



CENTRE DE FORMATION POUR LES SECTEURS INFIRMIER ET DE SANTE (de l'ACN)

Avenue Hippocrate, 91

1200 Bruxelles

**ACCOMPAGNER ET QUESTIONNER DES ETUDIANTS INFIRMIERS
EN STAGE DE SANTE MENTALE ET PSYCHIATRIE :
un bout de cheminement au sein de mon apprentissage**

EPREUVE INTEGREE

présentée par GILIS Katia

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

Année académique 2008-2009

Merci à Tom qui m'a soutenue et encouragée durant tout mon parcours personnel et professionnel.

Merci à Pétula, mon accompagnatrice, pour son enthousiasme et sa capacité à avoir su me redonner confiance quand la motivation me manquait.

Merci aux diverses personnes qui m'ont guidée sur des pistes précieuses et qui ont stimulé mes réflexions et mes recherches (Mr Sautelet, Mme Lemenu, Mme Compère, mes collègues Marlène et Cédric).

Merci à mes amies et ma famille pour leurs encouragements et leurs remarques judicieuses.

Table des matières

1. Une petite présentation	3
A. Mes convictions, mes motivations	3
B. Le chemin parcouru	4
2. Ma situation interpellante	6
A. S'insérer dans un nouveau travail, avec des outils déjà en place.....	6
B. Ma première rencontre avec une étudiante en stage	7
C. Un sentiment d'insatisfaction, une multitude de questions dès la fin de l'entrevue.....	8
D. Je voudrais réfléchir à... ..	9
3. Mais que veut-on dire par... ..	10
A. « Accompagner »	10
B. « Questionner »	11
C. La place du questionnement.....	12
D. Les stages.....	14
E. La logique de production et la logique d'apprentissage.....	16
4. Petit à petit, des éléments se dégagent, mes idées s'éclaircissent	18
5. Mais pour appliquer ce que les auteurs décrivent, que puis-je utiliser ? Quels outils existe-t-il ?	21
A. L'entretien d'explicitation	21
B. Une taxonomie des questions	22
C. Toute une équipe présente autour de l'étudiant	24
D. Une aide à l'auto-évaluation	25
E. Utiliser des techniques d'écoute et de la relation d'aide : faites ce que je dis mais aussi ce que je fais.....	26

6.	Ce qui me semble important de retenir et d'appliquer	27
A.	Comment faire pour accompagner et questionner des étudiants infirmiers, lors de leur stage de santé mentale et psychiatrie, pour passer d'une logique de production à une logique d'apprentissage	27
B.	Mon évolution.....	28
C.	Ce que je souhaite mettre en place.....	28
7.	Bibliographie	30
A.	Monographies.....	30
B.	Sites internet.....	30
C.	Mémento.....	31
D.	Notes distribuées au cours.....	31

1. Une petite présentation

Je suis infirmière graduée depuis 1996 et spécialisée en santé mentale et psychiatrie depuis 1997. J'ai entamé le Certificat d'Aptitude Pédagogique au mois de janvier 2007. A l'époque, je savais qu'accompagner les étudiants en stage m'intéressait. Mais je ne savais que difficilement expliquer pourquoi. C'était en moi. J'avais donc pris en charge au sein de mon unité la responsabilité de l'encadrement des étudiants. A un moment, il m'a semblé nécessaire d'acquérir des outils pour remplir au mieux ma fonction et dans ce contexte, j'ai entamé le Certificat d'Aptitude Pédagogique.

Depuis le début de mon enseignement, je suis interpellée par le fait suivant : lorsque je donne cours, il est important pour moi de savoir ce que je souhaite que les étudiants aient retenu, en fin de cours. Mes objectifs sont souvent clairs. Mais dans ma manière d'enseigner, il m'arrive de « déraiper ». Mon attente d'une réponse précise, « La Bonne Réponse », prend alors le dessus sur le fait de mettre les élèves dans une recherche personnelle, leur permettant de construire leur propre savoir. J'utilise des questions ouvertes ou fermées, posant une pierre après l'autre sur le chemin de « La Bonne Réponse ». Ce que G. de Vecchi (2000, p. 192) décrit comme la pédagogie de la devinette ou la pédagogie de la pêche à la ligne. Rapidement, je me suis rendue compte que les élèves ne construisaient pas leur savoir, ainsi.

Entre temps, mon orientation professionnelle s'est légèrement modifiée. Un changement de lieu de travail a été associé à une réduction de mon temps de travail. Ce fut l'occasion pour moi de m'investir dans un nouvel emploi parallèle, celui de « maître de formation pratique » au sein d'une école de bacheliers en soins infirmiers et sages-femmes à Bruxelles.

Je suis consciente que ce travail se base sur une pratique dans une école de bachelier en soins infirmiers. Néanmoins, il me semble que ce que je vais y développer concernant l'encadrement des étudiants dans leur stage de santé mentale et psychiatrie de deuxième année est transposable à des étudiants effectuant un brevet en soins infirmiers, dans ce même type de stage.

A. Mes convictions, mes motivations

Le métier d'infirmière m'a toujours séduite. Outre l'engagement, la disponibilité, la présence et l'accompagnement auprès du patient et de son entourage, durant des moments plus ou moins pénibles de sa vie, j'ai été attirée par l'implication au sein d'une équipe. Tout en

gardant une certaine autonomie et un rôle qui nous est propre, nous sommes aussi dépendants de nos collègues, toutes disciplines confondues. Ce facteur est peut-être d'autant plus marquant au sein d'un service de psychiatrie. Naviguer sereinement au travers des remous institutionnels n'est pas toujours chose aisée. Accompagner les étudiants à se construire en tant que professionnel, à se positionner, à comprendre les implications de sa pratique sur lui-même et sur ses collègues, à aller plus loin qu'un rôle d'exécutant me semble indispensable pour devenir un professionnel compétent. La réflexion est pour moi une qualité indispensable à acquérir dans notre métier.

La présence d'étudiants m'a toujours motivée à me questionner sur ma pratique, à prendre conscience des implications que la relation d'aide¹ peut avoir sur les patients dont je m'occupe, des actes qui sont posés, des soins qui sont pratiqués. Il me semble que cela m'a aidée à ne pas tomber dans une routine qui m'a toujours effrayée. A nouveau, j'en reviens à l'importance de la réflexion, de la remise en question.

Je souhaite que ce travail puisse m'aider dans ma pratique de « maître de formation pratique ». Et ainsi, me remettre personnellement en question sur ma manière de faire. Comment l'améliorer. Quels outils vais-je découvrir pour y parvenir ? Comment arriver à les mettre en pratique ?

B. Le chemin parcouru

Depuis le début de ma carrière d'infirmière, j'ai eu l'occasion de rencontrer plusieurs accompagnants de stage. J'ai toujours trouvé intéressant de partager avec eux diverses opinions, permettant d'accueillir au mieux les élèves. Depuis mon changement professionnel, les rencontres avec mes nouveaux collègues enseignants n'ont cessé d'être présentes. Les confrontations à la réalité de « maître de formation pratique » sont bel et bien là. Une remise en

¹ M. P. Allais (2004) cite C. Rogers qui définit la relation d'aide comme suit : « J'entends, par ce terme de relation d'aide, des relations dans lesquelles l'un au moins des deux protagonistes cherche à favoriser chez l'autre la croissance, le développement, la maturité, un meilleur fonctionnement et une meilleure capacité d'affronter la vie. L'autre, dans ce cas, peut être soit un individu, soit un groupe. On pourrait encore définir une relation d'aide comme une situation dans laquelle l'un des participants cherche à favoriser chez l'une ou l'autre partie, ou chez les deux, une appréciation plus grande des ressources latentes internes de l'individu, ainsi qu'une plus grande possibilité d'expression et un meilleur usage fonctionnel de ces ressources. »

question de ma pratique en découle automatiquement. Ce travail prend donc toute sa place dans cette continuité.

J'ai eu l'occasion de rencontrer beaucoup de monde au décours de ma formation et de la construction de ce travail : tant mes collègues de classe du Certificat d'Aptitude Pédagogique que les professeurs, tant les infirmières enseignantes que les étudiants. Chacun, probablement sans le savoir, a contribué à une progression de ma part dans le domaine.

