout en visant l'intelligibilité de l'action ne demande jamais d'explications à l'interviewé ("pourquoi"), comme le fait l'entretien critique mais il passe par l'explicitation du déroulement de l'action ("comment") pour accéder à sa compréhension. Il ne s'agit pas de demander à l'élève d'expliquer ce qu'il est en train de faire ou ce qu'il a fait, mais de le lui faire décrire a posteriori afin de rendre explicite à sa conscience, donc intelligible, premièrement le déroulement de son action, deuxièmement tous les éléments fonctionnels qui participent à cette action et troisièmement sa métacognition. Le questionnement est le guide sans lequel l'élève ne serait pas capable de construire cette prise de conscience. Par ailleurs, ce questionnement vise le recueil d'informations descriptives du déroulement de l'action ; à aucun moment il ne cherche donc à déstabiliser l'apprenant pour l'amener à confirmer ses arguments ou à en développer de nouveaux.

Enfin, ce que vise l'entretien c'est de faire décrire pour ce qu'elles ont d'original les différentes démarches réalisées, de façon à permettre à l'apprenant d'en prendre conscience pour les consolider ou pour les améliorer. Il n'y a donc pas de cadre

préétabli de l'entretien mais le cadre se construit au fur et à mesure de l'entretien avec pour objectif constant la recherche de l'implicite qui va rendre l'action passée et ses résultats intelligibles à l'élève.

L'entretien d'explicitation, en permettant à l'étudiant de prendre conscience de son action singulière passée, dans la finesse de son déroulement, des buts et des connaissances, voire des croyances et des valeurs qui président à cette action, lui donne les nécessaires prise de distance et prise de conscience qui le rendent apprenant métacognitif.

Cette prise de conscience nécessite de faire basculer l'attention de l'apprenant d'un objet de conscience à un autre. Ce basculement demande au sujet de distinguer la démarche d'apprentissage du contenu d'apprentissage. Pour revenir à notre démarche d'acquisition des compétences, le contenu de l'apprentissage correspond aux ressources et donc aux différents savoirs (savoir, savoir-faire, etc.) ; tandis que la démarche est à mettre en lien avec les processus et schème de mise en œuvre de ces savoirs.

4. Synthèse et mise en pratique

Afin de rendre opérationnelles nos recherches, nous avons choisi d'en faire une synthèse sous forme de réponse aux questions de l'hexamètre de Quintilien repris également sous l'acronyme : Q.Q.O.Q.C.P.

4.1. Qui ?

Notre questionnement de départ concerne une étudiante présentant des difficultés mettant en péril l'acquisition des critères minimaux démontrant l'acquisition des compétences visées par la formation. Cependant, il nous semble utile d'élargir le champ d'application des outils d'autoévaluation et d'entretien d'explicitation à tous les étudiants. Puisqu'il s'agit de deux outils individuels, ils permettent de favoriser la progression de l'étudiant et cela quel que soit son niveau d'apprentissage et de maîtrise des compétences.

4.2. Quoi ?

La démarche d'autoévaluation est un outil intéressant à utiliser pour permettre la prise de recul de l'étudiant et lui permettre de mieux comprendre sa manière de réfléchir et d'agir. Nous avons envisagé dans un premier temps de faire réaliser par l'élève une évaluation telle que nous la pratiquons de manière certificative pour l'évaluation de son stage. L'élève remplit la même feuille d'évaluation que l'enseignant, ensuite lors d'une rencontre avec l'élève, les deux personnes mettent en commun les évaluations et en discutent. Même si cette méthode n'est pas écartée d'emblée, nous avons pu voir que ce n'est pas celle qui permet le mieux à l'élève de réfléchir sur les processus qu'il met en place et qui sont au cœur même de l'apprentissage en terrain de stage.

Il nous paraît donc intéressant d'utiliser parallèlement à cette autoévaluation réalisée sur base des documents, l'entretien d'explicitation pour travailler des aspects plus précis que l'étudiant souhaite développer ou que l'enseignant souhaite développer chez l'apprenant.

