



HAL
open science

L'activité du formateur infirmier en situation d'analyse de pratiques : une gestion de la situation d'apprentissage en cours de construction ?

Véronique Naudin

► To cite this version:

Véronique Naudin. L'activité du formateur infirmier en situation d'analyse de pratiques : une gestion de la situation d'apprentissage en cours de construction ?. Education. 2012. dumas-00790831

HAL Id: dumas-00790831

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00790831>

Submitted on 21 Feb 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Conservatoire national des arts et métiers

Université XIII – Villetaneuse

Mémoire présenté en vue d'obtenir le master européen

"Formation des adultes : champ de recherches"

par Véronique NAUDIN

L'activité du formateur infirmier en situation d'analyse de pratiques : une gestion de la situation d'apprentissage en cours de construction ?

Sous la direction d'Izabel **GALVAO**

Novembre/2012

Remerciements

Aux membres du jury

Madame Dutoit Martine qui m'a fait l'honneur d'accepter la présidence du jury

Izabel pour avoir accepté la direction de ce travail et m'avoir fait confiance

Pour m'avoir guidé sur le chemin de la recherche

Pour sa disponibilité, son pragmatisme, son écoute, la pertinence de ses remarques

Je t'en suis réellement reconnaissante

Aux personnes m'ayant accompagnées tout au long de l'année d'étude et de l'élaboration de ce travail

Catherine pour son aide précieuse, son regard avisé et juste, pour les discussions qui m'ont permis de progresser

Pasquale pour son esprit méthodique, ses réflexions et ses encouragements

À Olivier et Valentine pour votre soutien, votre confiance et votre patience sans lesquels ce travail n'aurait pu aboutir

À mon oncle pour ta lecture et tes commentaires qui ont permis d'enrichir mon travail

À Catherine, Julie, Sylvie et Sophie pour vos encouragements constants dans cette aventure et votre amitié

Sommaire

| | |
|--|----|
| Introduction | 5 |
| 1. La formation en soins infirmiers | 6 |
| 1.1. Contextualisation de ce travail par rapport à l'objet de recherche | 6 |
| 1.2. Présentation du dispositif de formation tel que prescrit | 10 |
| 1.3. La place de l'analyse des pratiques dans ce dispositif..... | 12 |
| 1.4. Les cadres formateurs | 15 |
| 1.5. Objet et questions de recherche | 17 |
| 2. Du prescrit au réel | 19 |
| 2.1. Ancrage théorique..... | 19 |
| 2.1.1. La conceptualisation | 19 |
| 2.1.2. La professionnalisation | 24 |
| 2.1.3. Le rapport entre théorie et pratique..... | 26 |
| 2.1.4. Apprentissage et médiation..... | 27 |
| 2.1.5. Caractérisation de l'analyse de pratiques professionnelles..... | 32 |
| 2.1.6. Le praticien réflexif..... | 36 |
| 2.2. Mise au travail des concepts par rapport aux questions de recherche | 45 |
| 3. Méthodologie de recherche | 47 |
| 3.1. Description de la démarche de la recherche | 47 |
| 3.2. Recueil des données : l'analyse de l'activité du professionnel en situation | 48 |
| 3.2.1. Les entretiens semi-directifs et l'échange entre professionnels..... | 49 |
| 3.2.2. Situation de formation : l'analyse de pratiques..... | 51 |
| 3.3. Présentation du terrain | 55 |
| 3.4.1. Organisation institutionnelle | 56 |
| 3.4.2 Les caractéristiques des personnes formées | 57 |
| 3.4.3 Profil des formateurs observés | 58 |
| 4. Saisie du matériel et mise en forme des données: de l'intentionnalité exprimée par les formateurs à l'activité réalisée | 58 |
| 4.1. Organisation de la séquence d'analyse de pratiques au sein du centre de formation (tâche prescrite) | 59 |
| 4.2. Les conditions de la situation de formation (tâche réelle)..... | 64 |
| 4.2.1. Présentation de l'analyse des communications des situations A et B..... | 65 |
| 4.2.2. Présentation des thématiques issues de l'analyse de contenu des situations A et B | 73 |
| 4.2.3. Présentation des tâches réalisées par la formatrice A | 78 |
| 4.2.4. Présentation des tâches réalisées par la formatrice B | 88 |

| | |
|---|-----|
| 5. Analyse des données et discussion..... | 102 |
| 6. Limites..... | 113 |
| Conclusion..... | 115 |
| Glossaire..... | 117 |
| Bibliographie..... | 118 |
| ANNEXES | 122 |

Introduction

En France, le ministère de la santé fonde un référentiel de formation pour les futurs infirmiers basé sur une logique par compétence. Celui-ci est appliqué en 2009 dans les centres de formations en soins infirmiers qui ont la particularité d'être organisés par alternance. La notion de compétence professionnelle modifie l'attitude des formateurs qui vont intégrer ce changement de paradigme et utiliser des outils spécifiques tels que l'analyse de pratique professionnelle (APP). Cet outil polyfonctionnel visant la professionnalisation des acteurs est utilisé depuis plus de vingt ans par les travailleurs sociaux et les enseignants. L'APP a pris une teinte spécifique dans ces professions mais, qu'en est-il pour la profession infirmière? Nous nous intéresserons au fonctionnement de cette pratique assurée par les formateurs, aux processus d'accompagnement et à son environnement. L'axe de notre recherche s'oriente vers la compréhension des préoccupations et des buts des formateurs en situation didactique. Les effets de ce dispositif ne seront pas traités ici mais pourraient faire l'objet d'un prochain travail de recherche. L'objectif de notre travail de recherche a été d'analyser le style de conduite d'une séance d'APP par le formateur en soins infirmiers afin de révéler sa spécificité. En relation avec cet objectif de recherche, nous proposons de présenter dans un premier temps, le contexte de la formation en soins infirmiers et la place de l'analyse de pratiques dans le dispositif de formation en soins infirmiers. Dans un second temps, nous décrirons les cadres théoriques mobilisés et méthodologique utilisés dans cette étude. Puis nous présenterons la mise en forme des données recueillies sur le terrain et leur analyse.

1. La formation en soins infirmiers

Pour comprendre la spécificité de l'analyse de pratiques dans un centre de formation infirmier, nous exposerons au préalable le contexte socio-économique des professions paramédicales ce qui nous éclairera sur le changement de configuration des études infirmières en 2009.

1.1. Contextualisation de ce travail par rapport à l'objet de recherche

Des paramètres socio-économiques ont influencé le développement de nouvelles formes de travail citons par exemple le développement de nouvelles technologies, la modification des modes de communication, la multiplication du travail en réseau et les modes d'organisation du travail de plus en plus flexibles. Les enjeux sont multiples. Il s'agit de faire évoluer les métiers par rapport à la transformation du marché du travail, d'anticiper les compétences par rapport aux besoins de la société et de la mettre de la cohérence entre les métiers, les emplois et la formation afin de préparer les intervenants et leur proposer des évolutions de carrière en relation avec des emplois utiles et diversifiés.

Les évolutions de la société influencent également l'organisation des soins et l'environnement des professions de santé. La population souhaite non seulement bénéficier de soins de qualité mais à proximité de son domicile.

Face à la pénurie d'infirmiers liée aux départs en retraite, il est demandé aux soignants de s'adapter à des situations de travail de plus en plus complexes. L'application des 35 heures a eu un impact sur le nombre d'infirmiers présents dans les services et ne garantit plus un encadrement suffisant des stagiaires.

Soulignons également que les restructurations hospitalières par pôles ont profondément modifié l'organisation des services. En effet, les services sont maintenant regroupés autour de spécialités communes pour constituer des pôles. En cas de pénurie en personnel soignant, les équipes de chaque service peuvent être amenées à se déplacer au sein d'un même pôle pour assurer la continuité des soins. Ce type d'organisation repose donc sur un développement de la mobilité et de la polyvalence des professionnels de santé.

Les priorités en santé publique sont exposées dans des plans nationaux présentés sous quatre grands domaines (santé générale des populations, maladies chroniques, risques infectieux, préparation et gestion des alertes sanitaires). Malgré ces plans, les besoins en santé de la population s'accroissent et une inégalité d'accès aux soins persiste. Plusieurs facteurs comme, le nombre de médecins et leur répartition géographique, mais aussi la tendance, qui se confirme, d'une diminution du « temps médical » y contribuent.

La loi du 21 juillet 2009 portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires (HPST) comporte de nombreuses dispositions ayant une influence sur les professions de santé. En particulier, bien qu'elle mette l'accent sur les bases de l'éducation thérapeutique du patient, elle n'aborde pas les moyens humains et les organisations nécessaires pour y répondre efficacement, ainsi que les modalités d'exercice et de rémunération. Par ailleurs, la coopération encouragée des professionnels de santé impacte fortement les contours des métiers. Cette loi modifie sensiblement les missions des professionnels de santé, le partage des rôles et les modalités d'exercice. En conséquence, la répartition des tâches de ces professionnels s'en trouve largement modifiée.

D'autre part, la culture qualité, davantage développée dans les entreprises et les industries aéronautiques notamment, a émergé depuis une dizaine d'années dans les établissements de soins. Ces derniers se sont engagés progressivement dans la mise en œuvre de la qualité et la gestion des risques liées aux soins. Cela suppose la mise en place d'une coordination, de démarches opérationnelles au sein des unités de soins et l'appropriation par les professionnels de santé des méthodologies concernées comme par exemple l'activité d'audit.

D'un point de vue quantitatif, le personnel infirmier représente la catégorie professionnelle paramédicale la plus importante en France métropolitaine.

En 2012, la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES) a publié son document de travail¹ présentant la démographie de chaque profession de santé en s'appuyant sur les sources du « répertoire partagé des professionnels de santé » (RPPS) et du répertoire Adeli. Au 1^{er} janvier 2012 le personnel infirmier regroupait 552 508 personnes de moins de 65 ans en activité en France métropolitaine, les DOM et à l'étranger.

¹ Daniel SICART, 2012, « Les professions de santé au 1er janvier 2012 », *Document de travail*, série Statistiques, n° 168, mars. <http://www.drees.sante.gouv.fr/article10930.html>

En outre, la population globale augmente et vieillit. Le nombre de personnes âgées s'accroît et leur espérance de vie s'allonge. Ainsi les besoins de santé non seulement mais ils ont considérablement évolué dans leur nature. Plusieurs paramètres ont contribué à cela, d'une part, les affections chroniques telles que le cancer mais aussi les pathologies cardio-neuro-vasculaires qui n'entraient pas dans cette catégorie, et qui, en raison des progrès de la médecine se sont chronicisées et d'autre part le développement du secteur ambulatoire (diminution de la durée des séjours hospitaliers). Autre constat, l'activité d'éducation thérapeutique, par exemple se déploie de plus en plus et requiert des savoirs spécialisés.

Par ailleurs, un nouveau champ tend à se développer en lien avec les avancées techniques et technologiques, et que l'on appelle « *la médecine des biens portants* ». La demande sociale qui vise à se prémunir des maladies se renforce. Les notions de probabilité d'augmenter la survenue de maladie ou d'entretien de la santé et du vivre mieux ont non seulement amené un changement culturel de la médecine, mais contribué à l'évolution des métiers et des autres intervenants de la santé.

D'autre part, avec l'évolution des outils de communication et d'information comme internet, la volonté d'être informé sur son état de santé est devenue plus prégnante chez les individus.

L'exigence de qualité des soins des personnes soignées est également en hausse ce qui parfois, se manifeste par davantage de recours judiciaires. Le personnel infirmier est nécessairement concerné par cette tendance et l'enjeu est de l'impliquer dans l'appropriation de cette démarche. C'est pourquoi le développement d'une culture qualité a été identifié dans les référentiels d'activité des professions paramédicales. Cette culture repose sur l'analyse de la qualité et l'amélioration des pratiques et s'acquiert grâce à des formations continues assurées par des organismes agréés. Certains se sont emparés de l'approche de l'analyse de pratiques pour organiser des groupes de réflexion entre pairs visant l'amélioration de leurs pratiques. Ces pratiques s'élargissent auprès des cadres de santé qui sont maintenant garants de l'application de cette politique qualité institutionnelle.

La mobilité infirmière est très importante ce qui explique le besoin de renouveler les effectifs. La durée de vie professionnelle serait en moyenne de 10 ans. Les IDE se reconvertissent dans d'autres domaines d'activités, se spécialisent ou occupent des postes d'encadrement. C'est à cette dernière catégorie que les formateurs appartiennent.

De plus, la profession infirmière s'articule autour de trois dimensions relationnelle, technique et organisationnelle. Avec cette dernière, le développement d'une « *culture qualité* » s'est imposé et s'est précisé depuis les années 2000 obligeant les professionnels à adopter des outils et des méthodes visant à évaluer leurs pratiques professionnelles. Les médecins sont déjà tenus de s'inscrire dans cette démarche d'évaluation des pratiques (EPP) et elle concernera les paramédicaux courant 2012. L'analyse des pratiques est d'ailleurs utilisée comme outil d'action voire comme outil de recherche sur une activité collective entre pairs soit pour formaliser des processus productifs soit pour produire des échanges de réflexion sur le fonctionnement interne.

L'organisation des études en France ne permet pas la comparaison entre les différents pays d'Europe. Cette spécificité freine la mise en place des accords de Bologne signés en 1999 et qui concernent l'adoption pour l'enseignement supérieur, des trois niveaux de formation en L.M.D. (Licence-Master-Doctorat).

Les Instituts de Formation en Soins Infirmiers (IFSI) s'organisent en Groupement de Coopération Sanitaire (GCS). Ils ne sont pas associés à l'université comme c'est le cas au Royaume-Uni et aux USA. Dans ces pays, les centres de formations en soins infirmiers ont été intégrés aux universités. Cette transition ne s'est pas réalisée sans heurts. Les formateurs infirmiers ont dû se faire accepter en tant qu'universitaires et montrer qu'ils étaient à la hauteur. Malgré ces difficultés, le bilan est perçu comme positif par l'ensemble des acteurs. L'organisation en GCS ne place pas les formateurs face au besoin de s'engager dans la recherche et dans l'obtention d'un niveau de diplôme supérieur.

Le rapport BERLAND² paru en novembre 2002 indiquait déjà que les infirmières travaillant dans les unités de soins spécifiques, développaient des compétences techniques de pointe. Les infirmières qui exerçaient dans des secteurs plus généraux pratiquaient « *des actes de soins pour lesquels leur formation apparaît surdimensionnée* ». Cet écart d'élargissement des actes est interprété comme résultant d'un défaut d'organisation entre les métiers.

Cet exemple témoigne d'un besoin de redessiner les contours des métiers de la santé par l'impulsion des pouvoirs publics.

² <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/024000643/0000.pdf>

C'est pourquoi la démarche métier contribue à définir un métier à partir du référentiel d'activités et du besoin en compétences qui dépend des besoins de la population. Cela permet ensuite de concevoir les référentiels de formation et les diplômes nécessaires. Certains métiers de la santé ont amorcé cette démarche notamment les ergothérapeutes, les manipulateurs en électroradiologie médicale et les kinésithérapeutes.

Les contours et les contenus de la profession infirmière ont été définis et recomposés pour déjouer la complexité des savoirs investis dans l'activité de soins. Les formateurs expriment des difficultés concernant les ajustements nécessaires pour faire face aux nombreux changements du contexte de travail et à l'obligation de former un nombre croissant d'étudiants.

C'est donc pour répondre à ces nouvelles organisations de travail impactées par des facteurs socio-économiques et à la diversité des activités du personnel infirmier qu'une nouvelle formation a vu le jour. Il s'agit d'adapter le niveau de compétences des professionnels en lien avec ces nombreuses mutations et de formaliser sa professionnalité.