J'expliquerai dans un premier temps le cadre de ma pratique de travail. Mes premières rencontres avec les étudiants m'ont particulièrement interpellée. J'exposerai la première rencontre, ainsi que le questionnement et l'état d'esprit qui y sont associés.

Après avoir posé ma question de recherche, j'expliquerai chaque concept de celle-ci, en me basant sur divers auteurs. Les explications associées de ces théories m'aideront à avancer dans mes réflexions, à aller chercher des outils que je pourrais appliquer. J'exposerai ces outils.

Je terminerai ce travail par un résumé du cheminement parcouru. J'évoquerai l'évolution de ma pratique en cours d'année et je parlerai des éléments que je souhaite mettre en place pour l'avenir.

2. Ma situation interpellante

A. S'insérer dans un nouveau travail, avec des outils déjà en place

Depuis le début du mois de janvier 2009, j'accompagne les élèves bacheliers en soins infirmiers et sages-femmes de deuxième année, durant leur stage de santé mentale et psychiatrie. Basé sur le référentiel de compétences² défini par l'école, ce stage vise un double objectif :

- d'une part, une prise de contact avec l'autre et avec soi-même, en expérimentant des attitudes rogoriennes³ à la base de la relation d'aide ;
- d'autre part, une observation des manifestations des problématiques de santé mentale, du contexte de soins et des outils professionnels mis en œuvre pour répondre à la souffrance.

Ce stage invite l'étudiant à se développer plus particulièrement dans les dimensions de « l'identité professionnelle » et de « la communication et les relations professionnelles » du projet pédagogique de l'école⁴.

Prenant l'année en cours de route, et venant en support à l'équipe de santé mentale déjà présente, j'ai repris le canevas proposé, lors des rencontres avec les étudiants. En voici les principales lignes :

- lors de la première rencontre, l'étudiant amène une petite préparation écrite, intitulée « Prise de contact avec soi ». Il s'agit d'un travail non coté destiné à faciliter le processus d'apprentissage. Il invite à entrer dans « la présence à soi », la relation avec soi-même ;
- ensuite, l'étudiant a la tâche de choisir un patient qui sera le sujet du rapport de soins, afin de développer son apprentissage en matière de relation d'aide et de raisonnement clinique. Ce rapport de soins comporte deux parties : la description et l'analyse d'une interaction entre l'étudiant et le patient, qui se rapproche le plus de la relation d'aide et une collecte des données pertinentes du patient ;

² Voir annexe 1

³ M. P. Allais (2004) décrit trois conditions à la relation d'aide qui sont également définies par Carl Rogers comme les attitudes facilitantes à la relation d'aide. Il s'agit de la congruence, de la considération positive inconditionnelle et de l'empathie.

⁴ Voir annexe 2

- lors de la deuxième rencontre avec l'étudiant, nous discutons de la relation aux autres et à soi, suite aux expériences vécues sur le lieu de stage. Nous entamons, oralement, des pistes d'analyse et de résolution de situations en lien avec la situation décrite dans le premier rapport de soins ;
- le dernier rapport de soins est la mise par écrit de l'analyse et de la résolution de la situation (raisonnement clinique). Il comprend, également une auto-évaluation et une conclusion de stage.

B. Ma première rencontre avec une étudiante en stage

Je rencontre pour la première fois une étudiante, en tant que maître de formation pratique. Nous sommes toutes les deux installées dans la salle d'ergothérapie d'un service de psychiatrie d'un hôpital général à Bruxelles. Nous sommes un lundi après-midi. L'étudiante a commencé son stage le jour même, à 7h du matin. Il n'y a que quelques heures qu'elle a fait connaissance avec les lieux, l'équipe et les patients. Elle a comme bagage le cours théorique parlant de la relation d'aide donné dans le cadre du cours de soins infirmiers en santé mentale et psychiatrie. Elle n'a pas encore eu la partie pratique de ce cours.

Je me suis préparée à cette rencontre en relisant le déroulement du stage tel qu'il a été envisagé par les autres enseignants. J'ai eu plusieurs discussions avec ces enseignants afin de mieux comprendre les tenants et les aboutissants des rencontres avec les élèves. J'ai en tête quelques fils conducteurs tels que :

- l'importance qu'au bout de cette entrevue, l'étudiante ait pu se recentrer sur elle-même ;
- qu'elle ait pu prendre conscience d'une partie de sa manière d'entrer en relation aux autres ;
- que je puisse cerner quels vont être les points où il sera important d'être vigilante (où pourrait se trouver les difficultés de l'étudiante durant le stage ?) ;
- que je puisse prendre conscience de ce que l'étudiante voudrait concrétiser et développer plus particulièrement, durant ce stage.

Je compte sur mes facultés d'adaptation importantes et sur ma longue expérience professionnelle centrée sur l'écoute et la relation d'aide dans le cas où l'étudiante éprouverait des difficultés à s'exprimer. J'ai néanmoins quelques craintes... Vais-je y arriver ?

Lors de ma rencontre avec l'étudiante, je suis assez directive. Mes questions sont orientées. Je suis, souvent, en attente d'une réponse précise, en lien avec de la théorie ou avec une expérience vécue. Lorsque la réponse ne vient pas spontanément, je pose une sous-question jusqu'à l'obtention de la réponse souhaitée. Certains éléments qu'il me semble important de lui transmettre sont oubliés. Je lui en fais part plus tard dans l'entretien. A la fin, il me semble avoir abordé les points principaux. Je suis soulagée, j'ai le sentiment de ne rien avoir oublié.

Une fois l'étudiante sortie de la pièce, j'ai le sentiment que notre entretien n'était pas très structurée. Je suis revenue plusieurs fois sur des points abordés précédemment sans qu'il y ait, toujours, de liens concrets avec ce qui se disait. Par moment, le discours de l'étudiante évoluait. Ma préoccupation principale était de ne rien oublier... Ce qui a été, probablement, le cas. J'ai aussi le sentiment de ne pas avoir laissé avancer cette étudiante à son rythme. Il m'a semblé avoir gardé le contrôle du début à la fin. J'étais le maître, elle était l'élève. Je voulais atteindre les objectifs dans un but de résultat. Mais cette élève a-t-elle appris et retenu quelque chose de cet entretien ? Un sentiment d'insatisfaction est présent. Il y a, certainement, pas mal de choses à améliorer.

C. Un sentiment d'insatisfaction, une multitude de questions dès la fin de l'entretien

Avec le recul, je me rends compte que ce qui a probablement contribué à me déstabiliser a été le fait que je me suis retrouvée seule avec l'étudiante. Je n'avais pas prévu de mode de régulation. Que faire si l'étudiante n'accrochait pas à mes questions ? Je n'avais plus la possibilité d'utiliser le groupe. Je n'ai pas pu confronter des avis, utiliser des jeux de rôle ou d'autres méthodologies... J'étais seule face à elle, avec mes questions, son texte « Prise de conscience à soi » et rien d'autre... Mes vieux réflexes se réveillent, alors : contrôler la situation pour me rassurer, au détriment de l'apprentissage.

Je me rends compte que durant l'entretien avec cette étudiante, je n'ai cessé de poser des questions. Mon but était de mettre l'étudiante dans un processus de réflexion. Mais poser des questions n'implique pas automatiquement cela. Comment questionner pour que l'étudiant se questionne ?

J'ai été assez directive. Mon but était d'obtenir un résultat, en lien avec les objectifs qui étaient fixés. J'attendais des réponses précises. Je creusais avec de nouvelles questions pour les

obtenir. Tout l'art est d'arriver à ce que l'étudiant entre dans ce processus de réflexion. Est-ce que le fait d'être directif à certains moments peut-y contribuer ou faut-il oublier définitivement la technique ?

Comme je le dis plus haut, j'ai probablement été déstabilisée par le fait de me trouver dans une relation duelle avec l'étudiante. Beaucoup d'outils et de méthodologies ne sont plus utilisables, me semble-t-il, dans cette situation. Quelles techniques, en lien avec la relation d'aide, peut-on utiliser ? Ne serait-il pas judicieux d'utiliser des attitudes de la relation d'aide durant les entrevues avec les étudiants, afin de leur faire prendre conscience de cette dimension ; tant au niveau de prise de conscience à soi, que dans la dimension de la relation d'aide à proprement parler ?