Nous envisageons de faire réaliser l'autoévaluation à la fin de la matinée de travail avec l'élève, de discuter ensuite avec l'élève afin de voir s'il identifie correctement

ses difficultés ou manquements. Nous proposons ensuite à l'élève de travailler de manière réflexive sur une difficulté particulière, en nous inspirant de la méthode de l'entretien d'explicitation.

4.3. Où ?

Il nous semble opportun de réaliser autoévaluation et entretien sur le lieu de stage, il convient alors de trouver un local où étudiant et professeur peuvent se « poser », être en retrait de l'agitation du service. Il existe généralement dans tous les services hospitaliers des locaux qui, bien que ce ne soit pas leur fonction première, peuvent facilement être utilisés pour cette rencontre : la lingerie, l'utility propre, la pièce « matériels divers », une chambre inoccupée, etc.

Les deux personnes sont assises côte à côte, ce qui convient plutôt au partage au sujet de l'autoévaluation, ou en vis-à-vis pour l'entretien d'explicitation. L'un ne doit pas avoir l'ascendant visuel sur l'autre.

4.4. Quand ?

S'il est intéressant de réaliser l'entretien d'explicitation au plus près de l'action, il faut également tenir compte du fait que s'auto évaluer—et à fortiori lorsque l'élève n'est pas coutumier de la méthode—demande du temps. Nous laissons donc 15 à 30 minutes à l'élève en fin de matinée pour réaliser son autoévaluation, tandis que nous complétons l'évaluation certificative. L'échange peut ensuite être réalisé durant 30 minutes.

Idéalement, cette démarche devrait être effectuée avec chaque élève lors de chaque semaine de stage, donc deux fois sur la durée du stage pour les élèves que nous suivons actuellement.

4.5. Comment ?

La démarche d'autoévaluation se fait sur base des documents d'évaluation certificative établis par l'école. Afin de rendre l'autoévaluation plus simple, nous

avons réalisé un document simplifié³ reprenant les différents éléments évalués en stage. Les trois premières macro compétences peuvent être évaluées après une matinée de travail, la quatrième -construire son identité professionnelle- peut l'être en même temps que les autres lors de la dernière supervision du stage, puisqu'elle prend en considération l'ensemble du stage. Les macro compétences, sous compétences et critères sont connus des élèves puisqu'ils sont utilisés de manière transversale dans tous les cours dès le début de la formation.

Nous envisageons également de demander à l'élève un retour de ses autoévaluations dans son rapport écrit de stage. Nous lui proposons de reprendre pour chaque macro compétence et sous compétence les éléments qu'il estime avoir acquis et maîtrisé durant son stage, ainsi que ceux qui font encore obstacle et qu'il pense devoir travailler.

L'échange autour de l'évaluation réalisée par l'enseignant et par l'élève est ensuite réalisé. Au terme de cet échange, nous choisissons avec l'étudiant un aspect à travailler de manière explicative, par souci d'efficacité nous travaillerons une seule des trois premières macro compétences : la démarche en soins, l'exécution d'actes techniques ou la communication ; ou de manière plus précise sur une sous compétence : analyser la situation, formuler le plan de soins, évaluer l'atteinte des résultats, préparer et organiser, exécuter dans le respect des principes, assurer la continuité, établir une relation fonctionnelle, une relation de soutien, informer et conseiller

Pour la réalisation de l'entretien d'explicitation, nous gardons à l'esprit deux éléments :

- Favoriser le « comment », la démarche accomplie, la description des étapes et du cheminement
- Faire identifier les buts poursuivis, l'évaluation de leur réalisation

Nous avons tenté de formuler quelques questions permettant de débiter et de guider l'entretien, même s'il est impossible de prévoir le déroulement de celui-ci.

³ Annexe II

- Si tu es d'accord, nous allons revenir sur la manière dont tu t'y es pris pour réaliser –*intitulé macro compétence ou sous compétence*- ?
- Par quoi as-tu commencé ? Quels sont les éléments qui te semblent importants et que tu as pris en considération ?
- Comment sais-tu que c'est ainsi qu'il faut agir ?
- Qu'as-tu fait ensuite ?
- Quel est le but que tu visais ? Comment sais-tu que tu l'as atteint ?

Relance de l'échange :

- Quand tu fais les choses comme tu les fais, par quoi commences-tu ?
- Que prends-tu en considération ?