Tous ces éléments participent à la formation de futurs professionnels capables d'être polyvalents et de s'adapter aux situations complexes. Il semble donc que l'intention dominante est de professionnaliser les futurs infirmiers.

1.2. Présentation du dispositif de formation tel que prescrit

Il s'agit d'une formation qualifiante et diplômante s'étalant sur trois ans. Les études sont homologuées en niveau III (selon la classification interministérielle des qualifications professionnelles) ce qui correspond à un bac +2. Depuis 1992, la durée de la formation est stabilisée à 3 ans. De 1922 à 1961, la durée de la formation varie de 22 mois à 24 mois puis elle augmente à partir de 1972. Les stages sont intégrés dans la formation dès le début de la création des écoles et représentent plus de la moitié du temps total de formation. La transmission des techniques avant la création et l'officialisation des écoles de formation s'effectuaient par apprentissage sur le tas, les médecins participaient et les infirmiers expérimentés assuraient le tutorat des novices.

Depuis septembre 2009, tous les IFSI ont été tenus de mettre en œuvre le référentiel de formation afin de respecter les accords de Bologne.

Ce référentiel permet une double qualification, notamment une reconnaissance universitaire pour le futur infirmier diplômé en 2012 car il obtiendra un grade de licence en plus d'un diplôme d'État. La réforme de 2009 intègre l'entrée des étudiants dans un système d'enseignement universitaire de type licence-master-doctorat qui s'inscrit dans une approche par compétence et par une alternance dite intégrative (MALGLAIVE Gérard, 1994).

Le rapport de la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES) intitulé « La profession infirmière : situation démographique et trajectoires professionnelles » paru en novembre 2010, présente un état des lieux sur la situation de la profession infirmière et plus particulièrement sur la formation:

- Depuis la réévaluation des quotas en 2003, on constate un déficit moyen de 8% entre les nouveaux entrants en IFSI et le quota national, et ceci, malgré la hausse des inscriptions en première année (+ 28% entre 2000 et 2008). Le quota national d'inscriptions en IFSI est fixé à 30 000 depuis 2003. Cette augmentation vise à assurer le renouvellement des effectifs infirmiers.
- Environ 80% des primo-inscrits obtiennent le diplôme 3 ans plus tard. Cette déperdition peut s'expliquer, selon les auteurs, par une baisse de sélectivité du concours : en augmentant les quotas, on sélectionne des étudiants qui n'ont pas les prérequis.
- Après avoir fortement augmenté entre 2000 et 2005 (+ 52%), le nombre de titulaires du diplôme d'État est stable avec environ 21 000 diplômés par an.

La conception de ce référentiel s'est appuyée sur le projet CRESI (Référentiel européen de compétences en soins infirmiers) qui a rassemblé 5 pays (Belgique, Lituanie, France, Pologne, Portugal) en 2006. Les objectifs visés étaient de promouvoir la transparence des qualifications en soins infirmiers, de faire connaître les compétences et les qualifications acquises et/ou requises dans différents pays européens, de clarifier les différentes compétences à acquérir en fin de formation dans chacun des pays et de produire 5 référentiels de compétences nationaux spécifiques. Le besoin auquel répondait le projet CRESI émanait des analyses des ressources humaines en santé qui ont révélé l'inadéquation entre les formations classiques que les professionnels recevaient dans le cadre des formations initiale et continue.

L'objectif du projet est de créer un référentiel européen de compétences en soins infirmiers (CRESI³) afin de construire un nouveau profil d'infirmier.

C'est à partir du recensement des activités de travail des infirmiers, que le référentiel a été conçu. Le référentiel de compétences qui a été ensuite élaboré, a permis d'identifier et de développer les savoirs théoriques et procéduraux nécessaires à la compréhension des situations de travail. Cette nouvelle forme de formation articule le contenu avec les situations de travail. Il existe cinq compétences dites « cœur de métier » et cinq autres dites « transverses » car elles sont communes à d'autres professions de santé. La faculté intervient sur les unités d'enseignement dites contributives aux savoirs infirmiers (sciences humaines, sciences biologiques). Les sciences infirmières (interventions et fondements) sont enseignées dans les unités d'enseignement de savoirs constitutifs des compétences infirmières. Le formateur joue également un rôle dans l'élaboration des unités d'intégration qui « *concourent à l'acquisition d'une ou plusieurs compétences. Sont ainsi combinés et mobilisés les ressources, savoirs et savoir-faire acquis dans les UE du semestre en cours, puis progressivement, des semestres précédents* » (ANNEXE III DE L'ARRÊTÉ RELATIF AU DIPLÔME D'ÉTAT D'INFIRMIER, p.7).

Les politiques ministérielles menées depuis une décennie s'orientent en faveur d'une plus grande efficacité du système. L'alternance fait partie intégrante de la formation infirmière et ce depuis la création des premiers centres de formation en 1922. Le processus de professionnalisation actuel signifie le recours à l'alternance mais également à la mise en situation professionnelle (stages, confrontation aux situations complexes et diverses...), le recours aux formateurs de terrain, le mémoire professionnel et l'analyse de pratique (en groupe, en individuel).

1.3. La place de l'analyse des pratiques dans ce dispositif

Le référentiel de formation a formalisé la fonction tutorale en stage et a précisé les rôles des encadrants. Ces responsables de l'encadrement du stage sont au nombre de trois : le maître de stage, le tuteur et le professionnel de proximité. Le maître de stage est généralement tenu par le cadre de santé et assure une fonction organisationnelle et institutionnelle du stage. Le tuteur de stage représente la fonction pédagogique du stage : il accompagne et évalue la progression

³ Projet Leonardo, « Référentiel européen de compétences en soins infirmiers »

des compétences de l'étudiant lors d'entretiens programmés. Le référent ou le professionnel de proximité encadre au quotidien l'étudiant et informe le tuteur des progrès de l'étudiant.

Le formateur référent du stage assure la transférabilité des compétences par l'analyse de pratiques : il permet de monter dans l'abstraction par la conceptualisation dans l'action (PASTRÉ Pierre, 1999). Le formateur devrait aussi conduire l'étudiant sur la construction de son identité professionnelle. Il ne s'agit donc plus pour le formateur d'apporter une transmission modulaire c'est-à-dire une somme de savoirs disciplinaires aux étudiants. Ce processus combiné aux rôles de chaque acteur a pour finalité de rendre l'étudiant « *autonome, responsable et réflexif, capable d'analyser toute situation de santé, de prendre des décisions dans les limites de son rôle* » (ANNEXE III DE L'ARRÊTÉ RELATIF AU DIPLÔME D'ÉTAT D'INFIRMIER, p.1). Cette finalité est clairement affichée dans le référentiel : la professionnalisation des étudiants vise à rendre le futur professionnel opérationnel dès la fin des études. Au regard de cette injonction, il convient de définir la réflexivité : c'est le processus par lequel le praticien met au point une réponse appropriée par la réflexion sur l'action. En effet, le praticien est un chercheur impliqué dans l'action. Cette analyse réflexive conduit le professionnel à prendre une distance vis-à-vis de sa pratique quotidienne et à s'interroger sur le contenu et les raisons de son activité (SCHÖN Donald, ARGYRIS Chris). L'action devient alors objet de réflexion pour le professionnel non seulement au cours de cette action elle-même mais également sur l'action à distance (PERRENOUD Philippe, 2001). C'est une exigence du référentiel de formation d'amener l'étudiant à devenir un praticien réflexif et ainsi de « *comprendre la liaison entre savoirs et actions, donc d'intégrer les savoirs dans une logique de construction de la compétence* » (ANNEXE III DE L'ARRÊTÉ RELATIF AU DIPLÔME D'ÉTAT D'INFIRMIER, p.2).

L'étudiant en soins infirmiers a pour ce faire, l'obligation de réaliser deux analyses de pratiques qu'il doit retranscrire dans le portfolio. Celui-ci présenté dans l'ANNEXE VI est un document officiel qu'il devra soumettre et argumenter au jury final pour la délivrance du diplôme d'État.

L'identification des concepts « pragmatiques » et des concepts « pragmatisés » mobilisés dans la situation (PASTRÉ Pierre, 1997) s'effectuera au cours de cette analyse de pratique afin que l'étudiant soit capable de s'inscrire « *dans une logique de décontextualisation et de contextualisation* » (ANNEXE III DE L'ARRÊTÉ RELATIF AU DIPLÔME D'ÉTAT D'INFIRMIER, p.5).

Le rôle du formateur dans cette analyse de pratique à distance de l'action et à l'IFSI n'est pas la même que celle menée par le tuteur au détour des entretiens. En effet, le formateur permettra une montée en abstraction des concepts mobilisés par l'étudiant. Pour ce faire, les formateurs disposent de plusieurs moyens pédagogiques tels que définis dans le référentiel de formation : « *l'étude de représentations, l'analyse des conflits socio-cognitifs par la médiation du formateur, les travaux de groupe et l'évaluation formative* » (ANNEXE III DE L'ARRÊTÉ RELATIF AU DIPLÔME D'ÉTAT D'INFIRMIER, p.5).

Le formateur médiateur du genre professionnel (CLOT Yves) devrait ainsi permettre aux apprenants de transformer les savoirs théoriques en « *savoir d'usage* » : « *agir pour savoir et savoir pour agir* » (MALGLAIVE, 1994).

Cette formation est une formation professionnelle. Le développement des compétences tel qu'il est souhaité par le concepteur, est la visée du référentiel de formation. La mise en place de la démarche d'APP par le centre de formation transforme cet espace en espace de développement de compétences. Combinée avec le stage, cette APP est également menée par les professionnels qui encadrent les étudiants: ils entraînent le praticien à développer une pratique réflexive en cours et après l'action favorisant ainsi l'élaboration de son expérience. Ce processus transforme à la fois l'action et l'environnement de l'action. C'est un outil privilégié car il articule travail et formation (le travail est objet de formation dans la mesure où il est objet d'une analyse par son auteur). La formation s'établit ainsi à partir de l'action. La professionnalisation des futurs infirmiers vise à produire un professionnel « *autonome, responsable et réflexif* » c'est-à-dire capable de s'adapter et de maîtriser les activités professionnelles.

Avec la mise en place du référentiel, l'APP peut avoir des effets sur le niveau de réflexion des futurs professionnels sur les procédés, l'organisation et la qualité de leur lieu de travail qui améliore leurs pratiques. Ceci favoriserait une optimisation des services rendus aux patients. C'est une manière de rendre les professionnels responsables de leur développement de compétence, les obligeant à être vigilants par rapport à leur besoins en formation. Un autre enjeu porte sur l'introduction du dispositif d'analyse de pratique dès la formation initiale car il peut favoriser la diffusion et la transmission par les étudiants de cette démarche aux équipes, pendant leurs stages ou une fois diplômés.

A partir de ces éléments sur l'environnement de la pratique de l'APP, il nous est possible d'affirmer que la culture dominante est celle de la professionnalisation.

1.4. Les cadres formateurs

La succession des décrets relatifs aux actes professionnels (1981, 1984, 1993, 2002, 2004) témoignent de l'évolution de l'activité de la fonction infirmière. Paradoxalement les missions des formateurs n'ont pas bénéficié de réactualisation du statut et de la formation des formateurs.

Les cadres formateurs ne sont pas inclus dans le code de santé publique : « *Les métiers de l'encadrement des soins (cadre de santé en service hospitalier, cadre supérieur de santé, directeur des soins) et de formateur en soins (cadre de santé dans un institut de formation) ne sont pas inscrits dans le code de la santé publique. Ils concernent l'ensemble des métiers définis comme auxiliaires médicaux*⁴ ».

Il est intéressant de relever dans l'évolution de la fonction de formateur que plusieurs appellations lui seront attribuées. En 1955, l'infirmière enseignante sera nommée monitrice. À la même époque, les postes de « monitrice de stage » et de « monitrice théorique » font leur apparition. Leur rôle respectif consiste à organiser l'encadrement des élèves en stage et à analyser leurs observations cliniques sur un nombre précis de patients « *la monitrice critique les observations des élèves, donne des explications claires et concises et se rapportant au cas particulier du malade [...] Il s'agit, dans la mesure du possible, de replacer cette observation dans un cadre plus général. Elle apprend aux élèves à saisir les choses importantes et à ne pas disperser leur attention au cours du stage. Elle s'efforce surtout de leur faire comprendre le vrai rôle de l'infirmière si différent de celui du médecin*⁵ ».

Le ministère de la Santé instaure le premier Certificat d'aptitude aux fonctions d'infirmière monitrice (CAFIM) par le décret n°58-1104 du 14 novembre 1958 (JO du 19 novembre 1958). Ce décret marque la séparation des deux corps de métier en établissant en parallèle le certificat d'aptitude aux fonctions de surveillante (CAFIS). Le rôle de la monitrice se

⁴ [http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_relatif_aux_metiers_en_sante_de_niveau_intermediaire - Professionnels d'aujourd'hui et nouveaux métiers - des pistes pour avancer.pdf](http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_relatif_aux_metiers_en_sante_de_niveau_intermediaire_-_Professionnels_d_aujourd'hui_et_nouveaux_metiers_-_des_pistes_pour_avancer.pdf) p.20 consulté le 14 juin 2012

⁵ BOUDIER, C., *Le métier de formateur en soins infirmiers, évolution et perspectives*, Seli Arslan, 2005. p.70

compose de plusieurs fonctions : fonction d'enseignement, une fonction de coordination et une fonction d'éducation et tâches.

Le rôle de la monitrice dès les années 60 consiste à faire par elle-même ses propres apprentissages sur les nouvelles techniques afin de les transmettre aux élèves. Des difficultés se manifestent pour théoriser cette pratique et d'en conserver une trace.

La formation évolue pour s'adapter aux besoins de santé de la population ainsi que les rôles de l'infirmière inhérents à ces besoins. La formation s'adapte de manière constante à ce changement de métier. Le formateur tenu d'apprendre par lui-même et d'actualiser ses connaissances depuis déjà le début de la création des écoles d'infirmière.

Sont dénombrés 40 Instituts de formation de cadres de santé (IFCS) en France. La formation s'effectue sur une durée de 10 mois à temps complet ou en discontinu sur 18 à 24 mois. Les IFCS ont été incités à réaliser des partenariats universitaires dès 1995. Certains proposent une licence voire des parties de master (conduite de projet, management, sciences de l'éducation...).

Le changement de paradigme qui a marqué la formation initiale infirmière se profile maintenant pour les cadres formateurs. Plusieurs groupes de travail au niveau régional et national ont vu le jour début 2011 avec des directeurs d'IFCS, des directeurs des soins, des professeurs d'université, des partenaires syndicaux, afin de construire le référentiel d'activités, celui des compétences et celui de formation sur le même modèle que pour les référentiels de formation des professionnels de santé.

Cette formation participe à la professionnalisation de la fonction managériale du cadre de santé.

Nous avons choisi de nous appuyer sur les travaux du sociologue R. BOURDONCLE (1991, 1994) qui définit la professionnalisation⁶ comme un processus ayant plusieurs aspects et plusieurs significations dont un qui s'adapterait à la conception du référentiel de formation des encadrants :

« La professionnalisation des savoirs liés à cette activité qui connaîtraient alors une croissance en spécificité, rationalité et efficacité en même temps qu'une diversification dans

⁶ BOURDONCLE, R. « Professionnalisation, formes et dispositif » dans Recherche et formation N°35, 2000, p. 117-132

leur nature (savoirs procéduraux autant que déclaratifs, compétences plutôt que savoirs) et une reformulation en termes de compétences »

Nous pouvons dire qu'il s'agit d'une intention de professionnaliser des savoirs liés à l'activité d'encadrement et d'enseignement.