Habituellement, lorsqu'on accompagne un étudiant infirmier en stage, on l'aide à mettre en pratique les techniques apprises au cours. Souvent, on est à ses côtés, durant une matinée. Ceci est un cas de figure peu envisageable dans un stage en service psychiatrique. Le lien au patient qui se tisse depuis le début de son hospitalisation, ne permet pas à l'enseignant d'atterrir « comme un cheveu dans la soupe », afin d'accompagner l'étudiant dans son apprentissage. Dans ce contexte, comment évaluer le savoir-faire et le savoir-être de l'étudiant ? De plus, une grande partie du stage est de l'observation. Est-il judicieux d'évaluer l'évolution de l'étudiant sur ses observations ? Ne faut-il pas l'aider à développer cette dimension ?

Il me semble important que l'enseignant soit un guide pour l'élève. Garder une partie du contrôle permet, me semble-t-il, d'y contribuer. Mais comment ne pas dérapier et garder le contrôle tout en lâchant suffisamment de lest pour que l'étudiant apprenne ?

D. Je voudrais réfléchir à...

Suite à ces diverses réflexions, je pose la question de recherche suivante :

« Comment accompagner et questionner des étudiants infirmiers, lors de leur stage de santé mentale et psychiatrie, pour passer d'une logique de production à une logique d'apprentissage ? »

3. Mais que veut-on dire par...

A. « Accompagner »

Tout processus d'apprentissage a besoin d'être soutenu. R. Morissette (2002, p. VI) nous dit qu' « il ne suffit pas de comprendre le changement et d'y adhérer pour être en mesure de bien le vivre et de le réaliser ». Elle nous explique que « les apprenants ont besoin d'être accompagnés pour :

- comprendre le changement à faire et à lui donner du sens ;
- désigner les actions à faire et les planifier ;
- évaluer le degré d'efficacité de ces actions par rapport aux nouvelles exigences ;
- évaluer les conséquences de ses actions sur les autres dimensions du processus d'enseignement-apprentissage ;
- objectiver la façon dont on s'y est pris et faire des réajustements s'il y a lieu ;
- développer de nouvelles compétences qui sont requises pour vivre et faire le changement attendu ;
- garder le cap, malgré les embûches et les obstacles. »

M. Vial & N. Caparros-Mencacci (2007) nous disent que « l'accompagnement est une pratique où sont exigés des méthodologies, un dispositif, un cadre de travail garantissant les acteurs, les gens avec qui nous travaillons, contre nos désirs d'emprise. Car la méthodologie, dans les métiers de l'humain, ce n'est jamais pour « bien faire », pour se conformer à un idéal protocolaire, c'est toujours pour garantir l'autonomie de l'autre. Et il est alors nécessaire de théoriser, d'explicitier et de s'interroger sur les concepts, en permanence, d'user de réflexivité, d'auto-évaluation. ». L'accompagnant est décrit comme une personne « n'ayant pas la réponse à la place de l'autre ». Je retiens quelques caractéristiques de cet accompagnant et de cet accompagnement qui me font plus particulièrement penser à la relation d'aide :

- il ne juge pas ;
- il se pare à l'imprévu ;
- il croit en les possibilités de l'autre ;
- il vise l'autonomie ;
- il vise le lâcher-prise ;
- il entend la souffrance, les mécanismes de défense et non la résistance au changement ;

- il confronte ;
- il écoute ;
- il reformule ;
- il stimule à la verbalisation ;
- il stimule à la problématisation...

B. « Questionner »

Questionner : tout un art... Au fur et à mesure de ma pratique, je réalise que questionner n'est pas si simple. O. Maulini (2005, p. 45) nous écrit que « le questionnement scolaire est d'abord magistral ». Il explique que le maître conduit un cours dialogué. Il y contrôle plusieurs paramètres tels que le rythme, l'orientation et la distribution des questions. Les élèves doivent suivre son raisonnement mais ne sont pas mis face à des problèmes difficiles à résoudre. Via une enquête G. de Vecchi (2000, p. 6) attire notre attention sur le fait que des élèves apprennent par cœur, restituent un savoir, mais ne le comprennent pas obligatoirement. Ils font peu de liens entre les divers cours donnés. Mais O. Maulini (2005, p. 72) trouve aussi des justifications à la manière magistrale d'enseigner : « Passé un certain seuil, le questionnement magistral a peut-être ses excès, mais cela n'invalide pas d'un coup une manière d'enseigner trois fois justifiée.

- justifiée d'abord par les fonctions didactiques que remplissent les questions : contrôle de l'apprentissage, dévolution des problèmes, guidage de l'interaction et production d'énoncés.
- justifiée ensuite par l'histoire de la pratique, son perfectionnement, sa codification, son évolution sur des centaines d'années.
- justifiée enfin par des recherches contemporaines qui montrent que le questionnement optimal peut certes se discuter, mais qu'il faut réfléchir sans naïveté à ce qu'il convient de garder et/ou de changer dans des méthodes éprouvées. Questionner pour apprendre, questionner pour enseigner : faut-il vraiment choisir ou plutôt combiner ? »

Et puis, questionner oui, mais qui questionne : le chercheur ou le guide ? Mais faut-il choisir son camp ? Ne faut-il pas apprendre à doser, articuler. O. Maulini (2005, p. 81) se demande s'il n'est pas préférable de faire circuler les questions, c'est à dire « instaurer un questionnement : une façon pour la classe de vivre et de s'approprier l'interrogation. ». De plus, questionner implique répondre, être en attente d'une proposition. N'est-ce pas le fondement des interactions ? Ne recherche-t-on pas cette interaction pour apprendre ? La manière de poser la

question peut indubitablement influencer la réponse, susciter le questionnement, l'intrigue, la recherche. O. Maulini (2005, p. 112) nous en donne un exemple par la question « Où sont les clefs ? ». L'interlocuteur peut simplement ignorer la réponse ou la repousser. Cette même question posée autrement « Les clefs, sauras-tu les trouver ? » suscitera un autre intérêt, une autre implication.

Au décours de ses diverses réflexions, O. Maulini (2005, p. 138) nous amène à découvrir « [...] que le guidage du maître et celui de l'élève peuvent logiquement se combiner : l'enseignant oriente vers le savoir à chercher, en questionnant la classe et/ou en limitant les questions des enfants. Il peut être plus ou moins directif, mais toujours sur deux plans : les conflits qu'il provoque ou non ; les demandes qu'il contrôle en amont. ». Nous retrouvons bien, ici, les préceptes des théories constructivistes comme amenées par G. de Vecchi (2000, p. 47-48), lorsqu'il nous parle de « modifier la pédagogie et non retoucher les techniques ». Il nous dit que « [...] mémoriser des connaissances générales [...] », ne peut se faire « [...] seulement après les avoirs réellement construites. ».

Au travers de ces différentes lectures, j'essaie de préciser la notion de « questionner ». En effet, questionner pour susciter un questionnement est une démarche tout à fait autre que questionner et attendre « La Bonne Réponse ». Dans le premier cas, l'étudiant construira son savoir ; dans le second, il sera un restituteur mais les connaissances risquent de ne pas être fixées. Nous voilà bien face à la problématique des diverses méthodologies qui peuvent être utilisées. D'une part un modèle constructiviste, d'autre part, le modèle de l'empreinte. Un outil identique est pourtant utilisé : la question. C'est la manière de l'utiliser qui est différente.

C. La place du questionnement

Le questionnement se situe dans un espace. Il existe trois zones de réglage. O. Maulini (2005, p. 192-198) nous l'expose sous forme de tableau⁵ et nous les décrit :

1. La zone de constitution du questionnement : c'est ici que se constitue le questionnement. C'est le moment de la production : le maître laisse une marge à la classe ou pose d'emblée sa question. Il contrôle cet espace à sa façon. Il veut précéder ou non ce que connaissent les enfants. Sa méthode est de surprendre les élèves, de les interpeller. Il laisse commettre des erreurs qui préparent la recherche de solutions. Il clarifie, explore.