Utiliser la dénégation :

- Quand tu ne sais pas comment faire, que sais-tu ?
- Quand tu ne comprends pas, que comprends-tu ?

Pour conclure l'échange :

- Comment t'y prendras-tu la prochaine fois ?
- Par quoi commenceras-tu la prochaine fois ?

4.6. Pourquoi ?

La question du pourquoi est la dernière de cette liste mnémotechnique, pourtant elle est présente tout au long de toute démarche éducative et amène également la question des enjeux pour les différents intervenants à des degrés divers.

Si, par la réalisation d'évaluation certificative, l'enseignant exerce sa fonction de sanction en terme de réussite, par la mise en place de l'autoévaluation et de l'entretien d'explicitation, l'enseignant incarne la possibilité pour l'apprenant de s'observer en train de penser, de décrire la manière dont il réalise ses choix et met en œuvre ses actions. Cette possibilité donnée à l'étudiant d'identifier ses propres

manquements est ce qui peut le faire progresser réellement dans ses apprentissages.

L'introduction de cette pratique réflexive dans la formation infirmière ne se fera pas sans résistance, nous en sommes conscients. Les difficultés et les enjeux se situent sur différents plans.

Tout d'abord pour les intervenants directs : l'enseignant et l'apprenant. L'autoévaluation et l'explicitation impliquent que l'enseignant puisse lâcher prise et admettre de perdre le contrôle de la démarche d'apprentissage. Il passe du statut de *savant* -celui qui sait – à celui *d'accompagnant* –celui qui guide. Ce qui a pour effet de déstabiliser également l'apprenant qui se voit re-mis au commande de son apprentissage.

Ensuite d'un point de vue institutionnel : l'école où les enjeux sont également questionnés. Les effets de la mise en place de ce type de démarche sont difficilement mesurables, du moins à court terme. Il est cependant nécessaire que ce genre de démarche puisse s'inscrire dans la continuité et la durée.

Enfin, pour la formation infirmière les enjeux sont également bien présents. Nous avons depuis longtemps identifié la problématique de l'apprentissage par reproduction des gestes dans notre profession, où le savoir faire prime sur le savoir se questionner et où la reproduction des gestes permet de reproduire l'ordre établi. Les nouveaux défis que doit relever la profession infirmière impliquent plus de professionnalisme et une capacité à développer ses compétences. Ce chemin vers le professionnalisme implique un questionnement, une posture et une pratique réflexive. Dès début de la formation, les élèves doivent être confrontés à la pratique de ce travail sur eux-mêmes et sur leur manière de penser, d'apprendre et d'agir.

Conclusion

« Que pouvons-nous mettre en œuvre pour que la supervision des élèves en stage ne serve pas uniquement à les évaluer de manière certificative, mais également à les faire progresser dans leurs apprentissages et la maîtrise des compétences terminales ? » est la question inaugurale de notre recherche, qui concernait au départ une étudiante et que nous avons volontairement élargi à tous les étudiants.

Le début de notre recherche nous a amené à nous pencher sur le concept de compétence, nous permettant de souligner l'importance de la guidance en stage pour viser l'acquisition de ces compétences. En effet, les terrains de stage sont les lieux privilégiés de la mise en œuvre de ces compétences. Cependant, nous avons pu constater que la recherche d'aide à apporter aux élèves en difficulté n'est jamais envisagée dans le cadre de l'accompagnement en terrain de stage.

Nous avons également mis en évidence l'importance de la prise de recul et de la métacognition dans le processus d'apprentissage, puisque tous deux sont indispensables au transfert de ces apprentissages à d'autres situations ou problèmes.

Un des outils qui permet à l'étudiant de prendre ce recul est l'autoévaluation. En analysant et en réfléchissant sur sa pratique, l'élève est amené à identifier lui-même ses difficultés. A côté de ce premier outil, nous en avons pointé un second qui est l'entretien d'explicitation. Celui-ci permet de travailler sur les éléments pris en compte par l'apprenant, sur les choix effectués, sur les processus et les actions réalisées. L'entretien d'explicitation s'attarde à éclairer le « comment » l'élève s'y est pris. Le rôle de l'enseignant est, pour les deux outils, de guider la réflexion et de pousser l'apprenant le plus loin possible sans intervention, avis ou conseil.