1.5. Objet et questions de recherche

Il semble qu'il existe autant d'analyse de pratiques professionnelles que de formateurs. Cela peut s'expliquer par les représentations qu'en ont les encadrants voire de leur expérience professionnelle. La réflexivité est-elle placée au centre d'un dispositif de formation d'une alternance ? Les étudiants rencontrent-ils des difficultés à faire les liens entre la théorie et la pratique ? Comment l'étudiant peut-il effectuer ces liens si face à lui chaque formateur a sa propre définition de l'analyse de pratiques ? Comment distinguer l'analyse d'activité de l'analyse de pratiques ? Quelle différence est faite entre la tâche prescrite et la tâche réelle (LEPLAT Jacques, 1997) ? Les modalités pédagogiques permettent-elles d'aider l'étudiant à identifier les savoirs en lien avec la situation analysée ?

Depuis trois ans, les formateurs ont adopté et mis en place des modalités pédagogiques spécifiques pour répondre aux exigences du référentiel de formation et pour former un nouveau profil infirmier. Dans cette perspective européenne de formation universitaire, il appartient maintenant aux formateurs de construire et de faire évoluer ses compétences dans une « pédagogie du concret ». Cela prend tout son sens si les formateurs adoptent eux-mêmes cette pratique réflexive.

Notre travail de recherche vise à caractériser la manière dont le formateur aide les étudiants dans leur processus d'apprentissage. Dans ce cas précis d'analyse de pratiques, le formateur ne peut ni préparer son contenu ni connaître le niveau d'accessibilité de la situation issue du travail rapporté par les étudiants, de manière anticipée. De plus, le formateur, ancien infirmier, possède une expérience professionnelle sur laquelle il peut se référer pour accompagner l'acquisition des compétences des étudiants. Cette expérience professionnelle lui a permis de constituer un répertoire de situations, de compétences et des savoirs de référence. L'épistémologie est associée aux savoirs de référence. La définition de l'épistémologie proposée par VERGNAUD (1992, p.23) signifie « *la relation qu'entretient un savoir ou un savoir-faire avec les problèmes pratiques ou théoriques auxquels il apporte une réponse* ». Afin d'analyser les compétences et leurs organisations au cours de l'apprentissage,

il semble cohérent d'attendre du formateur qu'il connaisse un domaine de connaissances et son épistémologie.

C'est pourquoi nous chercherons à objectiver les pratiques réelles du formateur lors de la conduite de l'analyse de pratiques. L'intention du formateur cherche-t-elle à développer une compétence en particulier ? L'accompagnement de l'étudiant vise-t-il à s'approprier la pratique réflexive ? Comment parvient-il à développer cette posture chez les étudiants ? Quelles sont les méthodes pédagogiques utilisées : l'entretien d'explicitation selon Pierre VERMERSCH, l'auto-confrontation à partir de l'analyse écrite dans le portfolio ? Quelles sont les tâches prescrites aux étudiants par le formateur pour atteindre son objectif ?

Plusieurs champs disciplinaires ont été choisis comme cadre théorique : celui des sciences de l'éducation, celui de la didactique professionnelle et celui de la psychologie ergonomique.

Selon PASTRÉ (2006, p.111) « *La didactique professionnelle est née du souci de mettre l'accent sur l'analyse de l'activité constructive telle qu'elle se déploie dans l'activité productive* ». La didactique professionnelle conçoit ainsi la construction des dispositifs de formation sur la base de l'analyse des situations de travail (PASTRÉ, MAYEN et VERGNAUD, 2006). Nous chercherons à repérer les conditions de la situation didactique, la mise en place d'un contrat didactique ainsi que la survenue d'imprévus. De plus, comme l'a déclaré BROUSSEAU (1997, p.3) : « *une personne qui veut enseigner une connaissance déterminée fait généralement appel à des « moyens », la didactique étudie et produit ces moyens* ».

En particulier, notre travail s'est orienté sur les conditions favorisant l'apprentissage et sur le rôle de médiation du formateur à partir des questions suivantes:

- **Comment le formateur guide-t-il l'étudiant dans le développement de ses compétences ? L'appropriation du processus de conceptualisation est-elle une visée de cette situation de formation ? Quelle est la place des concepts ? Sont-ils explicites ou implicites ? Comment le formateur amène les étudiants à réfléchir sur une pratique ? Son rôle consiste-t-il à amener les étudiants à apprendre de leur situation ?**
- **Comment le formateur conduit-il cette analyse de pratiques professionnelles auprès des étudiants ?**
- **Sur quels éléments porte-t-il son attention ?**

- **Quelles sont les difficultés que rencontre le formateur pour mener cette analyse de pratiques ?**
- **Que donne-t-il à voir de sa pratique ?**
- **Comment comprendre cette activité ?**

Nous proposons donc d'analyser le dispositif de formation des formateurs qui assurent et orientent l'apprentissage à travers l'activité langagière partagée entre le formateur et le groupe d'étudiants.

2. Du prescrit au réel

2.1. Ancrage théorique

Le cadre conceptuel sera ancré dans les champs de la formation pour adultes et de la didactique professionnelle centrée sur l'approche socio-constructiviste de VYGOTSKY et de l'analyse du concept du praticien réflexif. Pour ce faire, les concepts suivants sont mobilisés :

- Conceptualisation
- Professionnalisation
- Compétence/savoir/connaissance/capacité
- Médiation et apprentissage

2.1.1. La conceptualisation

Nous avons distingué la conceptualisation dans l'action élaborée par PIAGET, développé par VERGNAUD puis PASTRÉ. Nous nous sommes référés à Gérard VERGNAUD qui a étudié les problèmes de compétences des adultes disposant d'une formation initiale peu élevée. Son cadre théorique est adapté à la profession infirmière. Son idée est que l'action humaine est organisée et que le noyau profond de l'action d'organisation de l'action est de nature conceptuelle. Il a défini les formes prédicative et opératoire de la connaissance qui représentent deux aspects contradictoires des rapports entre la théorie et la pratique :

- *« Il est parfois reproché aux pratiques de trop s'éloigner de ce que prescrit la théorie ». Les pratiques sont estimées « faibles » par rapport à la rigueur de la théorie. « Or l'analyse ne permet pas d'affirmer que la pratique a toujours tort, bien au contraire »*

- « *L'action mobilise un ensemble bien plus important de connaissances que la théorie n'est capable d'en dire. L'analyse de pratiques montre en effet qu'il existe un décalage entre la forme opératoire de la connaissance, qui est utilisée dans l'action et la forme prédicative de la connaissance orale ou écrite, qui ne reflète qu'une partie seulement de la première*⁷ »

« *Ce décalage entre la forme opératoire et la forme prédicative de la connaissance signifie qu'il existe des connaissances implicites, qui ne sont pas dites et pose la question de la mise en mots. Le chercheur américain BEGLE affirmait qu'un enseignant expérimenté en savait toujours davantage qu'un théoricien. À l'inverse, John DEWEY considérait que rien n'était plus pratique qu'une bonne théorie. Le besoin d'une théorie de la pratique s'impose*⁸ ».

La forme prédicative d'une connaissance vise à formuler cette connaissance dans un langage naturel ou éventuellement dans un autre système symbolique. Tandis que la forme opératoire de la connaissance concerne la mise en œuvre de cette connaissance dans l'action et la perception (VERGNAUD, 2004, p. 224).

Pour une théorie de la pratique, il est nécessaire de développer les formes d'organisation de l'activité qui sont définies de la manière suivante par l'auteur :

- « *Les processus cognitifs organisent l'activité et le fonctionnement en situation c'est-à-dire la conduite, la perception, la représentation, les pratiques* ».
- « *Ils organisent le développement progressif des formes d'organisation de l'activité d'un sujet au cours de son existence, c'est-à-dire sa capacité à apprendre et à développer de nouvelles compétences tout au long de la vie. Le développement des compétences repose fondamentalement sur la formation initiale, l'expérience et la formation continue* ».
- Pour conduire l'analyse des compétences et de leur développement, il faut passer par les formes d'organisation de l'activité. « *En effet, selon un modèle adaptatif de l'apprentissage, on apprend en s'adaptant aux différentes situations. Ce qui s'adapte ce sont des « schèmes » qui sont justement des formes d'organisation de l'activité. la*

⁷ Gérard VERGNAUD. Article en ligne « La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie ». Université d'automne: « Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants ». 2002

⁸ Ibid

représentation est ainsi composée d'un ensemble hiérarchisé de formes d'organisation de l'activité, qui se déclinent à différents niveaux.

Afin de mieux comprendre le rôle de l'expérience dans le développement cognitif, VERGNAUD (2004, p.223) présente un cadre théorique rassemblant les définitions de compétence, d'activité et de conceptualisation. Il souligne que l'expérience développe des formes d'organisation de l'activité :

- Les gestes : ceux de l'infirmier lors des soins.
- Les activités intellectuelles et techniques : les infirmiers élaborent un raisonnement clinique, priorisent leurs soins, manipulent du matériel électrique de pointe et des produits médicamenteux.
- L'énonciation et le dialogue : il s'agit de la mise en mots des idées concernant les idées, les objets, leurs propriétés, leurs relations, leurs transformations. La forme prédicative se met en place bien après la forme opératoire.
- L'interaction sociale et l'affectivité : les infirmiers sont en interactions avec les patients, leur famille et les professionnels de santé.

VERGNAUD s'est appuyé sur les travaux de PIAGET et ceux de VYGOTSKY pour proposer une définition du concept de schème, utile à l'analyse de l'activité : « *un schème est une forme d'organisation invariante de l'activité pour une classe de situations données* ». Sa fonction est d'articuler l'invariance et adaptabilité dans l'organisation de l'activité. Il se compose de quatre éléments :

- Un but ou sous-buts et anticipations,
- Des règles d'action, de prise d'information et de contrôle,
- Des concepts-en-acte et théorèmes-en-acte qui permettent au sujet de prélever, l'information pertinente et de la traiter
- Des possibilités d'inférence en situation.

Le « *savoir comprendre pour mieux savoir faire* » qu'énonce PASTRÉ dans la continuité de VERGNAUD, implique qu'il y ait deux registres de fonctionnement : le registre épistémique (agir pour connaître) et le registre pragmatique (agir pour transformer). Les compétences appartiennent à la forme opératoire de la connaissance et à la forme prédicative : « *elles permettent une souplesse dans l'adaptation aux circonstances, autour d'un noyau invariant qui organise l'action en fonction de la structure conceptuelle de la situation de référence. De*

ce point de vue, il existera probablement toujours un écart entre ce que l'on sait faire et ce que l'on connaît de son savoir-faire » (PASTRÉ, 2004, p.468). Dans toute situation, il existe une structure conceptuelle qui représente l'ensemble des dimensions de la situation à prendre nécessairement en compte pour que l'action soit réussie. Dans chaque situation, on retrouve deux modèles : un modèle cognitif (comment ça fonctionne) et un modèle opératif (comment ça se conduit). La structure conceptuelle d'une situation possède trois composantes : des concepts organisateurs (orientent et guident l'activité, permettent un diagnostic de situation), des indicateurs (permettant d'évaluer les concepts) et des classes de situations. Les concepts organisateurs peuvent être d'origine pragmatique ou scientifique. PASTRÉ les a nommés des concepts pragmatiques. Il a identifié trois propriétés de ces concepts :

- Leur origine : ils sont construits dans l'usage, ils ne sont pas définis de manière académique (ils rappellent les concepts quotidiens de VYGOTSKY) ; ils se mettent en place dans l'action.
- Leur fonction : ils sont des concepts organisateurs de l'activité.
- Leur dimension sociale : ils sont transmis dans des communautés professionnelles, des anciens aux novices, par monstration-verbalisation.

L'apprentissage par l'action joue un rôle essentiel pour la dimension conceptuelle des compétences. L'action efficace s'appuie sur des connaissances, elle transforme celles-ci pour en faire des instruments qui guident l'action.

C'est OCHANINE qui a mis en avant cette idée. Il a distingué une image cognitive qui signifie la représentation qu'un sujet se fait d'un domaine en termes d'objets, de propriétés et de relation indépendamment de toute action de transformation portant sur ce domaine (de manière objective et fidèle au réel) et une image opérative qui est définie comme la représentation que se fait un sujet d'une situation dans laquelle il est engagé pour le transformer (représentation fonctionnelle du réel). Celle-ci sert de guide à l'action. Selon PASTRÉ (2004, p.470), tout professionnel construit un modèle opératif de son domaine, modèle qui lui permet de s'orienter et de repérer dans quelle situation il se trouve.

PASTRÉ affirme que la conceptualisation est présente dans les deux modèles (tout modèle opératif s'accompagne d'un modèle cognitif et vice versa). Dans l'apprentissage d'un savoir, le modèle opératif est placé dans une position inférieure au modèle cognitif. Tandis que dans l'apprentissage de l'activité, le modèle cognitif est positionné à l'arrière plan par rapport au modèle opératif. SAVOYANT (cité par PASTRÉ, 2004, p.469) propose une distinction pour

articuler compétence et conceptualisation à travers deux questions qui se posent à propos de l'organisation de l'action : « *comment savoir ce qu'il faut faire ?* » et « *comment savoir le faire ?* ». Dans la première question, il s'agit de l'*élaboration* de l'action qui indique la partie conceptuelle de la compétence : « *pour agir efficacement, il faut au minimum faire un diagnostic, au moins implicite, de la situation dans laquelle on se trouve* ». Dans la deuxième question, il fait référence à l'*incorporation* de l'action. La compétence correspond à l'association de la dimension conceptuelle « *qui s'exprime par un bon diagnostic de situation* » et la dimension incorporée « *qui s'exprime par une gestuelle efficace* ».

Pour transmettre des compétences professionnelles, PASTRÉ propose d'utiliser une pédagogie des situations. Il a classé en trois grandes catégories les moyens didactiques visant l'apprentissage des compétences : la méthode des cas, la simulation de résolution de problèmes et la simulation de pleine échelle. Une définition de la situation s'impose à nous : elle contient les acteurs, les enjeux entre ces acteurs, une inscription dans un lieu singulier et concret. Nous reprendrons la définition qu'en donne PASTRÉ : « *c'est une temporalité, faite d'évènements qui s'enchaînent de façon surprenante mais qui s'enchaînent, c'est-à-dire forment intrigue, comme dit Ricœur, prennent la figure d'un drame ou d'une histoire* ». Le concept d'intrigue est envisagé comme un outil de compréhension des situations singulières. L'acteur est engagé dans la situation : « *il fait corps avec elle, le rapport d'un acteur à une situation relève de ce que Heidegger a appelé l'être au monde, une relation au réel plus primitive que le rapport de connaissance (la question épistémologique) ou le rapport d'utilité (la question technique)* ». Il a désigné *debriefing*, l'analyse de la pratique : les apprenants sont guidés par le formateur pour construire une interprétation de leur action passée. Les concepts mobilisés dans l'action entretiennent deux types de relations : le premier concerne des « *relations de détermination, de type scientifique, qui s'expriment par des liens de causalité entre variables* ». Le deuxième type porte sur des « *relations de signification, où une variable est traitée comme l'image, l'indicateur, d'une variable fonctionnelle inaccessible, ce qui permet à l'opérateur de porter à partir de ces indicateurs un diagnostic sur le régime de fonctionnement de son installation* ». Lors d'une séance de *debriefing*, les apprenants mobilisent les connaissances théoriques et techniques (les relations de détermination) et construisent les relations de signification et transforment leurs connaissances en organisateurs de l'activité. L'activité de conceptualisation s'exprime donc à la fois dans la pratique et dans le travail de reconstruction de leur action.

2.1.2. La professionnalisation

Nous avons montré en première partie la volonté de professionnaliser la profession infirmière à l'aide, entre autre, de l'analyse de pratiques. Il nous semble donc opportun d'étayer en quoi l'analyse de pratiques est un outil de professionnalisation.