⁵ Voir annexe 3

Ces techniques peuvent être apparentées aux attitudes de la relation d'aide décrite par C. Rogers. D'ailleurs, M.-C. Daydé, M.-L. Lacroix, C. Pascal, & E. Salabaras Clergues (2007, p. 37) nous disent, en parlant de Carl Rogers, qu'« après avoir démontré l'intérêt de sa théorie auprès de ses patients, il a inspiré notamment, la pédagogie, l'aide sociale, la recherche de l'intégration professionnelle, les thérapies de groupe et les théoriciennes infirmières. »

2. La zone de restitution des questions : c'est ici qu'on restitue les questions. C'est la phase de tri et d'exploitation : quand une demande survient et qu'elle est écartée ou travaillée collectivement. La classe examine la fiabilité, l'intérêt des questions posées. On en retient certaines, avant de se lancer dans la quête des solutions.
3. La zone de reproduction ou de renouvellement des usages.

Je pense avoir su montrer que plusieurs facteurs influencent le questionnement. La manière de questionner les étudiants en dépendra. Le schéma suivant nous montre que deux facteurs sont à prendre en compte : le degré d'incertitude et le niveau de contrôle.

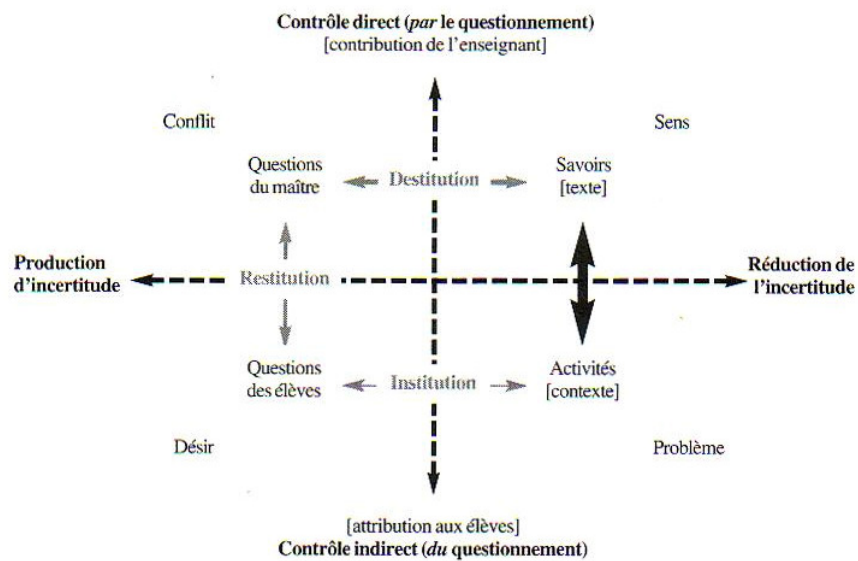


Figure 1 : Entre l'activité et le savoir : dosage et partage de la problématisation (O. Maulini, 2005, p. 205)

O. Maulini (2005, p. 204) nous explique que « cela fait quatre méthodes qui se rejoignent aux extrêmes. Premièrement, le maître précède l'interrogation et avance des vérités : il donne un exposé. Deuxièmement, il fait le tour par une question : c'est le cours dialogué. Troisièmement, il reprend la demande d'un élève : le problème est restitué. Enfin, il ne fait rien : on poursuit l'activité. L'absence d'incertitude relie le premier et le dernier scénario : l'enseignant la résorbe

par ses affirmations ou l'absorbe dans la situation. Ce qui change, c'est le moment du contrôle : une fois, le maître intervient sans délai ; la seconde, il attend d'être interpellé. »

En fonction d'où nous nous trouvons sur le schéma, un rapport au savoir différent sera stimulé : quatre enjeux pédagogiques, quatre mots-clés du rapport au savoir. La rotation peut s'effectuer dans les deux sens.

D. Les stages

Les stages sont un monde en soi, tant pour le stagiaire que pour le maître de stage. L. Forest & A. M. Lamarre (2009, p. 5) nous disent : « Aide, guide, modèle, critique, mentor... Les rôles que les enseignantes et les enseignants associés jouent auprès des stagiaires sont multiples. »

En stage, on se situe hors du cadre de l'école mais le stagiaire n'est pas, non plus, dans le monde du travail. Il se situe dans l'entre-deux. P. Pelpel (2001, p. 84-85) décrit quatre caractéristiques au stage :

- « il s'agit d'une modification de l'environnement qui prend la forme d'une pérégrination au cours de laquelle le stagiaire quitte (plus ou moins longtemps, plus ou moins souvent) un lieu d'enseignement ou de formation pour se rendre sur le terrain qui, en dernière analyse, est toujours un lieu de travail. Etre stagiaire, c'est partir et, de ce point de vue, tout stagiaire est une personne déplacée.
- ensuite, il ne s'agit que d'une situation provisoire, aussi bien sur le plan du statut que de l'affectation, et tous les partenaires le savent. Quelles que soient la nature de ses activités et de l'étendue de ses responsabilités, la situation de stagiaire est toujours une situation précaire.
- un stage est certes une expérience, mais c'est surtout un moment de formation. De ce fait, l'expérience de stage se trouve au croisement de deux logiques différentes, et, sur certains points, antagonistes : la logique d'apprentissage et la logique de production ([10, Première Partie, chap.1, III]). C'est à la fois une séquence d'activité et un moment de formation explicitement désigné comme tel. Il en résulte une sorte de double jeu généralisé qui constitue la spécificité de la situation de stage, mais aussi la difficulté particulière à la penser comme objet autonome et à l'organiser sur le plan fonctionnel.
- enfin – c'est l'un des traits qui le distingue particulièrement de l'enseignement et l'apparente à une formation expérientielle – un stage est une expérience personnelle,

voire solitaire. L'élève ou l'étudiant appartient à un groupe de pairs qui reçoit un enseignement ou une formation identique. Dans le même temps, le travailleur est intégré dans une entreprise ou dans un service où il occupe une place bien définie dans une structure fonctionnelle et hiérarchique. Pendant un stage, le stagiaire est séparé de son groupe de pairs, sans pour autant faire partie intégrante du milieu qui l'accueille. »

Outre les spécificités liées au statut de stagiaire, ce qu'on leur demande, c'est d'acquérir des compétences. G. de Vecchi (2000, p. 49-50) définit les compétences comme « une capacité d'agir efficacement dans un type de situations complexes, en utilisant des acquis élémentaires ». Il s'agit donc « d'un ensemble coordonné de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être mis en œuvre dans une situation donnée. Les compétences incitent donc à s'appuyer sur le réel ». Au delà de la maîtrise technique, la compétence va être la capacité à mobiliser les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être lorsqu'on en a besoin. Ce qui est bien autre chose que le conditionnement. Bien que dans certains cas, l'acquisition de réflexes conditionnés est aussi nécessaire au stagiaire. Pour acquérir des compétences G. de Vecchi (2000, p. 53) expose plusieurs étapes nécessaires :

- « Mise en place [...] d'une situation de départ permettant [...] de prendre conscience du besoin de construire une compétence. [...] »
- Analyse en commun de la manière dont on peut s'y prendre pour que chacun s'approprie cette compétence, et décision de faire le nécessaire pour y parvenir.
- Mise en place de travaux dans lesquels l'acquisition de la compétence correspond à l'objectif essentiel. [...]
- Evaluation commune du chemin parcouru et remédiations prévues pour les élèves qui sont encore en difficultés.
- Confrontation avec des situations nouvelles dans lesquelles les élèves auront besoin de cette compétence : on observe s'ils l'utilisent spontanément ou si l'on est obligé de la leur rappeler.
- Retours fréquents et réguliers demandant la mise en œuvre de leur nouvelle connaissance. »

P. Pelpel (2001, p. 86) « tente de préciser les différentes fonctions des stages, les indications auxquelles ils répondent et qui sont plus ou moins prises en charge selon le type de stage et le moment où il intervient dans la formation. On va en stage pour voir, pour faire, pour voir faire et pour faire voir :