Nous avons pu dégager quelques pistes afin de pouvoir travailler de manière concrète sur le terrain, à la fois l'autoévaluation grâce au document de synthèse de l'autoévaluation⁴ et l'entretien d'explicitation grâce à la trame et aux questions proposées pour mener celui-ci.

⁴ Annexe II

« Orienter une formation professionnelle vers la posture et la pratique réflexive ne va pas de soi. » (Perrenoud, 2002) Cette pratique réflexive constitue selon nous un enjeu essentiel du devenir individuel de l'apprenant, mais également du devenir de la formation professionnelle et de l'accompagnement des élèves. Plus largement encore, elle questionne et interpelle la profession infirmière qui doit pouvoir se donner les moyens d'évaluer afin de répondre aux attentes à son égard.

L'enjeu final est de fait le cheminement vers l'autonomie : donner à l'étudiant les outils, la démarche et les balises, de sorte que l'enseignant ne soit qu'une ressource parmi d'autres...C'est à notre sens ainsi que nous formerons des professionnels de la santé qui pourront continuer à progresser sur la voie de l'expertise et de la professionnalisation.

Bibliographie

Balas-Chanel, A. (2002). L'entretien d'explicitation : Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite. *Recherches et éducatons*, 1. En ligne <http://rechercheseducations.revues.org/index159.html>, consulté le 08 mai 2009.

Boula, J.-G. (2008). L'entretien d'explicitation comme pédagogie des situations pratiques. *Fondation Genevoise pour la Formation et la Recherche Médicales*. En ligne http://www.gfmer.ch/Presentations_Fr/entretien_explicitation.htm, consulté le 24 avril 2009.

Gaté, J.P. (2002). Entretiens et métacognition : Trois approches à visée pédagogique. *Recherches & éducatons*. En ligne le 15 octobre 2008. <http://rechercheseducations.revues.org/index14.html>, consulté le 08 mai 2009.

Le Boterf, G. (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Editions d'organisation.

Meirieu, P. et collectif. (1999). *La métacognition : Une aide au travail des élèves*. Paris : ESF Editeur.

Morisette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière Education.

Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : Presse Universitaire de France.

Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales : Condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, 160, 35-60.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck Université

Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF Editeur.

Zafirian, P. (2004). *Le modèle de compétence*, Rueil-Malmaison : Editions liaisons.

Annexe I :

Documents d'évaluation certificative des compétences

2^{ème} année de formation

Annexe II :

Guide d'autoévaluation 2^{ème} année

MC 1 Réaliser une démarche en soins infirmiers

Analyser la situation

- Vocabulaire précis
- Bilan d'indépendance : exact et pertinent
- Profil médical : exact et pertinent
- Liens entre les éléments
- Identification de la situation problématique : hypothèses, PC et DI

Formuler le plan de soins

Interventions relatives aux PC et DI

Evaluer l'atteinte des résultats et actualiser le plan de soins

Données d'évaluation exactes

MC 2 Exécuter les prestations techniques

Préparer et organiser

Collecte minimale, chronologie et programmation, matériel préparé

Exécuter dans le respect des principes

Hygiène corporelle, hygiène hospitalière, asepsie, pudeur et confort, prescription médicale, prévention des accidents, exhaustivité, chronologie, ergonomie, autonomie du patient, réaction face à un malaise ou une douleur

Assurer la continuité des soins

Transmissions orales et écrites : rapides, régulières, précises et concises

MC 3 Communiquer, informer, conseiller

Etablir une relation fonctionnelle

Prise en compte des réactions verbales et non verbales du patient, pertinence des questions posées

Pratiquer une relation de soutien et de réassurance

Empathie verbale et non verbale

Informer, conseiller le patient et ses proches

Donne des infos exactes et claires, apporte des conseils

MC 4 Construire son identité professionnelle

Répondre aux valeurs et règles de la profession

Respect du cadre légal, de la déontologie

Gérer activement ses apprentissages

Prise d'initiatives, pose des questions, maintien ses acquis

Collaborer avec les membres de l'équipe

Participation et interaction

Développer une démarche d'autoévaluation