La professionnalisation⁹ se définit comme « *le passage des occupations aux professions, le passage des connaissances empiriques aux connaissances scientifiques. selon MERTON (1957), la professionnalisation désigne le processus historique par lequel une activité (occupation) devient une profession du fait qu'elle se dote d'un cursus universitaire qui transforme des connaissances empiriques, acquises par l'expérience, en savoirs scientifiques appris de façon académique et évalués de manière formelle sinon incontestable* ».

R. BOURDONCLE (1991, 1994) définit la professionnalisation¹⁰ comme un processus ayant plusieurs aspects et plusieurs significations qui peuvent aider à caractériser le type de professionnalisation étudié ici :

- *La professionnalisation des personnes exerçant l'activité qui se professionnaliseraient en adoptant progressivement les manières de faire, de voir et d'être de son groupe professionnel. C'est dans ce processus que s'inscrit le dispositif d'analyse de pratique qui est considéré comme un dispositif d'accompagnement de l'entrée dans le métier chez les enseignants novices. Plusieurs dispositifs ont vu le jour et permettent au débutant de « prendre une distance réflexive par rapport à sa pratique, l'analyser, la confronter à d'autres, disposer d'interlocuteurs capables de l'aider à trouver des solutions ». Ce sont des dispositifs qui ont été esquissés dans d'autres pays. Ils visent le développement de manière générale : le développement peut être à caractère professionnel comme dans la pratique de la classe présentée par M. ALTET (2001) et prenant la forme d'analyse de pratique. Le développement peut être lié au travail, à l'amélioration des compétences, à caractère diplômant ou bien à caractère personnel.*
- *La professionnalisation de la formation à l'activité dont on dit qu'elle se professionnaliserait lorsqu'elle s'oriente plus fortement vers une activité professionnelle dans ses programmes (rédigés plutôt en termes de compétences), sa*

⁹ WITTORSKI Richard. 2005. « Quelques travaux significatifs à propos du terme profession », WITTORSKI, Richard. (sous la dir de) 2005. Formation, travail et professionnalisation. Paris : L'Harmattan. P.24

¹⁰ BOURDONCLE, R. « Professionnalisation, formes et dispositif » dans Recherche et formation N°35, 2000, p. 117-132

pédagogie (stages, alternance), ses méthodes spécifiques (méthode des cas, simulation, analyse de la pratique, résolution de problèmes...) et ses liens plus forts avec le milieu professionnel (d'où viendrait notamment une bonne partie de ses formateurs).

L'analyse de pratiques est utilisée comme un outil de professionnalisation des individus : le développement des compétences est favorisé par la mise à distance de la pratique sur un plan géographique (puisque les apprenants reviennent à l'IFSI) et sur le travail de production de connaissances à partir d'une expérience vécue. Autrement dit le travail d'analyse s'appuie sur un procédé inductif.

Notre travail se déroule dans un dispositif de formation et traite de la spécificité d'un outil de formation. Il nous semblait donc pertinent de nous référer aux différentes interventions de formation étudiées par J.M. BARBIER¹¹ pour analyser nos données. Ces processus concernent les actions éducatives et sont regroupés en culture dominante. Ces trois modalités de transformation (enseignement, formation, professionnalisation) ont des implications identitaires différentes car ils entretiennent des rapports différents avec l'environnement.

Dans le cadre de l'enseignement, la référence centrale est tournée vers la notion de savoirs ; les rapports sont essentiellement pensés en termes de conceptualisation et d'application ; la transformation identitaire se produit par un processus d'assimilation-appropriation de savoirs objectivés.

Le processus de formation vise à entretenir une relation dialogique entre action et réflexion ; la référence centrale est la notion de capacité ; il s'agit d'un processus de décontextualisation-recontextualisation qui entraîne l'émergence de nouvelles pratiques en fondant le travail éducatif sur le transfert des nouveaux savoirs dans d'autres situations.

Dans le cadre de la professionnalisation, la référence centrale est la notion de compétence ; il s'agit d'un processus de transformation conjointe de l'action et de l'environnement de l'action en s'appuyant sur la transformation conjointe de l'acteur et de l'action.

Selon l'orientation choisie, le dispositif n'aura pas les mêmes effets de transformation identitaire.

¹¹ J.M. BARBIER « L'éducation : ni Prométhée, ni Sisyphe, une intervention » dans L'éducation en France et en Allemagne, diagnostics de notre temps sous la direction de J. BEILLEROT et C. WULF, L'Harmattan, 2003, p.214

2.1.3. Le rapport entre théorie et pratique

Afin de mieux appréhender les rapports entre théorie et pratique qui sont en jeu dans l'analyse de pratiques, nous nous appuyons sur les définitions des termes suivants : savoir, connaissances et capacités.

Le savoir est « *un énoncé communicable socialement validé* » (en référence aux travaux menés par un groupe de recherche sur les savoirs d'action au CNAM). Il s'agit donc d'un énoncé descriptif ou explicatif d'une réalité établie et reconnue par et dans une communauté scientifique et culturelle donnée, à une époque donnée (certaines lois de la physique classique par exemple). Ils sont disponibles dans les encyclopédies, manuels et ouvrages spécialisés du lieu et de l'époque considérée. Les savoirs sont des énoncés stabilisés décrivant des propositions, des actes-actions validés par un groupe. Les savoirs ont une dimension sociale forte. (R. WITTORSKI, 2007)

La connaissance est « *le résultat du processus de compréhension et de mémorisation : c'est ce que l'individu conserve (qualitativement et quantitativement) du savoir qui lui a été transmis ou bien qu'il a construit grâce à son activité* ».

Les connaissances ont une dimension subjective forte.

Selon BROUSSEAU (1997, p.3), « *les connaissances se manifestent essentiellement comme des instruments de contrôle (des dispositifs donc) de situations* ».

Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques expriment des natures distinctes (WITTORSKI, 2007) : « *Les connaissances et les savoirs peuvent être de nature théorique ou pratique liés à l'action. Ils sont de nature théorique dès lors qu'ils sont élaborés par une activité scientifique. Ils sont de nature pratique dès lors qu'ils sont élaborés à partir d'une formalisation de pratiques et validés par un groupe de praticiens comme étant vrais. Ils peuvent être désignés également par le terme savoirs d'action. ARGYRIS et SCHÖN (1989) partagent ces savoirs d'action en deux catégories : les savoirs dans l'action (produits au cours de l'action, « attachés » à sa réalisation) et les savoirs sur l'action (produits par une réflexion rétrospective sur l'action : l'action se transforme en savoirs car elle est identifiée, reconnue, nommée et formalisée). Une troisième catégorie est ajoutée : les savoirs pour l'action : produits au cours d'une réflexion anticipatrice de changements sur l'action avec la production de nouvelles séquences opératives figurées mentalement (de nouvelles dispositions à agir)* ».

La capacité est assimilée à une disposition à agir, comparée à une compétence décontextualisée, une potentialité d'action acquise non investie dans l'action mais disponible pour agir.

L'émergence de ce terme est liée à l'intérêt social qu'on lui porte depuis quelques années.

La compétence « *correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'auteur de la situation* » (WITTORSKI, 1997).

La compétence par processus est une compétence tournée vers l'action.

D'après Jean-Marie BARBIER, il existe trois formes de compétences liées à l'activité en situation professionnelle :

- Les compétences d'action : changement continu des actes professionnels en relation avec le contexte de l'activité,
- Les compétences de gestion de l'action : réflexion pendant l'action en termes d'adaptation à la réalité (représentations singulières de son activité),
- Les compétences de rhétorique de l'action : capacité à tenir un discours sur son activité.

La compétence est un savoir dynamique qui combine plusieurs ressources. Elle réside dans la mobilisation de ces ressources. Tandis que la capacité représente l'activité mentale transdisciplinaire à mettre en œuvre pour mobiliser la compétence. Comme le souligne MEIRIEU (1997), il s'agit d'un processus intellectuel stabilisé et polyvalent, « *reproductible dans des champs divers de connaissance* » comme critiquer, analyser, mémoriser, écouter, trouver de l'information.

2.1.4. Apprentissage et médiation

Notre travail consiste à comprendre le rôle du formateur en situation de formation mais également dans le processus d'apprentissage. Nous définirons les situations didactiques, le contrat didactique et les formes de médiation.

Selon LEPLAT (2002, p.2), la formation professionnelle « *vise à faire acquérir les compétences nécessaires à l'exécution d'une tâche ou d'une classe de tâches* ». Or dans la profession infirmière la tâche est principalement manuelle. L'alternance entre les périodes de cours en institut de formation et les périodes de stage joue un rôle majeur dans le

développement des compétences des apprenants. À leur entrée en formation, les adolescents et les adultes ont acquis des compétences dans de nombreux domaines. Selon VERGNAUD, « *l'acquisition d'une compétence est conditionnée par l'acquisition de plusieurs autres compétences, réputées plus simples ou plus élémentaires* ». Il souligne que l'acquisition de nouvelles compétences dépend du niveau de complexité des situations. Il se réfère à la psychologie cognitive développementale et notamment aux travaux de PIAGET et de VYGOTSKI pour étayer ce qui est accessible de ce qui ne l'est pas. Qu'entend-t-on par situation simple et situation complexe ? Cette question semble importante à décrypter dans l'analyse de pratiques que nous étudions ici puisque le formateur ne prépare pas de situation simple ou complexe. C'est l'étudiant qui choisit une situation non pas parce qu'elle est accessible pour lui mais parce qu'elle l'interpelle.

Sur le rôle des formateurs

VERGNAUD (1992, p.20-21) a décrit deux facettes essentielles de la fonction de formateur : la médiation et la mise en scène. « *Le rôle décisif, dans l'apprentissage, revient à l'apprenant et les connaissances qu'il se forme sont construites par lui en réponse à des problèmes qu'il se pose. C'est cette conception de l'apprentissage qui conduit fondamentalement à penser le rôle du formateur comme celui d'un médiateur et d'un metteur en scène.* ». Il ne suffit pas au formateur d'avoir des compétences générales. En effet, pour assurer son rôle, il a besoin aussi d'« *une claire représentation du contenu des apprentissages, c'est-à-dire à la fois des savoirs de référence disciplinaires et professionnels et des chemins par lesquels l'apprenant s'approprie progressivement une partie de ces savoirs* ».

VERGNAUD (1992, p.23) souligne l'importance « *de bien connaître un domaine de connaissances et son épistémologie, pour analyser les compétences et leur organisation au cours de l'apprentissage* ». De plus, il pointe un élément qui nous intéresse ici : le formateur soumet l'étudiant face à des situations dites simples avant de lui en proposer des plus complexes afin d'établir une progression dans les difficultés rencontrées et de se référer sur des connaissances déjà acquises. Mais ce principe est limité car « *pour être productive, une situation didactique doit avoir du sens et être relativement fonctionnelle* ». (...) *Il faut donc admettre que, si la valeur d'une situation didactique est liée au sens qu'elle a pour le sujet apprenant, il faut non seulement qu'elle soit à sa portée, mais qu'elle ait aussi du sens par rapport aux savoirs de référence. On rencontre ici la question de la transposition et de la*

mise en scène : toute décomposition du savoir en savoirs élémentaires n'est pas souhaitable, ni même possible. ».

La gestion des processus d'apprentissage

Le formateur gère des processus complexes qui possèdent des aspects variés à une échelle de temps courte, moyenne et longue.

VERGNAUD rappelle qu'il lui faut « *avoir une représentation aussi claire que possible des savoirs et savoir-faire dont l'acquisition est visée, de leur fonction, de leur organisation, des compétences progressivement développées par les apprenants au cours de l'apprentissage, des différentes mises en scène à organiser, des continuités et des ruptures à aménager* ».

Le formateur est à la fois qualifié pour la conception générale du dispositif de formation (niveau macroscopique) et également pour gérer les processus d'apprentissage des étudiants à un niveau individuel (niveau microscopique). C'est ce dernier niveau qui nous intéresse plus particulièrement. Le formateur développe cette compétence à gérer les processus d'apprentissage qui « *suppose à la fois une évaluation des possibles, une intervention adéquate pour aider l'apprenant au moment opportun, ou au contraire une abstention calculée, un choix raisonné des gestes et des actions à montrer, des mots à dire, des questions à poser, des demandes à honorer ou à refuser* ».

Afin de comprendre cette compétence nous nous sommes intéressés aux différentes formes de médiation étudiées par BRUNER ainsi qu'à la mise en place de situations didactiques définies par BROUSSEAU.

Nous rappelons que l'approche socioconstructiviste introduit une dimension supplémentaire à celle du constructivisme : celle des interactions, du travail de verbalisation soit entre les étudiants soit étudiants-formateurs. L'apprentissage représente alors le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques formateur-étudiants et étudiants-étudiants. C'est pourquoi cette perspective favorise une construction sociale de l'intelligence. Il ne s'agit plus d'acquérir de nouvelles connaissances mais de développer des capacités à apprendre, à comprendre et à analyser. Ce sont les conditions de mise en activité des apprenants et notamment d'une mise en interactivité qui permettent la construction des savoirs.

VYGOTSKY (1978) aborde le rôle de médiateur du formateur qui est un participant actif dans l'apprentissage de l'enfant. La médiation se déploie dans ce qu'il a désigné la zone

proximale de développement, un espace cognitif qui se situe entre la capacité du sujet à agir seul sans difficulté et ce qu'il peut accomplir sous la direction et avec l'aide d'un adulte plus compétent. Nous étudions un public de jeunes adultes et nous devons préciser de quel développement il est question dans notre travail. Il s'agit donc du développement de compétences en vue d'analyser sa pratique.

BRUNER véhicule l'idée que le modèle transmissif ne favorise pas la maîtrise d'un savoir-faire, de l'autonomie, de jugement et d'auto-évaluation dont a besoin l'apprenant. La théorie de la médiation de tutelle (WOOD, BRUNER & ROSS, 1976) caractérise la forme de soutien qu'un sujet peut mettre à la disposition d'un autre. Afin que la relation de tutelle avantage l'apprentissage, l'aide apportée par le médiateur doit être mesurée c'est-à-dire ni insuffisante ni trop importante. Le médiateur aide l'apprenant en lui indiquant juste ce qu'il est nécessaire de faire pour qu'il mène sa tâche jusqu'au bout. BRUNER voit le rôle du formateur à travers la mise en place d'un processus d'étayage. En tant que médiateur, l'un des rôles du formateur est d'identifier ce qui est à apprendre et de choisir la situation qui favorise l'apprentissage. Les formes d'étayage relevées par BRUNER (1983) sont les suivantes :

- L'enrôlement : intéresser l'apprenant à la tâche, solliciter sa motivation
- La réduction des degrés de liberté : alléger la tâche pour faciliter sa réalisation et qu'elle soit à sa portée
- Le maintien de l'orientation : s'assurer que l'apprenant ne s'écarte pas du but à atteindre
- La signalisation des caractéristiques déterminantes : attirer l'attention sur les éléments pertinents de la tâche et le mettre sur la voie
- Le contrôle de la frustration : veiller à ce que les difficultés rencontrées ne se transforment en échec
- La présentation de modèles : montrer ce qui peut être fait sans donner la solution à partir de ce que l'apprenant a déjà réalisé.

BRUNER présente différents rôles médiateurs du « système formateur » parmi lesquels:

- Diriger, contrôler et maintenir l'attention des apprenants
- Entretenir une relation permanente entre moyens et fins des actions didactiques
- Inciter les apprenants à s'impliquer activement dans leur propre apprentissage en créant chez eux des activités susceptibles de produire des apprentissages.