- pour voir : qu'il s'agisse d'un stage explicitement désigné comme d'observation, ou de toute autre forme de stage, il s'agit de découvrir un milieu nouveau, de prendre la mesure d'un environnement (matériel, humain, organisationnel) spécifique dont l'enseignement ne peut proposer, au mieux, que des simulacres.
- pour faire : avec plus ou moins d'initiative et de responsabilité, un stage est un champ d'expérience personnelle, le lieu où l'on peut confronter son action et ses projets au principe de réalité.
- pour voir faire : même, lorsque l'objectif du stage n'est pas explicitement modélisant, le stagiaire est au contact de professionnels au travail et la formation résulte, pour partie, au moins, d'un apprentissage vicariant [...].
- pour faire voir enfin : à soi-même d'abord, mais aussi aux autres. Les stages ont une fonction probatoire qui va jusqu'à s'inscrire dans des épreuves, à la fois symboliques et réelles, au cours desquelles le stagiaire doit faire la preuve qu'il est capable – et digne – d'accéder à la profession à laquelle il se destine. »

E. La logique de production et la logique d'apprentissage

L. Forest & A. M. Lamarre (2009, p. 10-11) nous expliquent qu'en empruntant diverses voies, l'accompagnement des stagiaires deviendra plus efficace. Elles nous disent qu'« on a parfois tendance à croire que la seule façon d'intervenir auprès des stagiaires, c'est de leur parler, de leur expliquer ce qu'il y a à faire et ce qu'on fait. C'est sûrement une excellente façon de les aider, et les stagiaires l'apprécient, mais d'autres sentiers peuvent aussi être empruntés : orienter les stagiaires vers des explorations et des observations personnelles, les amener à s'exprimer et à structurer leur pensée, les guider vers une implication de plus en plus grande dans l'agir professionnel. ». Elles nous donnent diverses pistes d'interventions qui s'articulent sur plusieurs axes :

- inciter les stagiaires à voir ;
- inciter les stagiaires à entendre ;
- inciter les stagiaires à dire ;
- inciter les stagiaires à faire ;
- inciter les stagiaires à réfléchir ;
- inciter les stagiaires à intégrer leurs apprentissages.

Il me semble que bien au-delà de dire au stagiaire ce qu'on fait et ce qu'il y a à faire – ce que j'appelle la logique de production – il est important de, comme l'énonce L. Forest & A. M. Lamarre (2009, p. 11), « donner confiance, laisser observer, expliciter, écouter, laisser faire, questionner, susciter des liens » en travaillant sur les divers axes cités plus haut – c'est ce que j'appelle la logique d'apprentissage.

4. Petit à petit, des éléments se dégagent, mes idées s'éclaircissent

Je me retrouve dans l'extrait de M. Vial & N. Caparros-Mencacci lorsque qu'ils parlent d'accompagnement⁶. Il me confronte à ce sentiment d'insatisfaction lié à mon contrôle ressenti en fin d'entrevue avec mon étudiante. En fait, ai-je su l'accompagner ? Une notion importante pour moi est de guider les étudiants vers l'autonomie.

Je voudrais reparler de la notion de sens évoquée par plusieurs auteurs (G. de Vecchi, 2000 ; R. Morissette, 2002 ; O. Maulini, 2005 ; C.-R. Touati & L.-G. Touati, 2006 ; L. Forest & A. M. Lamarre, 2009). Est-il clair, pour mes étudiants, que la relation d'aide est un outil important qu'ils pourront utiliser dans toute leur vie professionnelle ? Comment peuvent-ils mettre du sens dans ce stage s'ils ne voient pas l'intérêt d'utiliser leurs acquis dans leur futur métier. Je me rends compte que me baser sur des expériences vécues dans des stages précédents et dans leur relation à soi et à l'autre sont des éléments importants pour apporter ce sens. La plupart des étudiants se rappelle d'au moins une situation plus particulière qu'il a vécu avec un patient, avec une équipe ou une interaction qu'il a observé entre un professionnel et un patient. Il est en effet impossible de ne pas communiquer, impossible de ne pas être en relation. Je peux me baser sur ses interpellations, ses observations, ses vécus et les représentations qu'il en a, pour initier l'utilité de la relation d'aide dans les soins infirmiers. Il serait intéressant d'arriver à stimuler une question de départ chez l'élève tel que « A quoi la relation d'aide et le contact à soi et à l'autre vont-ils m'aider dans ma future profession ? ».

Je prends conscience qu'un de mes problèmes est le fait de se retrouver dans cette situation duelle avec l'élève. Dans la plupart des ouvrages consultés, le conflit sociocognitif est utilisé. Le groupe classe y prend toute son importance. Mais lorsque je vais voir un étudiant, je suis seule face à lui. Dans un premier temps, j'ai perçu cela comme un frein. Je me rends compte que ce n'est pas le cas. En effet, il m'est possible de provoquer ce conflit sociocognitif. Je peux, par mes questions, stimuler l'étudiant à interpellier ses pairs ou des professionnels. La différence est que ce conflit ne se produit pas en ma présence. Dans le cadre de suivi des étudiants que j'applique (un entretien par semaine de stage et remise de trois travaux) et qui a été mis en place par mes collègues, il m'est possible de voir les résultats de ce conflit. Ce stage est essentiellement basé sur l'observation et la recherche. Lors du dernier rapport de soins, je peux facilement me

⁶ Voir p. 10

rendre compte jusqu'à quel point l'étudiant s'est interpellé, a imaginé des interventions, a pris conscience du rôle infirmier au sein d'un service psychiatrique, est capable de raisonnement clinique...

En lisant O. Maulini (2005), je me suis rendue compte qu'il ne sert à rien d'être dans une extrême ou une autre. Le juste chemin est, souvent, un entre-deux. De plus, le fait d'être directif, n'exclut pas automatiquement une recherche, une réflexion. La manière de poser les questions va beaucoup influencer les choses. L'enseignant guide mais il est important de laisser une marche de manœuvre à l'étudiant. L'interrogation qui est posée et la manière de la poser va stimuler un rapport au savoir différent mais qui peut être complémentaire. Passer d'un rapport au savoir à un autre a tout son sens. Il permet à l'élève d'être dans un processus d'apprentissage. N'en revient-on pas à la pédagogie différenciée dont parle G. de Vecchi (2000, p. 183-185). Il nous dit que « toute méthode dominante, utilisée par un maître, en appelle d'autres, complémentaires. Plutôt que de rester relativement enfermé dans leur méthode, il serait intéressant que les enseignants s'efforcent de varier leurs situations de formation, les outils qu'ils utilisent, les productions qu'ils demandent, et cela non seulement en mettant en place des activités successives, mais aussi d'une manière simultanée. »

Un autre élément m'interpelle. Au cours des entrevues qui sont prévues avec les étudiants et lors des travaux qui doivent être remis, je ne prévois aucune évaluation formative. Tout est implicite. Le lieu de stage remet une évaluation qui est plus ou moins discutée avec l'étudiant, en fonction des lieux de stage. L'étudiant s'auto-évalue dans son dernier rapport de stage, mais sans canevas précis. Mon évaluation certificative se fait sous forme de commentaire (points forts de l'étudiant et points à améliorer), accompagnée de la cote de stage et de la cote de rapport de soins que je remets par écrit à l'étudiant. Aucun échange n'est ensuite prévu. Comment accompagner l'étudiant dans son apprentissage de cette manière. En mettant cela sur papier, j'ai l'impression de jouer le rôle d'un juge ou d'un arbitre plutôt que celui d'un accompagnant. Il me semble que je ne donne pas la possibilité à l'étudiant de se positionner face à son apprentissage.