Le guidage mené par le formateur doit se situer à tous les niveaux de l'action de l'apprenant (SAVOYANT 2010). Plusieurs types sont repérés :

- Le guidage de l'exécution : cette forme est la plus facile car elle consiste à dire ce qu'il faut faire à l'apprenant. En effet, ce sont des opérations d'exécution qui ne précisent pas le but de ces opérations, ni les informations à prendre en compte. Il peut-être variable.
- Le guidage de l'orientation : vise à définir le but, à livrer des propriétés de l'objet de l'action et de la situation, énoncer des règles d'action afin que l'apprenant associe une procédure d'action à une situation.
- Le guidage du contrôle : maintenir le suivi de la réalisation des opérations afin d'identifier les erreurs possibles.

La situation didactique

La place des situations professionnelles dans la formation d'analyse de pratiques est essentielle. MAYEN (1999, p.71) aborde les situations potentielles de développement comme des opportunités d'apprentissage, de développement dans le milieu du travail. Mais en formation, l'utilisation de ces situations professionnelles s'opère dans un but d'apprentissage car elles ont un potentiel d'apprentissage.

Concernant la situation didactique, nous retenons la définition de BROUSSEAU (1986) : il s'agit d'une situation « *où l'on peut repérer un projet social de faire approprier par un élève un savoir constitué ou en voie de constitution* ». La situation didactique associe l'environnement de l'étudiant, celui du formateur et le système éducatif inclus. D'après sa définition, l'auteur évoque un « *savoir* » enseigner qui correspondrait à l'objet d'apprentissage (la construction des concepts, la réalisation de tâches, les moyens de réalisation et leur fonctionnement), un sous-système éducatif « *porteur de l'intention d'enseigner et d'une certaine connaissance du savoir désigné* » représenté par les formateurs et un « *sous-système enseigné susceptible de s'approprier ce savoir* » qui renvoie aux apprenants (BROUSSEAU, 1986 p.54). Les deux sous-systèmes sont associés par « *un ensemble de relations et de contraintes réciproques* » désigné situation didactique.

La situation didactique détient une composante essentielle, la notion de dévolution. Celle-ci se définit comme « *l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les*

conséquences de ce transfert ». L'auteur souligne que chaque situation didactique est régie par un contrat entre l'enseignant et l'apprenant désigné le contrat didactique. Celui-ci se définit comme un « *système d'obligations réciproques* ». Il s'agit d'une négociation des règles entre l'enseignant et l'enseigné qui permettent à l'élève « *de prendre des décisions dans une certaine sécurité, nécessaire pour lui assurer l'indépendance caractéristique de l'appropriation* ».

Ce contrat correspond à « *un système d'attente réciproque qui décrit les comportements attendus du maître et des élèves à propos de l'acquisition du savoir. Il rappelle ce que chaque partenaire a l'obligation de gérer.*».

JONNAERT (1991, 1992) présente un triangle didactique établissant les relations entre maître-élève-savoir : « *Le contrat didactique est un contrat implicite passé entre le maître et les élèves qui garantit, si les clauses du contrat sont respectées par chacun, que les échanges dans la classe se passeront sans difficulté majeure* » (RAYNAL et RIEUNIER, 1997).

La situation d'enseignement repose sur un temps de préparation, d'anticipation du formateur à partir des objectifs pédagogiques qu'il a fixé et des modalités pédagogiques qui favoriseront l'apprentissage.

Nous tenterons ainsi de comprendre le sens que donne le formateur à son activité en situation de formation et la spécificité de cette situation de formation par rapport à une autre. Les formateurs estiment-ils que la conduite d'une analyse de pratique est différente d'une autre situation d'enseignement et en quoi.

2.1.5. Caractérisation de l'analyse de pratiques professionnelles

L'intérêt pour les dispositifs d'APP en formation des adultes s'est développé entre les années 1990 et 2000. La recherche a fructueusement participé à mettre de l'ordre dans l'éclairage théorique et les logiques qui les animent. Ces travaux ont certainement permis de développer les modèles de compréhension des pratiques.

De nombreux articles sur l'APP ont traités de son caractère polysémique et ont proposé des éclairages théoriques qui permettent de les analyser. Nous retrouvons notamment :

- En 2004, la revue Education Permanente consacre deux dossiers à l'analyse des pratiques (les numéros 160 et 161). Une Université d'automne et un séminaire ont été organisés par le ministère de l'éducation nationale sur le thème de l'analyse de pratiques.

- Une recherche menée par l'Académie de Reims en 2005 montre les caractéristiques de quatre dispositifs différents mis en place auprès des enseignants : le Groupe d'Accompagnement Professionnel (GAP), le Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives (GEASE), le soutien au soutien et le groupe d'orientation BALINT.
- Une note de synthèse sur les analyses de pratiques dans le champ des sciences de l'éducation menée par des chercheurs, dans les nombreux dispositifs d'APP déjà recensés en 2002, propose une grille d'analyse, outil qui vise d'un point de vue méthodologique à recueillir des données sur le terrain. Nous le développerons plus en détail dans la présentation de nos outils d'enquête. Les auteurs Paul OLRYS et Michel SONNTAG, chercheurs didacticiens ont identifié trois intentions dominantes.

BARBIER propose des outils généraux et définit la pratique comme un processus de transformation du réel par un opérateur. L'intérêt marqué pour ce dispositif est lié à « *la mentalisation des processus de transformation du monde* ». L'auteur voit en l'APP un outil polyfonctionnel utilisé soit comme :

- Un outil de formation qui s'adresse à un public d'adultes avec une expérience professionnelle et a pour objectif de développer des compétences à partir du vécu. L'activité d'intelligibilité et/ou de finalisation des situations réelles représente le moyen pour y accéder.
- Un outil d'action qui est apparu avec les nouvelles organisations de travail qui modifient les processus de production. Il repose sur une activité individuelle ou collective de mentalisation de formalisation des processus productifs.
- Un outil de recherche qui s'intéresse à l'intelligibilité des processus des histoires ou des dynamiques.
- Le tutorat qui se situe entre l'outil d'action et celui de formation et représente un espace de réflexion et d'échanges sur le fonctionnement de l'activité collective.

L'outil de formation nous intéresse en particulier ici et dans le domaine de la formation, trois caractéristiques de cet outil sont identifiées :

- Il existe un caractère formel c'est-à-dire que ce sont des outils générateurs de savoirs.
- Il possède un caractère pluridisciplinaire c'est-à-dire que plusieurs champs de pratiques sont articulés. Ceci s'explique par le fait qu'une seule discipline ne suffit pas à analyser une situation dans sa complexité.

- Les postures épistémologiques dans les discours sur les pratiques sont nécessaires dans la mise en œuvre des outils. Cependant une distinction est à faire entre le discours d'intelligibilité qui vise à produire des savoirs sur les relations repérables entre les phénomènes et le discours de finalisation qui oriente les pratiques ou confère du sens. BARBIER nous invite à éviter la confusion entre la rigueur épistémologique et la rigueur dans la définition des rôles d'acteurs.

D'autres chercheurs, comme M. ALTET et P. PERRENOUD, notamment ont abordé les caractéristiques de l'analyse de pratiques auprès des enseignants. Dans le domaine de l'éducation, l'analyse de pratiques est aussi considérée comme une démarche professionnalisante. Un rapprochement théorique peut être établi avec la démarche d'analyse de pratiques conduite en IFSI.

La définition initiale de l'analyse des pratiques professionnelles que BLANCHARD-LAVILLE et FABLET ont offerte en 1996 est la suivante :

« Les activités qui, sous cette appellation ou une appellation similaire :

- *Sont organisées dans un cadre institué de formation professionnelle, initiale ou continue ;*
- *Concernent notamment les professionnels qui exercent des métiers (formateurs, enseignants, travailleurs sociaux, psychologues, thérapeutes, médecins, responsables de ressources humaines...) ou des fonctions comportant des dimensions relationnelles importantes dans des champs diversifiés (de l'éducation, du social, de l'entreprise...);*
- *Induisent des dispositifs dans lesquels les sujets sont invités à s'impliquer dans l'analyse, c'est-à-dire à travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques et/ou à l'amélioration des techniques professionnelles ;*
- *Conduisent à une élaboration en situation interindividuelle, le plus souvent groupale, s'inscrivant dans une certaine durée et nécessitant la présence d'un animateur, en général professionnel lui-même dans le domaine des pratiques analysées, garant du dispositif en lien avec des références théoriques affirmées¹² ».*

D'après BLANCHARD-LAVILLE et FABLET, en résumé, analyser ses pratiques professionnelles, c'est « travailler à la co-construction du sens de leurs pratiques et/ou à

¹² BLANCHARD-LAVILLE Claudine (coord.), FABLET Dominique (coord.) (1996), l'analyse des pratiques professionnelles, Paris, L'harmattan, p. 262-263

l'amélioration des techniques professionnelles. Cette élaboration en situation interindividuelle, le plus souvent groupale, s'inscrit dans une certaine durée et nécessite la présence d'un animateur, en général professionnel lui-même dans le domaine des pratiques analysées, garant du dispositif en lien avec des références théoriques affirmées ».

Une distinction est nécessaire entre l'analyse de pratiques qui évoque davantage un travail « *sur des pratiques effectives observées ou rapportées toujours singulières et contextualisées, la pratique particulière d'une personne*¹³ », tandis que la formulation analyse des pratiques, quant à elle, correspond « *à des pratiques en général* ».

Dans son ouvrage « *Développer la pratique réflexive* », PERRENOUD s'appuie sur de multiples références théoriques (psychanalyse, sociologie, sciences de l'éducation...) pour démontrer l'importance de la posture réflexive dans l'analyse de pratiques. La pratique réflexive est associée à la professionnalisation du métier.

L'APP prend différentes formes selon le champ dans lequel elle s'inscrit. Nous retrouvons deux courants qui se sont développés et qui ont évolué dans des contextes différents. Ces deux courants ont également des intentions spécifiques qui leur sont propres. C'est à partir des finalités et des intentions que nous les avons regroupées et étudiées.

- Le premier type d'analyse de pratiques repose sur une intention d'impliquer de manière subjective des sujets qui composent à partir de leurs expériences et de leurs émotions, une interprétation de la situation c'est-à-dire que l'analyse se centre sur les professionnels en situation. Ce courant est associé au travail de Michaël BALINT sur les groupes d'analyse de pratiques entre médecins ou autres soignants.
- Le deuxième type d'analyse de pratiques est destiné à développer des compétences en favorisant la réflexivité des sujets dans un contexte de professionnalisation. Ce courant fait appel aux travaux que SCHÖN et ARGYRIS ont conduits sur la pratique réflexive. En effet l'approche réflexive par un travail davantage d'ordre cognitif, vise à élucider les différentes caractéristiques de la situation professionnelle étudiée.

Ces deux courants peuvent s'appliquer aussi bien en formation initiale pour des novices qu'en formation continue pour les praticiens déjà expérimentés. En effet, pour les débutants, l'APP peut aider à dépasser des débuts difficiles et à se constituer des savoirs pratiques opérants.

¹³ Article « L'analyse de pratiques : une notion polysémique » dans recherche et formation n°35

Concernant les professionnels qui ont instauré une forme de routine dans leur pratique quotidienne, l'APP permet de les aider à résoudre les problèmes que leur posent des situations inédites, à trouver de nouvelles réponses et ainsi développer leurs compétences professionnelles.

2.1.6. Le praticien réflexif

Dans son ouvrage « *Le praticien réflexif* », SCHÖN pointe la différence entre la définition d'un problème à résoudre et les caractéristiques d'une situation. La situation est caractérisée par de l'incertitude, du désordre et de l'indétermination. Les situations de travail rencontrées par le professionnel sont fluctuantes. Ces situations sont constituées d'un réseau complexe de problème en évolution. L'auteur s'appuie sur la théorie de la découverte de J. DEWEY qui estime que les problèmes se construisent à partir d'une situation d'indétermination. Celle-ci est captée en faisant l'expérience de l'inquiétude, de l'opinion et du doute.

Dans toute pratique professionnelle, il existe un savoir professionnel qui détient plusieurs caractéristiques : les situations sont des événements uniques qui ne se rencontrent pas dans les livres. Le savoir professionnel n'est pas remis en question car il ne repose pas sur de l'incertitude. L'auteur pose une question essentielle : « *comment alors élaborer des théories et des techniques qui serviront de modèles pour traiter les problèmes ?* ».

Le professionnel n'est pas seulement un technicien, il possède des connaissances, un savoir professionnel issu d'une science de l'agir professionnel qui prend naissance dans la réflexion en cours d'action et sur l'action.

Métier ou profession infirmière ? D'après l'auteur un métier « *c'est l'antithèse d'une profession* » car il est « *basé sur des activités coutumières et modifié par essai et erreur dans la pratique individuelle* ». En appliquant cette définition au travail infirmier, il ne peut pas se comparer à un métier tant les situations de soins sont variées, uniques, incertaines et dépendantes de nombreuses variables, la principale étant le patient lui-même. Le cas du psychothérapeute superviseur est proche du travail des infirmiers.

L'auteur fait la distinction entre les professions de haut prestige désignées « *vedettes* » et celles de moindre prestige.

Les professions « *vedettes* » se caractérisent par :

- Un haut savoir,
- Régie par une finalité très claire qui sécurise l'humanité,
- Dans des contextes institutionnels stables,
- Les buts sont clairs et immuables,
- Un savoir fondamental systématique qui repose sur des connaissances scientifiques avec 4 propriétés :
 - Spécialisé
 - Bien balisé
 - Scientifique
 - standardisé

Le concept de « *l'application* » signifie que les professionnels appliquent des principes généraux ou un savoir standardisé à des problèmes concrets.

Les professions de moindre prestige se distinguent des professions vedettes par les caractéristiques suivantes :

- Les écoles manquent de rigueur,
- Elles puisent dans des matières dont les statuts sont supérieurs aux leurs,
- Elles se situent dans des contextes instables,
- Elles manifestent une incapacité à développer une base de savoir professionnel scientifique systématique.

Trois composantes du savoir professionnel sont proposées :

- La pratique s'appuie sur la science fondamentale,
- Une composante science appliquée porte sur l'élaboration de plusieurs des processus diagnostics quotidiens,
- Une composante habileté et attitude avec utilisation des 2 composantes.

La société et les professionnels eux-mêmes sont convaincus par le fait que le savoir est au service de la pratique. Il a une place dominante, centrale et valorisante dans la profession. SCHÖN explique la raison de ce phénomène en reprenant l'origine philosophique de la première moitié du XIX^{ème} siècle qui repose sur le positivisme d'Auguste COMTE. L'auteur retrace l'épistémologie positiviste et son évolution au sein des universités américaines. La principale difficulté rencontrée est d'interpréter le savoir pratique en science sans trouver de

place dans la classification. Il parle d'hégémonie des universités sur la formation des professions. Un écart se creuse entre les universités qui préparent les personnes à innover dans la science, forme d'élite de la théorie et les « *écoles de moins haut niveau* » qui transmettent « *le savoir et les habitudes* » indispensables pour devenir de bons citoyens. L'université est considérée comme un lieu de recherche chargée de livrer un savoir scientifique pertinent. Ce sera donc à chaque profession d'appliquer et de vérifier ce savoir scientifique.

L'auteur note qu'une prise de conscience se développe dès le milieu des années 1950 avec une volonté de « *bâtir une société qui s'appuie sur les sciences* ». Entre 1963 et 1982, le public et les professionnels réalisent les limites et les défauts des professions. En effet, les professionnels sont considérés comme « *incapables d'aider la société à atteindre ses objectifs et à résoudre ses problèmes* ». Il s'avère que l'apparition des phénomènes comme la complexité, l'incertitude, l'instabilité, la singularité et le conflit de valeurs dans la pratique ne correspondent pas au modèle de la science appliquée. Pour la science appliquée, la pratique professionnelle est équivalente au processus de résolution de problème. Dans la pratique, tout un travail est réalisé pour passer d'une situation complexe à la formulation de problème. Les problèmes ne sont pas tous prêts à être étudiés : une étape de transformation est à opérer.