Pour terminer, je me rends compte que la durée du stage de psychiatrie n'est que de deux semaines, dans mon école. Ces deux semaines sont entrecoupées d'une semaine de cours, permettant aux étudiants de prendre distance et de poser une réflexion sur ce qui se passe sur leur lieu de stage. Mais ceci implique que je n'ai pas la possibilité d'accompagner à plus long terme les étudiants dans cet apprentissage et dans la construction de leur identité professionnelle. Le travail en équipe et la communication entre enseignants, comme la décrit G.

de Vecchi (2000, p. 224-228), me semblent indispensables dans ce contexte. Il nous dit que « l'isolement est l'une des principales faiblesses des enseignants. Travaillant le plus souvent dans leur coin et n'ayant été que rarement formés au travail en équipe, beaucoup vivent avec une certaine hantise les révolutions qui s'amorcent actuellement dans ce domaine. Et pourtant, comment concevoir autrement la formation de futurs citoyens et travailleurs, en sachant qu'une des demandes actuelles du système économique correspond justement à la capacité de fonctionner en équipe ! ». Il dit, également : « Il ne suffit pas de réunir un groupe d'enseignants pour que ceux-ci constituent une équipe. Un groupe devient une équipe lorsqu'il y a construction d'un véritable projet commun, avec des objectifs communs, une répartition des tâches, un passage de l'information et une régulation. ». Cette notion d'équipe peut être étendue bien au-delà de l'équipe enseignante. En effet, l'étudiant est accueilli au sein même d'une équipe de professionnels déjà en place. Travailler en collaboration avec ceux-ci me semble indispensable.

5. Mais pour appliquer ce que les auteurs décrivent, que puis-je utiliser ? Quels outils existe-t-il ?

A. *L'entretien d'explicitation*

C'est en lisant N. FAINGOLD (1997), que j'ai réalisé que pousser les questions afin d'arriver à faire préciser le fond de sa pensée au stagiaire serait un outil très utile à mon questionnement et à ma pratique. En voici un extrait :

« Par exemple, je constate que les élèves sont en train de se disperser. " Comment tu sais que, effectivement, là, l'attention est moins grande ? ". Je le vois. " Qu'est-ce que tu vois quand tu vois ça ?" et ainsi de suite. Donc, il y a une poussée du questionnant jusqu'à mettre à jour des prises d'informations, et le comment de la régulation par rapport à cette prise d'informations qui permet d'accéder un peu mieux qu'avec une verbalisation spontanée sur les pratiques à ce qui est fait, à ce que Vermersch appelle "la réflexion en action des praticiens experts". " Je sais faire, je ne sais pas tout ce que je mets en œuvre ". Chez les enseignants, c'est beaucoup de choses, tout ce que je mets en œuvre pour savoir faire. »

C'est ainsi que j'ai voulu découvrir ce que P. Vermersch appelle « l'entretien d'explicitation ». Il s'agit d'une technique permettant d'aider l'autre à mieux s'attribuer ce qu'il fait, comment il s'y est pris. Elle lui permet de mieux s'approprier son action. Durant l'entretien d'explicitation, on s'informe de cette action, on l'aide à prendre du recul, afin de l'aider à expliciter ses méthodes et ses procédures de travail. Ainsi, il devient progressivement capable d'agir seul, à sa propre initiative et de transférer ce qu'il a appris.

Décrire sa propre action présente plusieurs difficultés. La première est que la plupart de nos actions, que l'on sait pourtant faire, ne sont pas conscientes et qu'on a, par conséquence, beaucoup de mal à les mettre en mots. La deuxième est la nécessité de prendre le temps de réfléchir à son action afin de la rendre consciente. L'entretien d'explicitation se présente comme une prise de conscience provoquée. La dernière difficulté est que passer du « faire » au « dire » n'est pas intuitif. Il est donc nécessaire de se former à cette technique d'entretien et de s'y exercer.

Au travers de cette technique, on construit progressivement son savoir-faire. Dans ma situation, elle peut, aussi, m'aider à affiner le sens de l'observation de l'étudiant ; à pouvoir mettre des mots sur des comportements non-verbaux de son interlocuteur et ainsi, à pouvoir plus

aisément utiliser des techniques de relation d'aide. En effet, ce qui peut-être observé dans le non-verbal est une énorme source d'informations pour pouvoir aider la personne à se recentrer sur elle-même. Mettre des mots sur ce non-verbal peut aider l'autre à découvrir ses ressources pour faire face à un problème. L'entretien d'explicitation m'aide à faire prendre conscience à l'étudiant que lorsqu'il dit qu'un patient est triste, c'est qu'il a constaté qu'il était peu loquace et que ses yeux brillaient, par exemple.

B. Une taxonomie des questions

Le questionnement sur « les questions » est bien présent dans ce travail. Il me semble intéressant de classifier ces questions. En effet, on ne se trouve pas au même niveau de complexité, comme le définit B. Bloom lorsqu'on demande de retenir une séquence d'acte permettant d'effectuer un soin, lorsqu'on demande d'appliquer cette séquence ou lorsqu'on demande d'y chercher un sens.

La classification suivante traduite à partir du texte "Types of questions based on Bloom's taxonomy » (Bloom, B. et al., 1956)⁷ illustre ceci :

1. CONNAISSANCE

- Se souvenir ;
- mémoriser ;
- reconnaître ;
- se rappeler de l'identification ;
- se rappeler de l'information.

Exemples :

- Qui, quoi, quand, où, comment ... ?
- Décris...

2. COMPREHENSION

- Interpréter ;
- traduire d'un support à un autre ;
- décrire dans ses propres mots ;
- organiser et sélectionner des faits et des idées.

⁷ Voir annexe 4

Exemple :

- Raconte...

3. APPLICATION

- Résoudre un problème ;
- appliquer des informations reçues afin de produire un certain résultat ;
- utiliser des faits, des règles et des principes.

Exemples :

- En quoi ... est un exemple de...?
- En quoi ... est en lien avec ...?
- Pourquoi ... est significatif?

4. ANALYSE

- Subdiviser quelque chose afin de montrer comment il est constitué ;
- trouver la fondation d'une communication ;
- identifier des motivations ;
- séparer les composants d'une entité.

Exemples :

- Quels sont les composants ou les fonctionnalités de ...?
- Classifier ... suivant ...
- Schéma / diagramme ...
- En quoi ... se compare / contraste avec ...?
- Quelle(s) preuve(s) peux-tu énoncer concernant ...?

5. SYNTHÈSE

- Créer un produit unique, original sous forme verbale ou physique ;
- combiner des idées pour former une nouvelle entité.

Exemples :

- Que prédirais-tu / concluerais-tu de ...?
- Quelle(s) idée(s) peux-tu ajouter à ...?
- Comment créerais-tu / dessinerais-tu un nouveau ...?
- Que se passerait-il si tu combinais ...?
- Quelle(s) solution(s) proposerais-tu pour ...?

6. EVALUATION

- Prendre des décisions valables concernant des problématiques ;
- résoudre des controverses ou des divergences d'opinions ;
- développer des opinions, des jugements ou des décisions.

Exemples :

- Es-tu d'accord avec ...?
- Que penses-tu de ...?
- Qu'est-ce qui est le plus important ...?
- Classe dans un ordre de priorité ...
- Que déciderais-tu concernant...?
- Quels critères utiliserais-tu pour évaluer ...?

Une question ne se trouve pas au même niveau de complexité qu'une autre. Ainsi, le niveau « connaissance » est moins complexe que le niveau « évaluation ». Plus la complexité est à un niveau élevé, plus le processus de réflexion qu'utilise le cerveau pour traiter l'information est important. Il est intéressant pour moi de prendre conscience de ceci. En effet, à certains moments, lors des entrevues avec les étudiants, je constate que certains concepts sont mal compris. Il est alors intéressant de poser des questions en lien avec les sphères du « savoir » ou de la « compréhension », et non de poser des questions avec un niveau de complexité plus important. Lorsque je cherche à pousser les élèves dans une réflexion les sphères « analyse » et « synthèse » me semblent intéressantes. Pour pousser l'élève dans un questionnement en lien avec la construction de son identité professionnelle, je peux utiliser des questions de la sphère « évaluation ». Mais je dois également garder à l'esprit que pour pouvoir passer d'un niveau de complexité à un autre, l'élève doit d'abord s'approprier ses apprentissages à un niveau inférieur, avant de pouvoir les traiter à un niveau supérieur.