Pour poser un problème, le processus consiste à désigner les points où il faudra concentrer l'attention et situer le contexte. Dans sa pratique, le praticien opère un travail à partir de situations problématiques (intrigantes, embarrassantes, incertaines). Il construit le problème en identifiant les matériaux issus de la situation puis en leur attribuant du sens.

Pour résoudre un problème bien posé, le praticien devra tenir compte des catégories des sciences appliquées établies et de les mettre en lien avec les caractéristiques de la situation pratique. L'auteur fait référence aux recherches de SIMON qui est d'avis que « *toutes les pratiques professionnelles sont soucieuses de transformer les situations existantes en situation que l'on préfère* ».

Puis la science appliquée ne permet pas « *d'expliquer la compétence pratique dans les situations divergentes* ». Il est nécessaire de choisir un autre biais afin de comprendre quel est ce savoir professionnel. L'auteur propose de se tourner vers une épistémologie de l'agir professionnel qui intervient dans les « *situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit de valeurs* ». L'auteur suppose donc que cet agir professionnel est implicite mais qu'il semble correspondre à un processus utilisé par les praticiens.

Lorsque nous agissons, c'est de manière implicite, nous ne pouvons pas dire ce que nous connaissons au moment où nous le faisons. L'auteur indique que « *le savoir est dans nos actes* ». C'est pareil pour le professionnel qui possède un savoir pratique tacite. Tout professionnel dans son activité se questionne sur les différents phénomènes qu'il rencontre mais ceux-ci restent tacites c'est-à-dire qu'il est incapable de les expliquer ou de les énoncer. En cours d'action, le praticien est saisi d'étonnement et s'interroge après sur le savoir mobilisé implicitement. C'est bien parce qu'il se trouve confronté à un phénomène atypique que le professionnel enclenche le processus de réflexion sur ce qu'il a fait. Il est question du savoir caché dans l'agir professionnel et contient les caractéristiques suivantes :

- Il y a des gestes, des identifications, des jugements que nous faisons spontanément sans réflexion avant ou pendant l'action,
- On ne sait pas si nous l'avons acquis à l'école ou ailleurs, on sait juste que l'on agit de telle façon,
- Conscient ou pas à un moment donné de ce que l'on comprenait, quel savoir est révélé dans notre action.

Réfléchir en cours d'action relève d'un processus de penser : c'est en quelque sorte penser à faire et penser en faisant une tâche. Lorsque le praticien décrit son action, la mise en mots ne reflète qu'une partie des actes. Or le savoir se situe dans la profondeur de ce questionnement sur les actes, sur le genre de gestes effectués, sur les circonstances qui leur permettent d'être performants.

L'ambiguïté du mot agir est soulevée et renvoie à la pratique du professionnel c'est-à-dire sur son activité et sur la notion de répétition. Tout praticien est un « *spécialiste qui rencontre répétitivement certaines sortes de situation* ». Cela fait écho à ce que VERGNAUD désigne par classes de situation. Le praticien élabore un répertoire d'images et de techniques qui favorise une routine si les situations se présentent de manière stable. Son savoir est incorporé et devient stable.

Face à des situations singulières, le professionnel est dérouté, ce qui l'oblige à réfléchir aux phénomènes constatés afin de transformer cette situation différemment. Chaque praticien devient un chercheur dans sa pratique dès lors qu'il réfléchit sur l'action. Il établit une nouvelle théorie du cas particulier.

Cela ressemble à la méthode d'APP sauf que le professionnel revient à distance sur un phénomène, un cas qui a posé problème, il peut identifier que ce cas engendrait des difficultés et que la réponse choisie faisait suite à la structuration du problème. La pratique n'est pas définie, elle est associée à l'agir professionnel.

L'auteur parle de conversation réflexive qui désigne la conversation entre le professionnel et les matériaux appartenant à une situation donnée.

Dans son exemple en situation de design (conception de plans), la conversation réflexive dans la situation entre le maître et son élève permet de relever deux notions :

- La place de l'expérimentation est dévoilée dans les gestes et restructure globalement les phénomènes,
- L'expérience consiste à restructurer le problème et agit comme une conversation avec la situation.

Au cours de cette conversation le maître a restructuré le problème en en formulant un nouveau qui devient résolvable ce qui lui donne une forme de cohérence. Après la restructuration du problème, le maître réfléchit de façon critique sur le problème principal posé par l'élève et envisage les conséquences et les implications qui vont en résulter. La démarche se poursuit comme une expérimentation globale, c'est une réflexion en cours d'action sur le problème restructuré.

Le processus décrit par l'auteur prend ce chemin :

- Le praticien approche le problème de la pratique comme s'il était unique en son genre : il s'arrête aux particularités de la situation,
- Il s'efforce de découvrir les singularités du problème pour proposer une intervention,
- Le praticien traite le cas sans le comparer à un autre et sans appliquer une théorie ou un principe standard. Il doit se faire une idée personnelle de la situation et comme il la trouve problématique, il doit la redéfinir,
- Le praticien déploie une « virtuosité », un art car il trie de nombreuses informations, il utilise son imagination pour établir une série d'inférences et à mener de front plusieurs raisonnements à la fois sans nuire au bon déroulement de l'investigation,
- La structure de ce processus correspond en une conversation où il s'agit de réfléchir sur un cas singulier et imprécis.

Le praticien revient sur l'énoncé du problème tel que l'étudiant l'a présenté. Il le critique. Puis il procède de façon implicite puisque c'est dans la restructuration même du problème que transparaît sa critique. Il suggère une réorientation, une restructuration de la situation au fur et à mesure qu'il analyse le problème avec l'étudiant. Le praticien demande à l'étudiant de prendre la situation à bras le corps. Une fois le problème restructuré, le praticien cherche à découvrir les conséquences et les implications qui vont en résulter. Afin de faire observer une suite logique à la restructuration de la situation, le praticien tente d'adapter la situation à la restructuration en question. Pour ce faire, il progresse par une série d'étapes faites de conséquences imprévues, d'implication, d'appréciation et autres.

Pendant toute cette conversation, les efforts déployés par le praticien pour résoudre le problème ainsi restructuré le conduisent vers de nouvelles découvertes qui appellent de nouvelles réflexions en cours d'action et sur l'action. Le processus en spirale traverse :

- Des phases d'appréciation
- Des phases d'action
- Des phases de réévaluation

Ainsi la situation de départ singulière et imprécise, se clarifie grâce au fait qu'on tente de la transformer mais inversement, elle se transforme grâce au fait qu'on essaie de la comprendre.

L'auteur tente dans la deuxième partie de son ouvrage, de répondre en profondeur à différentes interrogations, sur la réflexion en cours d'action et sur l'action vue comme une épistémologie de l'agir professionnel. Pour restructurer le problème, le praticien se pose les questions suivantes :

- Puis-je résoudre le problème que je viens de poser ?
- Quand je l'ai résolu, suis-je satisfait des résultats ?
- Ai-je rendu la situation cohérente ?
- L'ai-je rendue conforme à mes valeurs fondamentales et à mes théories ?
- Ai-je continué à faire évoluer la recherche ?

Poser un problème c'est constitué une expérimentation. Le praticien propose un cadre qui permet de trouver une solution au problème. Il impose sa restructuration au problème car il apprécie les changements imprévus qu'il a provoqués et découverts. Les effets imprévus indiquent les réactions du « terrain ». Par l'observation de ces signaux, le praticien voyant la situation sous un nouveau jour, transformera le cadre à nouveau. Le problème déclenche une

conversation réflexive. C'est la qualité de cette conversation et la direction qu'elle prend qui permettent au praticien de juger si le problème a été bien posé. Il pourra poser un verdict en jugeant le degré de pertinence et de cohérence qu'il espère atteindre s'il pousse sa recherche plus loin.

L'auteur aborde l'utilisation de l'expérience pour modifier une situation. Il affirme que le praticien construit un répertoire d'exemples, de représentations, de compréhensions et d'action et qu'il comporte toute son expérience (si celle-ci lui est accessible). Il indique que le praticien voit la logique d'un cas à ses yeux unique en son genre, il le voit déjà dans son répertoire. En assimilant cette situation à une autre on peut dès lors agir dans celle-ci comme si c'était celle-là. C'est considéré le nouveau problème comme une variante de l'ancien. Il se réfère à PIAGET pour comprendre la place de l'expérience. Chacun construit par l'action ses propres schèmes de référence. Ces schèmes ne sont pas fermés sur eux-mêmes. Le passé grâce à ces schèmes ouverts ou à ces schèmes de l'esprit permet ainsi de lire en les interprétant, les expériences actuelles. Cette nouvelle lecture modifie les schèmes qui deviennent ainsi plus complexes, plus nuancé et plus ouverts à l'expérience. L'apprentissage de la lecture de l'expérience se poursuit ainsi tout au long de l'agir en général et en particulier, de l'agir professionnel dont parle D. SCHÖN. De là, naissent et se construisent des répertoires d'expériences. A la base de l'agir professionnel se trouverait cet apprentissage de la lecture de l'expérience de l'expérience considérée comme une structuration progressive de la pensée qui corrige l'expérience immédiate, en ce sens que celle-ci considère les choses telles qu'elles apparaissent au lieu de les corriger et de les élaborer mentalement grâce à une restructuration.

Les caractéristiques de l'expérimentation en milieu de pratique s'accompagnent de normes de rigueur très précises. Le chercheur qui réfléchit en cours d'action doit respecter trois règles du jeu relevant de trois niveaux d'expérimentation :

- Explorer le geste,
- Vérifier le geste fait,
- Vérifier l'hypothèse.

De plus, chaque praticien « opère dans un monde virtuel c'est-à-dire à l'aide d'une représentation imaginée à partir du monde très concret de la pratique ».

Il a démontré qu'il existait une ressemblance dans l'exercice de l'action des praticiens issus de diverses professions qui sont confrontés à des situations :

- incertaines
- instables
- singulières
- vagues
- ambiguës

Pour résoudre une situation, le praticien déploie sa « *virtuosité* » et opère une conversation réflexive avec elle, représente le cadre de la réflexion en cours d'action. C'est ce qui représente le processus mis en œuvre par le praticien.

Il existe des versions de ce processus pour chacune des professions étudiées.

Il préconise l'utilisation d'un « *véhicule* » pour réfléchir en action tel un bloc-notes, la relation patient-thérapeute, des esquisses, le dialogue. Son influence est indissociable du langage et du répertoire utilisés. Le véhicule, le langage et le répertoire constituent la substance même de la recherche par laquelle les praticiens agissent, expérimentent et explorent. Les véhicules représentent des champs sociaux d'activité. Les praticiens connaissent bien les véhicules et les langages de leur pratique respective. C'est ce qui leur permet de mettre en place des mondes virtuels où elles peuvent par le produit de leur imagination, faire une répétition générale de leurs gestes. C'est ce qui explique qu'un praticien expérimenté ne peut transmettre son action à un débutant par la seule description des procédés, de règlements ou de théories. Il ne peut pas non plus lui apprendre à réfléchir comme un professionnel chevronné par la seule description ou la seule démonstration qu'il en fait. Par conséquent, chaque praticien saisit mal les habiletés requises dans la maîtrise des véhicules, des langages et des répertoires appartenant à un autre domaine. C'est cette trilogie qui permet de structurer cette réflexion en cours d'action. Pour avoir une conversation réflexive avec la situation, le praticien devra être à l'aise avec le véhicule, le langage et le répertoire dont il se sert. Il identifie deux grands processus dans la méthode de recherche :

- Quand le chercheur rencontre un phénomène singulier, il extrait de son répertoire familier l'un ou l'autre élément qu'il considère comme un exemple type ou une métaphore génératrice qui l'aidera à traiter le nouveau phénomène,

- A mesure que le chercheur réfléchit sur les ressemblances observées, il formule de nouvelles hypothèses. Il vérifie ces hypothèses en accomplissant certaines expériences.

Les praticiens relèvent des constantes pendant leur réflexion en cours d'action. Ces constantes diffèrent par :

- Les moyens les langages et les répertoires utilisés pour décrire une réalité et mener des expériences,
- Les systèmes d'appréciation utilisés dans la formulation des problèmes dans l'évaluation de la recherche et dans les conversations réflexives,
- Les théories parapluie grâce auxquelles on donne un sens aux phénomènes,
- L'encadrement des rôles au sein duquel on définit sa tâche et par lequel on délimite son engagement institutionnel.

Dans la dernière partie de son travail, l'auteur déclare que « *les professions sont des véhicules de présomption d'un savoir social légitime en vue d'un contrôle social* » et il désigne deux stratégies pour y parvenir. Il indique aussi que la société cherche à démystifier le savoir professionnel.

L'auteur s'interroge sur l'adoption de la pratique réflexive par les professionnels et l'impact que cela aurait sur l'organisation institutionnelle, il conclut que « *La liberté de réfléchir, d'inventer et de différencier perturberait l'agencement institutionnel de l'espace et du temps* ». Plus qu'un technicien expert dans son domaine, le praticien réflexif représente un danger pour l'organisation car ils pourraient remettre en question le système tant au niveau des principes que des valeurs institutionnels. Il ajoute que les professionnels sont plongés dans une « *structure de savoir organisationnel et dans un système institutionnel basés sur le contrôle, l'autorité, l'information, la surveillance et les récompenses* ». Lorsque le professionnel agit comme un praticien réflexif mêle les éléments de la structure à son savoir professionnel ce qui peut engendrer des conflits de valeurs. L'institution qui permettrait ces tensions, favoriserait cette réflexion en cours d'action et l'apprentissage par les praticiens mais avec la prise de risque d'être déstabilisée. Une organisation qui souhaiterait développer la pratique réflexive doit être capable d'examiner et de restructurer ses valeurs et principes dans un « *système d'apprentissage capable de supporter cette tension pour la convertir en une remise en question publique et productive* ». L'auteur s'attache à démontrer que la pratique réflexive est une alternative à l'épistémologie traditionnelle de la pratique. Elle

conduit aussi à d'autres conceptions du contrat entre le professionnel et le client dont celle de resserrer les liens entre la recherche et la pratique. Elle peut être destinée à construire des systèmes d'apprentissage dans les organisations professionnelles. En tant qu'agent d'expérimentation, le professionnel est à la fois sujet et objet de l'action, il est lié à la situation problématique qu'il cherche à décrire et à modifier. En agissant sur elle c'est sur lui-même qu'il agit.

De plus, l'auteur démontre qu'il existe des praticiens capables de réfléchir en cours d'action sur le fonctionnement de leurs propres institutions et sur les théories qui en découlent. Selon lui, la réflexion en cours d'action est limitée du fait d'habitudes de comportement et des systèmes d'apprentissage organisationnel élaborés par les professionnels ayant une certaine habileté. Il invite les professionnels à accroître leur capacité de réfléchir en cours d'action à travers une redécouverte et une restructuration des théories interpersonnelles de l'action appliquées dans leur pratique. Il prône le développement d'une science-action pour transformer cet agir professionnel en modèle dominant.

Devenir un praticien réflexif suppose donc de déclencher un processus de problématisation des éléments repérés dans la situation.