C. Toute une équipe présente autour de l'étudiant

L. Forest & A. M. Lamarre (2009, p. 24) nous disent : « Un des rôles importants de l'enseignante ou de l'enseignant associé est de fournir une rétroaction aux stagiaires quant à leur agir professionnel. Les stagiaires sont avides de connaître votre jugement professionnel quant à leurs manières de faire mais, pour être fructueuse, cette rétroaction doit s'appuyer sur des observations précises. ». En évoquant cela, je voudrais parler d'un élément essentiel de l'accompagnement de l'étudiant en stage. Comme le décrit P. Pepel (2001, p. 84-85), le stagiaire

est en contact direct avec les professionnels. Je suis loin d'être la seule à accompagner l'étudiant, durant le stage. Les témoignages de plusieurs de mes étudiants montrent à quel point une équipe peut influencer l'apprentissage des élèves, leur donner ou leur faire perdre confiance en leurs capacités. Comment arriver à ce que les équipes se sentent concernées par l'accompagnement des étudiants ? Un des rôles du « maître de formation pratique » peut être d'aider les équipes à obtenir ou à construire des outils qui leur conviennent afin d'encadrer les stagiaires. L'accompagnement peut donc toucher tant l'étudiant que les équipes qui accueillent ces étudiants, durant le stage. L. Forest & A. M. Lamarre (2009) nous donnent plusieurs pistes à explorer dans ce domaine. Je ne les décrirai pas dans ce travail mais il me semble intéressant d'avoir ces notions à l'esprit.

D. Une aide à l'auto-évaluation

L. Forest & A. M. Lamarre (2009, p. 46) nous expliquent qu'il y a « trois façons de réaliser l'évaluation du sage : 1) l'évaluation au quotidien, qui est souvent informelle, 2) les temps d'arrêt en cours d'apprentissage, lesquels constituent des moments d'évaluation formelle, soit à mi-parcours d'un stage ou à la fin d'étapes prédéterminées et 3) l'évaluation terminale, où un jugement est porté sur le niveau de maîtrise des compétences professionnelles par les stagiaires, jugement qui fait partie de la notation globale du stage. ».

Ma présence sur le lieu de stage est restreinte. En effet, par semaine de stage, je ne vois l'étudiant qu'à une reprise, le temps nécessaire. En parlant de l'évaluation au quotidien, L. Forest & A. M. Lamarre (2009, p. 47) disent que « les enseignants et les enseignantes associés ont pour rôle d'inciter les stagiaires à s'auto-évaluer et à réaliser la démarche d'analyse réflexive. ». Une première étape serait d'aider « à guider le processus d'évaluation et à approfondir la compréhension de l'agir [...] des stagiaires ». Ces auteurs proposent une grille⁸ permettant d'évaluer la compétence relative au développement professionnel. Cette grille prend en compte l'évaluation de compétences relatives à l'enseignement mais pourrait-être transposée et adaptée dans le cadre de stages infirmiers en santé mentale et psychiatrie. Elle permettrait au stagiaire d'être dans un processus d'auto-évaluation constant, en lien avec son apprentissage. Je souhaite garder les différents temps d'arrêt, déjà prévu sous forme d'entrevue avec les étudiants, ainsi que l'évaluation finale, sous forme de retour écrit à l'étudiant. Il me semble néanmoins intéressant que lors de la dernière entrevue, en début de deuxième semaine de stage, je reprenne avec

⁸ Voir annexe 5

l'étudiant cette grille. Ensemble, nous pourrions réfléchir à l'endroit où se situe l'étudiant face à son apprentissage, à ce qui est déjà maîtrisé, aux éléments à approfondir, aux points à améliorer. Passer par une source écrite, me paraît aidant pour structurer la pensée.

E. Utiliser des techniques d'écoute et de la relation d'aide : faites ce que je dis mais aussi ce que je fais...

L. Forest & A. M. Lamarre (2009, p. 5) nous parlent de l'accompagnant comme un modèle. Certaines techniques d'écoute et de relation d'aide sont utilisées dans la zone de constitution du questionnement que décrit O. Maulini (2005, p. 194-195). C.-R. Touati & L.-G. Touati (2006, p. 27) nous parle du formateur comme « un miroir placé devant les stagiaires ». Ils nous disent : « Quel que soit son domaine d'intervention, le formateur se doit au cours du stage d'aider les adultes dont il a la charge non seulement à découvrir et apprendre quelque chose sur lui-même mais encore à abandonner leurs idées reçues sur leur propre personnalité et sur la matière concernée. ». Dans ce contexte, je trouve judicieux d'utiliser l'écoute et la relation d'aide lors de mes entrevues avec les étudiants. Ainsi, en utilisant la congruence, aussi appelée l'authenticité⁹, l'empathie¹⁰, la confrontation, l'écoute active¹¹, la reformulation¹²,... non seulement, j'utilise cette notion de modèle, de miroir, mais il me semble que j'active, aussi, le processus d'apprentissage de l'élève. Ceci peut amener à une meilleure compréhension de la théorie.

De plus, n'existe-t-il pas de meilleure inspiration que d'entendre quelqu'un parler de manière passionnée de ce qu'il fait. Etre convaincu du bien fondé de ses actions, les transmettre avec enthousiasme n'est-il pas une source de motivation ? Nous nous trouvons, ici, dans la fonction « voir »¹³ que P. Pelpel (2001, p. 86) décrit.

⁹ M.-C. Daydé et al. (2007, p. 35) la décrivent comme « la faculté d'être en accord avec ce que le soignant pense, ressent, exprime. »

¹⁰ M.-C. Daydé et al. (2007, p. 32) la définissent comme « une attitude dite de compréhension. [...] C'est s'individualiser, être pleinement « soi » pour voir l'autre et être pleinement « lui ». »

¹¹ M.-C. Daydé et al. (2007, p. 32) disent qu' « elle implique la faculté d'entendre dans le sens d'une compréhension intellectuelle et affective de l'autre. »

¹² M.-C. Daydé et al. (2007, p. 35) expliquent qu' « elle consiste à redire avec d'autres mots ce qu'a exprimé la personne, ce que le soignant a entendu, perçu. »

¹³ Voir p. 16

6. Ce qui me semble important de retenir et d'appliquer

A. Comment faire pour accompagner et questionner des étudiants infirmiers, lors de leur stage de santé mentale et psychiatrie, pour passer d'une logique de production à une logique d'apprentissage

Un parcours a été suivi, au cours de ce travail. Des idées se sont mises en place. Des réflexions ont été partagées. Des outils ont été proposés. Des pistes d'amélioration ont été présentées. Voici les principaux points qu'il me semble important de retenir et d'appliquer pour répondre à ma question de recherche :

- se baser sur les acquis personnels, sur les vécus, sur les représentations, les expérimentations des étudiants pour entamer le processus d'apprentissage ;
- utiliser les questions autrement, travailler avec leur taxonomie, restituer le problème à l'élève. Ceci me permettra d'être moins dans une dynamique de contrôle, de production et d'accompagner l'élève dans son apprentissage. Les questions peuvent être utilisées pour stimuler les étudiants à faire des liens, à exprimer leur point de vue, à mettre du sens ;
- aider l'élève à prendre conscience de ses actions et de son observation en utilisant l'entretien d'explicitation ;
- stimuler le conflit sociocognitif qui se produira en dehors des entrevues avec l'étudiant, grâce au contact avec les professionnels et ses pairs, afin de mettre l'étudiant dans un questionnement, une réflexion. Le retour de cela me sera transmis via les rapports de soins ;
- communiquer et travailler en équipe enseignante pour accompagner l'élève durant tout son apprentissage ;
- intégrer les équipes soignantes qui accueillent les stagiaires dans le processus d'accompagnement ;
- utiliser une grille d'auto-évaluation des compétences qui aidera l'élève à se situer dans son apprentissage. Sur cette base, une discussion sera entreprise avec l'étudiant lors de la dernière entrevue ;
- être un modèle et travailler avec l'écoute et la relation d'aide lors des entretiens avec l'étudiant.

B. Mon évolution

Ce travail m'a permis, outre d'ouvrir certaines pistes, de structurer ma pratique et d'y progresser.

J'utilise de plus en plus les représentations et les vécus des élèves. Je les mets face à certaines contradictions. J'ai pu remarquer que cette déstabilisation les poussait à chercher, à réfléchir. N'était-ce pas ce que je recherchais ?

Depuis ma première entrevue avec cette étudiante, plusieurs mois sont passés. Ma pratique a évolué. Prendre conscience de mes erreurs et de mon attente de résultats, m'a permis de me remettre en question et de m'aider à progresser. Dans un premier temps, de manière intuitive, ensuite de manière consciente, l'écoute, la relation d'aide, l'entretien d'explicitation, la stimulation au conflit sociocognitif, la communication avec mes collègues enseignants sont des outils et des techniques que j'applique, quotidiennement. Il en va de même avec l'utilisation des questions. Je suis bien plus consciente actuellement de l'impact de celles-ci. En fonction du niveau de complexité que je souhaite atteindre, j'utilise des questions différentes. Bien entendu, ces techniques ne se maîtrisent pas du jour au lendemain et un entraînement constant à celles-ci est nécessaire pour progresser dans leur maîtrise.

Je mets, également, un point d'honneur à avoir une communication optimale avec les équipes soignantes et les divers lieux de stage. Montrer ma présence et ma disponibilité, me semble un premier pas dans leur accompagnement.

Partager mes expériences avec des collègues m'a permis d'avancer. Ce travail m'a permis de théoriser et de structurer mes pensées, de les insérer dans un cadre, un contexte. Mon sentiment d'insatisfaction et cette peur de perdre la maîtrise et le contrôle ne sont plus ressentis en fin d'entrevue avec les étudiants.

C. Ce que je souhaite mettre en place

Une longue réflexion devra encore être menée concernant la construction d'outils pour l'accompagnement des stagiaires avec les lieux qui accueillent les stagiaires, suivant les pistes ouvertes par L. Forest & A. M. Lamarre (2009).

Je souhaite continuer à m'entraîner aux diverses techniques et outils dont je parle dans ce travail. La pratique et l'expérience m'ont permis de progresser en tant qu'infirmière, il en sera de

même pour ma fonction de « maître de formation pratique ». J'ai pu constater que les rapports de soins remis en fin de stage sont plus structurés. La réflexion y prend une place de plus en plus importante. Serait-ce l'émergence de premiers résultats ?

Je souhaite, également, adapter la grille d'évaluation des compétences de L. Forest & A. M. Lamarre au stage de santé mentale et psychiatrie. Ainsi, dès l'année scolaire suivante, je pourrais l'utiliser, durant les stages. J'ai espoir qu'il s'agit d'un outil précieux à l'accompagnement des stagiaires.

Pour conclure, je voudrais exprimer le fait que ce travail n'est que l'ébauche d'une réflexion sur ma pratique. Je partage, ici, avec vous, mes idées du moment. Mais ces idées sont en mouvement constant. L'évolution est permanente. Il me semble indispensable d'être dans une remise en question incessante pour aider et accompagner aux mieux les stagiaires. Comme je l'ai fait dans ma carrière d'infirmière en psychiatrie, je m'y attèlerai au mieux, durant ma carrière de « maître de formation pratique ».

7. Bibliographie

A. Monographies

- Daydé, M.-C., Lacroix, M.-L., Pascal, C., & Salabaras Clergues, E. (2007). *Relation d'aide en soins infirmiers*. Savoir & pratique infirmière. Issy-les Moulineaux : Elsevier Masson.
- de Vecchi, G. (2000). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette Education.
- Forest, L., & Lamarre, A. M. (2009). *Accompagner des stagiaires vers la maîtrise des compétences en enseignement*. Partenariat et Leadership : Chenelière / Didactique. Montréal : Chenelière éducation.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner & pour apprendre*. Pédagogies Recherche. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Apprentissage : Chenelière / Didactique. Montréal : Chenelière éducation.
- Pelpel, P. (2001). *Apprendre et faire. Vers une épistémologie de la pratique ?* Savoir et formation. Paris : L'Harmattan.
- Touati, C-R. & Touati, L-G. (2006). *Guide du formateur en situation*. Pédagogie / Formation. Lyon : Chronique sociale.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation : nouvelle édition enrichie d'un glossaire*. Pédagogies outils. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

B. Sites internet

- Allais, M.P. (2004). *Extraits de Carl Rogers*. En ligne http://www.relation-aide.com/dos_description.php?id=36&cat=9 consulté le 21 mai 2009.
- Faingold, N. (1997). Diversifier sa pédagogie. *Entretien d'explicitation*. En ligne http://francois.muller.free.fr/diversifier/entretien_d%27explicitation.htm consulté le 23 avril 2009.
- Bloom, B. et al. (1956). Faculty development at Honolulu Faculty College. *Types of questions based on bloom's taxonomy*. En ligne <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/questype.htm> consulté le 18 mai 2009.

C. Mémento

- Ecole de bacheliers en soins infirmiers et sages-femmes annexée à l'Université Libre de Bruxelles. (Année 2008-2009). *Mémento de l'étudiant 2^{ème} année B.S.F.-B.S.I. Annexe au règlement général des études*. Bruxelles.

D. Notes distribuées au cours

- Vial, M., & Caparos-Mencacci, N. (2007). Chapitre 6 Les incontournables méthodologiques de l'accompagnement professionnel. *L'accompagnement professionnel*. Bruxelles : De Boeck. Tiré du cours de Sautelet, A. (2008-2009). *Epreuve intégrée*. Bruxelles : CPSI.
- Diverses notes concernant la taxonomie de B. Bloom (sans références). Tiré du cours de Maskens A. (2007-2008). *Psychopédagogie et méthodologie générale du secondaire et du supérieur (UF 12)*. Bruxelles : CPSI.

GILIS Katia

Epreuve intégrée en vue de l'obtention du Certificat d'Aptitude Pédagogique

Année académique 2008-2009

**ACCOMPAGNER ET QUESTIONNER DES ETUDIANTS INFIRMIERS EN STAGE DE SANTE
MENTALE ET PSYCHIATRIE :**

un bout de cheminement au sein de mon apprentissage

Ma question de recherche :

« Comment accompagner et questionner des étudiants infirmiers, lors de leur stage de santé mentale et psychiatrie, pour passer d'une logique de production à une logique d'apprentissage ? »

Les référents théoriques mobilisés :

Pour répondre à ma question de recherche, il m'a semblé intéressant de me baser sur plusieurs auteurs (G. de Vecchi, 2000 ; L. Forest & A. M. Lamarre, 2009 ; O. Maulini, 2005 ; R. Morissette, 2002 ; P. Pelpel, 2001 ; C.-R. Touati & L.-G. Touati, 2006 ; M. Vial & N. Caparos-Mencacci, 2007) qui parlent, entre autre, de l'accompagnement, du questionnement et des problématiques liées aux stages. Grâce à ces références, j'ai pu analyser les difficultés rencontrées lors de ma situation interpellante. Ceci m'a amenée à mettre en place des outils en lien avec les méthodologies constructivistes, afin d'améliorer ma pratique.

Les pistes de progrès :

Je propose différentes pistes pour progresser. En voici les grandes lignes :

- aider les élèves à prendre conscience de leur action en utilisant l'entretien d'explicitation comme le définit P. Vermersch (2006) ;
- utiliser les questions autrement, en étant conscient de leur degré de complexité comme le décrit B. Bloom dans sa taxonomie ;
- travailler en équipe. Ceci comprend tant les équipes enseignantes que les équipes soignantes qui accueillent les stagiaires ;
- utiliser un support écrit permettant à l'étudiant d'auto-évaluer son apprentissage, comme le suggèrent L. Forest & A. M. Lamarre (2009) ;
- stimuler le conflit sociocognitif qui se déroulera en dehors de ma présence ;
- lors des rencontres avec l'étudiant, utiliser l'écoute et la relation d'aide, afin d'être un modèle pour l'étudiant, de travailler en miroir.

Conclusion :

J'utilise de plus en plus les divers outils cités. Il me semble voir les premiers résultats dans les rapports de soins remis par les étudiants. Ceux-ci sont plus structurés et la réflexion y prend une plus grande place. Mais ce travail n'est que l'ébauche d'une réflexion sur ma pratique. Il me sera nécessaire de continuer à me questionner afin de pouvoir, encore, évoluer.