2.2. Mise au travail des concepts par rapport aux questions de recherche

Nous avons cherché à montrer que les professionnels infirmiers se dirigeaient vers la professionnalisation et que la formation initiale jouait un rôle dans cette transformation : la professionnalisation vise à préparer les futurs professionnels à l'adaptation de tout type de situations. Ce processus s'opère par le développement des compétences des adultes ou jeunes adultes dès la formation initiale à l'aide de moyens pédagogiques. De manière générale, l'analyse de pratiques semble faire partie de l'un de ces moyens. Il est associé à la professionnalisation et donc au développement de compétences par l'appropriation d'une posture réflexive. La réflexivité est un moyen privilégié pour développer un savoir de compréhension et d'action à partir des situations de travail. Elle vise l'amélioration de ses pratiques à partir de l'analyse des situations vécues et à la confrontation avec le groupe d'apprenants. Selon DONNAY et CHARLIER (2006), « *c'est un passage possible vers le transfert de l'expérience acquise vers d'autres situations* ». Mais pour passer d'une situation vécue au transfert de l'expérience acquise, quel rôle joue l'analyse de pratiques ? Quelles sont les différentes étapes de l'analyse de pratiques qui conduisent à la transformation de l'expérience ? Comment la situation vécue par l'apprenant est-elle transformée en expérience ?

S'intéresser au développement de compétence nous invite à questionner la place des savoirs s'ils sont stabilisés et reconnus socialement : quels sont ceux qui relèvent du domaine infirmier ? Les sciences infirmières se réfèrent essentiellement aux sciences humaines et aux sciences médicales car celles-ci sont reconnues socialement. Comment ce savoir est-il transposé dans cette situation de formation nommée analyse de pratiques ? Quel est le contenu enseigné de cette séquence d'analyse de pratiques ?

Les étudiants en soins infirmiers acquièrent en stage, dans l'action et donc en situation de travail, des compétences professionnelles. Il s'agit d'un apprentissage par le tas par imitation et par mise en scène: ils sont placés, comme les professionnels, dans des situations incertaines, complexes et doivent mobiliser leurs connaissances ainsi que les concepts pragmatiques qui leur sont transmis par les référents infirmiers chargés de leur encadrement. Le modèle opératif, qui représente le noyau conceptuel de la compétence, et le modèle cognitif sont développés au cours du stage. En revanche, le modèle cognitif est a priori développé en institut de formation. Ce modèle cognitif est-il visible au cours d'une séquence d'analyse de pratiques ?

Nous avons également vu que l'analyse de pratiques peut permettre d'apprendre par l'analyse réflexive après l'action. L'analyse de pratiques fait référence au rapport entre pratique et théorie. Devenir un praticien réflexif impose d'avoir des connaissances scientifiques, techniques afin de résoudre la situation instable. Ce modèle se propose de qualifier la situation. Pour un novice, elle se révèle problématique, et ce qui conditionne la réussite de sa résolution, c'est de définir et de délimiter le problème en tenant compte du contexte. Quand le référentiel de formation infirmier spécifie une situation qui « interpelle », n'est-ce pas une situation qui semble incertaine, instable pour l'étudiant et donc problématique puisqu'il est dans un processus d'apprentissage? Est-ce que les formateurs utilisent la résolution de problème pour développer une posture réflexive auprès des étudiants ? Le développement d'une posture réflexive est-elle considérée par les formateurs comme l'acquisition d'une compétence ? Nous observerons la place de la situation de travail dans cette séquence de formation : quel est son rôle ?

L'analyse de pratiques favorise l'apprentissage des concepts pragmatiques, des concepts organisateurs de l'action en plus des savoirs empiriques. Mais elle ne correspond pas à un apprentissage de la pratique par l'exercice de la pratique. Il nous faut nous intéresser à la situation étudiée lors des séquences d'analyse de pratiques pour les repérer. Comme l'indique PASTRÉ (2004, p.472), « *il n'y a probablement rien de plus difficile à apprendre et à enseigner qu'une situation, du moins de façon méthodique et formelle* ». C'est pourquoi

observer le rôle du formateur dans la conduite de cette séquence de formation nous éclairera sur le rôle que joue la situation et sur la stratégie d'enseignement menée par le formateur. Nous observerons comment il identifie le niveau d'apprentissage des étudiants. Quel est son rôle dans le rapport contenu enseigné et apprenants ? Nous chercherons à mettre en exergue le fait que la séquence d'APP corresponde à une situation didactique, avec un contrat didactique entre l'apprenant et le formateur. La didactique professionnelle et la psychologie ergonomique semblent présenter des modèles de compréhension de cette situation de formation.

D'autre part, nous nous interrogeons sur la place de l'expérience du formateur en tant qu'ancien professionnel dans la conduite de l'APP : s'appuie-t-il sur son expérience d'ancien professionnel pour identifier des concepts pragmatiques présents dans la situation? Le formateur en soins infirmiers établit-il un diagnostic de la situation relatée par l'étudiant ?

Nous soulevons néanmoins plusieurs limites : l'identification des concepts pragmatiques des situations rapportées par les étudiants feront l'objet d'un travail ultérieur ainsi que le processus de conceptualisation des étudiants et des effets de la séquence sur leur apprentissage.

Nous présentons maintenant la méthodologie de notre travail de recherche.

3. Méthodologie de recherche

3.1. Description de la démarche de la recherche

Nous avons opté pour un lieu d'enquête différent de notre lieu de travail afin d'adopter une posture de chercheur et ainsi, privilégier l'objectivité requise pour l'observation et la compréhension de la situation de formation et de son environnement. Pour ce faire, nous avons sollicité les collègues formateurs sur leurs connaissances des différents instituts de formation de la région qui pratiquaient l'analyse de pratiques pour identifier plusieurs lieux possibles. Un institut de formation a été repéré en tenant compte de l'expérience, du dynamisme et de la participation de l'équipe pédagogique pour la recherche. La formation universitaire en recherche de la directrice de l'IFSI a également contribué dans ce choix. Nous avons ensuite adressé un mail à la directrice de l'institut en lui présentant le thème de notre recherche. La réponse est rapide et favorable : deux formateurs acceptent de participer à notre recherche. Un premier contact téléphonique avec chaque formateur permet de présenter succinctement le thème étudié et de convenir d'un rendez-vous pour un entretien. Un entretien

semi-directif avec chaque formateur permet de recueillir des données sur leurs objectifs, le déroulement et leurs difficultés à conduire la séquence d'APP. Nous avons élaboré les questions à partir de la grille d'analyse conçue par OLRYS et SONNTAG. Puis, à l'issue de l'entretien, nous leur avons demandé si des séquences d'analyse de pratiques étaient planifiées afin de filmer leur activité et d'échanger à distance sur leurs pratiques. Une fois les règles de confidentialité fixées, chaque formateur a accepté d'être enregistré une fois. Les données sont collectées pendant le mois de mai 2012. Puis, chaque formateur a visionné la séquence qu'il avait animée afin de le commenter et de préciser sa manière d'agir. Le chercheur joue un rôle actif lors de ces auto-confrontations simples car il fait expliciter le formateur sur ses actions. Enfin, une demande de deux collègues de l'une des formatrices a été l'occasion d'échanger sur cette situation de formation. Nous avons saisi cette opportunité pour déceler les enjeux et les préoccupations des formateurs par rapport à cette analyse de pratiques. Les données s'appuient sur certains concepts étudiés dans le cadre de l'écriture de notre mémoire de Master 1, notamment dans la formation des adultes, des entretiens, des vidéos des séquences d'analyse de pratiques et des traces écrites fournies par les formatrices.

Les données principales proviennent des entretiens menés auprès des formatrices et des vidéos sur leur action de formation. Pour autant, nous avons fait le choix de placer l'activité des formateurs au cœur de ce travail. Nous alimenterons l'analyse à l'aide des données recueillies lors des entretiens semi-directifs et de l'échange entre les collègues de l'une des formatrices observées.

Nous présenterons donc chaque donnée non pas dans l'ordre chronologique de leur réalisation mais par ordre d'importance. Notre intérêt est de comprendre l'activité de conduite d'une situation de formation telle que l'analyse de pratiques. Nous considérons que celle-ci prend tout son sens à travers les propos et les explications évoquées à partir de cette activité.

3.2. Recueil des données : l'analyse de l'activité du professionnel en situation

Afin de respecter l'anonymat des formateurs et de toutes les personnes participant à la recherche, nous avons changé leur prénom. Nous appellerons les formatrices interviewées Agathe (formatrice A ou FA) et Brigitte (formatrice B ou FB) pour la présentation de nos données et leur analyse.

3.2.1. Les entretiens semi-directifs et l'échange entre professionnels

Nous avons rencontré, tout d'abord, les deux formateurs au début du mois de mai 2012, sur leur lieu de travail, afin de recueillir des informations sur la spécificité de leurs pratiques en analyse de pratiques. Nous avons mené des entretiens semi-directifs. L'objectif était de mettre en lumière ce qui est important pour les formateurs dans la réalisation de la conduite de cette situation de formation. Il s'agit par l'intermédiaire de cet entretien de recueillir des données sur ce que disent les acteurs sur ce qu'ils font, ce qu'ils transforment, pour quels résultats, comment cette pratique de formation fonctionne et leurs intentions. Cela nous permet de rendre visible leurs préoccupations, les tensions ou conflits qui ne peuvent s'exprimer en cours d'action. Les entretiens se sont déroulés l'un à la suite de l'autre (Agathe en premier) dans une petite pièce calme pour plus de discrétion (car elles travaillent dans un « openspace »).

Les questions posées à chaque formateur par le chercheur portent sur son profil, le contexte institutionnel, l'origine de l'APP, les objectifs de l'APP, l'ancrage théorique, les rôles du formateur, sa posture, les difficultés éventuelles, les modalités spécifiques de la séance. Le choix de ces indices s'est appuyé sur la grille élaborée par P. OLRY, M. SONNTAG permettant ainsi de fixer les principales thématiques à évoquer. Nous les présentons dans le tableau 1. Le langage corporel non verbal est pris en compte pour déceler une manifestation qui appuierait les propos énoncés (comme une conviction) ou une gêne particulière (signe d'un état d'anxiété). Les indices retenus seront les phrases interrompues, les répétitions, les silences, les sons émis par les mouvements contre la table ou autre support. Ils sont mentionnés dans les retranscriptions placées en annexe.

Pour tous les tableaux, et dans un souci de lisibilité, nous attribuons la couleur bleue pour la formatrice A et la couleur rose pour la formatrice B.

Tableau 1. : Grille d'analyse des données

| | Formateur A | Formateur B |
|---|-------------|-------------|
| Finalités/ visées Cherche à | | |
| Les objets privilégiés Se centre sur | | |
| Ancrages théoriques concepts | | |
| Fonctionnement du dispositif d'analyse de pratiques : protocole | | |
| Les règles du groupe et de l'étudiant qui expose | | |
| Les apports du groupe | | |
| L'animation et rôle du formateur | | |
| Les outils du formateur | | |

Lors de l'entretien et de la confrontation, c'est le chercheur qui conduit le praticien vers des thèmes précis.

Pour traiter le matériel une phase de codage est indispensable. Celle-ci « *correspond à une transformation effectuée selon des règles précises, des données brutes du texte. Transformation qui, par découpage, agrégation et dénombrement, permet d'aboutir à une représentation du contenu, ou de son expression, susceptible d'éclairer l'analyste sur des caractéristiques du texte qui peuvent servir d'indices*¹⁴ ».

L'unité d'enregistrement est l'unité de signification à coder. Elle correspond au segment de contenu à considérer comme unité de base en vue de la catégorisation et du comptage fréquentiel. Le critère de découpage est toujours d'ordre sémantique. L'un des plus utilisés est le thème qui nous intéresse ici. Il est défini par M. C. d'UNRUG¹⁵ (cité par L. BARDIN p.136) comme « *une unité de signification complexe, de longueur variable ; sa réalité n'est pas d'ordre linguistique mais d'ordre psychologique : une affirmation mais aussi une allusion peuvent constituer un thème ; inversement, un thème peut être développé en plusieurs affirmations (ou propositions). Enfin un fragment quelconque peut renvoyer (et renvoie généralement) à plusieurs thèmes...* ». L ; BARDIN précise qu'une « *analyse thématique*

¹⁴ BARDIN L. L'analyse de contenu. PUF, 2^{ème} tirage de l'édition « Quadrige » : 2009, p.134

¹⁵ D'UNRUG M. C. Analyse de contenu et acte de parole. Ed. Universitaires, 1974

consiste à repérer des « noyaux de sens » qui composent la communication et dont la présence ou la fréquence d'apparition pourront signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi¹⁶ ». Le thème est utilisé comme unité d'enregistrement pour des études d'attitudes, de valeurs, de croyances, de tendances. Les réponses à des questions ouvertes, comme les entretiens structurés individuels ou de groupe, les réunions de groupe peuvent être analysées à partir du thème.

L'unité de contexte est utilisée comme unité de compréhension pour coder l'unité d'enregistrement. Pour L. BARDIN (p. 138), cette unité *« correspond au segment du message dont la taille (supérieure à l'unité d'enregistrement) est optimale pour saisir la signification exacte de l'unité d'enregistrement ».*

L'analyse de contenu permet de traiter les données de l'entretien semi-directif, de l'auto-confrontation simple et de l'échange entre collègues.

3.2.2. Situation de formation : l'analyse de pratiques

Nous nous intéressons donc en premier lieu, au déroulement réel d'une séquence d'analyse de pratiques ainsi qu'à l'activité des formateurs. Ces enregistrements vidéo constituent la base principale de notre analyse. Nous indiquons ici comment nous avons procédé pour mener notre investigation concernant les enregistrements vidéo des analyses de pratiques.

Nous avons fixé avec chaque formatrice le jour et l'heure des enregistrements. Les deux se sont déroulés en deuxième partie de matinée à 10h30. Les formatrices ont préféré prévenir elles-mêmes les étudiants en première partie de journée de l'enregistrement. De plus, la séquence d'analyse de pratiques ne débute qu'en deuxième partie de matinée d'un point de vue organisationnel. En effet, cette première partie vise à transmettre des informations aux étudiants concernant l'organisation de la journée à l'IFSI notamment. Cependant, la séquence d'analyse de pratiques animée par la formatrice Brigitte a débuté avant notre arrivée. Donc, nous ne disposons que de l'enregistrement traitant de la deuxième situation. Cela signifie que toute la partie sur la présentation des situations par chaque étudiant ainsi que les consignes n'apparaissent pas dans l'enregistrement. Nous avons choisi de l'étudier malgré tout, car Brigitte rappelle l'ensemble des situations proposées en début de séquence et celle-ci contient des éléments significatifs pour comprendre la conduite de Brigitte. De plus, les questions

¹⁶ BARDIN L. L'analyse de contenu. PUF, 2^{ème} tirage de l'édition « Quadrige » : 2009, p.137

posées par des étudiants en première partie sont reprises en deuxième partie par la formatrice, cela permet de saisir une autre réalité.

Pour l'enregistrement vidéo des séquences d'analyse de pratiques, nous avons installé notre matériel pendant la pause des étudiants et à leur retour, nous leur avons présenté notre travail de recherche et recueilli leur accord pour l'enregistrement vidéo. La prise d'image a été réglée par nos soins. La caméra a été placée dans les deux cas, au fond de la salle de cours, de manière à voir les étudiants et le formateur. La majorité des apprenants étaient visibles seulement deux sont restés en dehors du champ de la caméra et concernent la séance d'analyse de pratiques animée par Brigitte. Cependant, pour ces deux cas, leur activité verbale reste identifiable et nous l'avons donc conservée pour l'analyse ultérieure. Quant à la prise de son, malgré un double enregistrement, certains propos des étudiants sont inaudibles. Par conséquent, nous avons exclu certaines unités sémantiques dans les retranscriptions.

Trois étapes de codage de la séance ont été utilisées pour l'analyse des situations de formation. Celle-ci est centrée sur l'analyse des communications (P. OLRYS et N. LANG, 2005). Ces étapes se constituent de la manière suivante:

- Décomposition et codage de chaque séance en phases principales : ce découpage s'opère en fonction des changements d'action ou de communication et à partir du script sur la base des traces écrites et verbales (lors des entretiens). Le script permet de rendre compte des différentes phases du travail soit l'identification des étapes de la tâche en analyse de l'activité.
- Codage et analyse de la durée respective de chacune des phases de la séance : la durée est retranscrite en minutes et en secondes puis calculée en pourcentage. L'analyse de ces derniers met en évidence la durée relative de chaque phase par rapport aux autres.
- Le codage des interactions verbales entre formateur et étudiants est estimé en fonction du tour de parole quel que soit le changement de locuteur et de la durée de prise de parole de chacun. Le statut du tour de parole pendant le discours (si initiateur ou répondant) sera également considéré comme un critère du codage. La référence aux tours de parole permet de saisir l'évolution de fréquence des interactions verbales entre formateur et étudiants au cours des différentes étapes de la séance d'APP, selon qu'ils répondent ou qu'ils questionnent. L'autre critère est l'unité sémantique qui se définit comme toute interaction verbale ayant une signification (un contenu) particulière. Ainsi, un tour de parole peut contenir plusieurs unités sémantiques. Son

objectif est d'obtenir une vision plus fine quant à la répartition des échanges entre formateur et étudiants selon leur statut d'initiateur ou de répondant, la forme et le contenu des interactions verbales. Afin de renseigner les formes de communications rencontrées lors des séances, chaque unité sémantique a été codée pour rendre compte de la forme du discours de chacun selon les catégories suivantes : les questions, les réponses, les consignes (ne pas juger, respecter l'opinion...), les tensions, les critiques, les oppositions, l'entraide, les interactions sociales, la validation, la clôture de séance d'APP. Enfin pour saisir la signification des propos échangés, le contenu des échanges vise à répondre à la question « de quoi parlent-ils ? ». Plusieurs niveaux de codage peuvent être identifiés.

Nous repérons la posture du formateur, les représentations qu'il a de l'agir dans ce métier, de sa relation avec les étudiants et du modèle d'apprentissage qui organise son activité. Ceci correspond aux théorèmes-en-actes qui organisent son activité et étayent les règles d'action qu'il met en œuvre.

L'objectif est de recueillir le vécu de l'activité pour la comprendre. Pour ce faire, nous avons fait verbaliser le professionnel après l'activité sur la base de l'enregistrement vidéo de la séance afin de saisir le comportement de l'acteur et l'environnement « vu par » l'acteur.

Ces auto-confrontations simples se sont réalisées à distance des enregistrements vidéo : une semaine après l'enregistrement vidéo pour Agathe et deux semaines après pour Brigitte. La finalité de chaque entretien, partagée par le chercheur et les deux formatrices est la compréhension de leur activité professionnelle et de ce qui l'organise. Il s'agit de permettre au professionnel, avec les questions du chercheur, de verbaliser ses intentions, les éléments pris en compte pour agir dans la situation vécue. Chaque entretien obéit à la consigne acceptée par chaque formatrice : reconstruire l'activité de l'acteur par interactivité c'est-à-dire par un travail d'élucidation qui revient à l'initiative de l'acteur mais aussi à celle du chercheur. Cela favorise la production de connaissances pour le chercheur mais aussi pour le formateur qui analyse son activité. Le formateur est fortement impliqué puisqu'il a le vouloir et le pouvoir de partager son savoir.

Pour la formatrice Agathe, l'auto-confrontation simple a été menée sur le lieu de travail du chercheur et à sa demande explicite. Les conditions se sont révélées favorables pour cet échange. Pour la formatrice Brigitte, l'auto-confrontation simple s'est déroulée sur son lieu de travail, dans une salle de cours où il faisait chaud nous obligeant à ouvrir les fenêtres. Or cette

salle donne sur une rue où le trafic est dense et bruyant. Les conditions ont été moins propices à l'échange. De plus, au milieu de l'entretien, une collègue formatrice de Brigitte a interrompu l'échange pour la questionner sur des photocopies : cela a généré une réaction de colère chez Brigitte. Cet événement a eu des répercussions sur la qualité de l'échange avec le chercheur. Brigitte avait des contraintes d'horaires et semblait pressée de terminer l'auto-confrontation simple pour honorer l'horaire fixé avec ses collègues.

L'échange entre professionnelles a eu lieu à la demande explicite de Brigitte et l'a formulée au chercheur après l'enregistrement vidéo de la séquence d'APP. Elle a parlé à l'une de ses collègues formatrice puéricultrice de son investissement dans la recherche. Sa collègue a manifesté son intérêt pour le thème de la recherche et a demandé s'il était possible d'assister à l'auto-confrontation simple. Nous avons expliqué à Brigitte que l'auto-confrontation simple se déroule exclusivement entre l'acteur et le chercheur mais que l'échange pouvait être envisagé a posteriori. Brigitte a donc informé sa collègue du jour et de l'heure de l'auto-confrontation simple et cet échange s'est planifié à la suite de l'auto-confrontation. Avant de débiter l'auto-confrontation simple, Brigitte informe le chercheur de la présence d'une deuxième collègue intéressée par le thème. Brigitte a donné son accord car elle connaît bien ses collègues et qu'elle a confiance en elles. À leur arrivée dans la salle de cours, la formatrice puéricultrice demande si l'étudiante cadre qui effectue son stage au sein de l'IFSI peut se joindre à l'échange. Brigitte et le chercheur acceptent sa participation. Après avoir donné des informations sur l'objet de la recherche et ses objectifs, des propos sur l'analyse de pratiques ont été évoqués puis nous avons visualisé l'enregistrement vidéo de la conduite de l'analyse de pratiques. Cet échange vise à repérer les préoccupations des formateurs et leur intention en lien avec l'APP. Un autre objectif s'est ajouté concernant l'activité de Brigitte : les questions de ses collègues l'ont obligé à expliciter davantage ses actions. Ces données sont donc complémentaires aux données recueillies lors de l'auto-confrontation simple. L'interactivité entre professionnelles et chercheur a été posée dès le début de l'échange. Le partage et la confrontation d'autres manières d'agir ont été acceptés par le groupe. Le cadre s'appuie sur les règles de respect et d'anonymat.

Les conditions n'étaient pas optimales dans la salle : les fenêtres ouvertes à cause de la chaleur, le bruit du trafic et la mauvaise qualité du son de la vidéo ont altéré les échanges lors de certains épisodes. Nous avons traité ce matériel avec la méthodologie de l'analyse de contenu afin de repérer les thèmes principaux.

En plus des enregistrements, nous disposons de traces écrites de la prise de notes de la formatrice Brigitte pendant la séance d'analyse de pratiques, les documents de travail des formateurs sur la conduite de l'analyse de pratiques, la grille d'évaluation de l'analyse de pratiques écrite. Les données recueillies en-dehors de son activité alimenteront les matériaux de la vidéo sur la situation d'enregistrement. Les données recueillies lors des auto-confrontations simples seront articulées au regard de chaque phase de la séquence. Les questions du chercheur apparaissent dans les retranscriptions.

Nous présenterons d'une part, les propos de FA et de FB en situation de formation (APP) avec les étudiants et d'autre part, des traces recueillies en situation de confrontation à sa pratique avec le chercheur et ensuite avec les collègues du formateur B. Nous tenterons d'identifier les buts de l'activité réalisée ainsi que les raisons sous-jacentes à sa pratique. Cela permettra d'identifier s'il existe un écart entre la tâche prescrite par le référentiel de formation et la tâche réelle conduite par le formateur.

3.3. Présentation du terrain

Nous présentons maintenant l'organisation institutionnelle de l'institut de formation où s'est déroulée la recherche. Pour ce faire, nous avons utilisé les traces écrites mis à notre disposition telle que les documents de travail des formateurs sur l'organisation et les objectifs de l'analyse de pratiques. Nous avons récupéré, de notre propre initiative, le projet pédagogique accessible sur internet ainsi que les éléments généraux qui concernent le centre de formation. Nous avons complété cette partie par les données recueillies lors des entretiens semi-directifs avec les formatrices ainsi que les propos évoqués lors d'échanges informels qui se sont produits au cours de notre investigation.

L'équipe du centre de formation se compose d'une directrice, d'un adjoint, de 16 formateurs et de 3 secrétaires. L'institut assure en plus de la formation infirmière, les formations d'aide-soignant et celles d'auxiliaires de puériculture. La répartition des formateurs s'établit comme suit : quatre formateurs s'occupent et suivent la même promotion d'étudiants infirmiers (trois promotions car il y a trois années d'études), deux autres organisent la formation d'aide-soignant tandis que deux autres celle d'auxiliaire de puériculture. Par équipe de formateurs, un formateur occupe la fonction de coordinateur d'année, les autres sont dits « référents d'année ».

Le personnel n'est pas mobilisé autour du même dispositif : les équipes restent cloisonnées sur la promotion d'attachement et chaque formateur ne s'est pas approprié le référentiel de

formation dans le même temps c'est-à-dire qu'il y a eu un décalage dans l'appropriation du contenu et de la logique par compétences pour certains formateurs.

3.4.1. Organisation institutionnelle

L'organisation institutionnelle est formalisée dans un document spécifique appelé projet pédagogique. Les finalités de la formation retenues par l'équipe pédagogique notifiées dans le projet pédagogique¹⁷ de l'institut de formation étudié sont les suivantes :

- *« Le référentiel de formation a pour objet de professionnaliser le parcours de l'étudiant*
- *L'étudiant est amené à devenir un praticien autonome, responsable et réflexif*
- *L'étudiant apprend à reconnaître ses émotions et à les utiliser avec la distance professionnelle qui s'impose*
- *L'étudiant développe une éthique professionnelle lui permettant de prendre des décisions éclairées et d'agir avec autonomie et responsabilité dans le champ de sa fonction »*

Le terme « *professionnaliser* » utilisé dans le projet pédagogique fait référence à la finalité principale du référentiel de formation (ANNEXE III DE L'ARRÊTÉ RELATIF AU DIPLÔME D'ÉTAT D'INFIRMIER, p.42).

Dans le projet pédagogique, les rôles des formateurs sont présentés en termes de capacité et dans deux domaines distincts : auprès des étudiants et auprès du formateur lui-même. Le formateur est un professionnel « *capable de faciliter l'apprentissage de l'étudiant (l'aider à repérer et analyser ses modes d'apprentissage, le conduire à la réflexion pour comprendre, agir et transférer), de l'accompagner dans la construction de son projet professionnel, à développer sa propre conception des soins ainsi que ses valeurs professionnelles* ». Concernant son évolution, il est invité à développer sa propre pratique de formateur : « *prendre du recul par rapport à sa pratique, continuer à se former, analyser sa propre pratique, s'ouvrir à l'évolution de la pratique soignante et à se remettre en question* ».

La conception du formateur insiste sur l'importance d'avoir des connaissances en pédagogie et sur sa réflexion sur sa pratique. Le terme de compétence n'est pas utilisé. Nous pouvons rapprocher ce constat à la conception de l'étudiant proposée dans le même document et qui ne fait pas mention non plus de cette notion.

¹⁷ Projet pédagogique formation infirmière septembre 2009-2012

Deux formateurs suivent en parallèle une formation en sciences de l'éducation (l'un d'entre eux finance lui-même sa formation).

Les formateurs ont formalisé cette démarche après avoir suivi une formation continue au sein de leur IFSI, en 2009, par un consultant extérieur. Cette formation a été anticipée et demandée par la directrice de l'IFSI. Chaque équipe de formateurs référents d'une promotion d'étudiants s'est approprié la démarche et a rédigé les principaux axes dans un document de travail propre à chaque équipe d'année. Voici plusieurs objectifs¹⁸ fixés par l'équipe de formateurs des ESI de deuxième année :

- *« Aider les ESI à développer une posture réflexive sur ce qu'ils font en stage,*
- *Permettre aux étudiants de rechercher la compréhension sans jugement de valeur,*
- *Aider les étudiants à se poser des questions sur la situation singulière sans apporter de réponses ou de conseils,*
- *Analyser des situations qui préparent les ESI à affronter des situations similaires par transposition,*
- *Enrichir leur expérience professionnelle,*
- *Développer des schèmes méthodologiques d'analyse qui deviendront les bases d'un raisonnement professionnel ».*

Les formateurs voient leurs rôles, les méthodes et les outils pédagogiques et l'organisation de travail revisités et modifiés depuis la mise en œuvre du référentiel de formation.

3.4.2 Les caractéristiques des personnes formées

Chaque promotion compte environ 100 étudiants. Parmi eux une forte majorité a entre 18 et 23 ans. Certains viennent directement après l'obtention de leur baccalauréat et d'autres ont suivi une voire deux années de médecine ou bien ont tenté les concours d'entrée de diverses professions paramédicales (comme kinésithérapeute, sage-femme, orthophoniste, laborantin...). Certains ont déjà un cursus universitaire avec une licence en biologie, en histoire, en droit, en psychologie. D'autres sont issus de la promotion professionnelle et exerçaient en tant qu'aide-soignant ou ambulancier ou auxiliaire de puériculture. D'autres encore sont en reconversion professionnelle et ont plus de 30 ans.

¹⁸ Extrait du document de travail interne à l'IFSI « L'analyse de la pratique » année scolaire 2011-2012, promotion 2010-2013

Le public est d'origine sociale moyenne avec une mixité culturelle importante (les Antilles et les pays d'Afrique noire sont dominants). Certains bénéficient de prise en charge par le pôle emploi ou par le Droit Individuel à la Formation (DIF). Les plus jeunes s'engagent en souscrivant un contrat d'apprentissage, contrat de travail signé entre un employeur et un salarié.

3.4.3 Profil des formateurs observés

Les formateurs qui ont participé à la recherche occupent des fonctions différentes et ne s'occupent pas de la même promotion d'étudiants : la formatrice Agathe (FA) est coordonnatrice des étudiants de deuxième année. La deuxième formatrice Brigitte (FB) est référente des étudiants de première année.

Agathe est formatrice depuis vingt ans. Elle gère les unités d'enseignement « soins relationnels » et « soins palliatifs et fin de vie » depuis la mise en place du référentiel de 2009, mais les assurait sous une autre forme sous l'ancien programme. Elle a exercé en tant qu'infirmière dans des services d'oncologie et a suivi un diplôme universitaire sur les soins palliatifs ainsi que d'autres formations en lien avec le relationnel dans le cadre de la formation continue. Sa formation sur l'analyse de pratiques est celle reçue dans l'institut de formation.

Brigitte est formatrice depuis dix ans. Elle a exercé en tant que cadre de santé dans un service avant de devenir formatrice. Elle a suivi le master deux (M2) en sciences de l'éducation il y a trois ans. Au cours de son année de formation universitaire, elle a participé à des séances d'analyse de pratiques qui lui ont servi de base de réflexion pour concevoir le dispositif d'analyse de pratiques des étudiants infirmiers en première année.

Après cette présentation du centre de formation et des différents acteurs qui le constituent, nous nous proposons d'aborder le traitement des données afin de comprendre ce qui se joue lors de cette situation d'analyse de pratiques.

4. Saisie du matériel et mise en forme des données: de l'intentionnalité exprimée par les formateurs à l'activité réalisée

Le traitement des données repose sur deux axes : le premier permet de croiser les matériaux pour montrer l'activité prescrite en lien avec l'analyse de pratiques et le deuxième met en lumière l'activité réelle des formatrices.

4.1. Organisation de la séquence d'analyse de pratiques au sein du centre de formation (tâche prescrite)

Afin de comprendre l'organisation de la séquence d'analyse de pratiques et de rendre compte de la tâche prescrite, nous nous sommes surtout référés aux propos recueillis lors des entretiens semi-directifs avec les formateurs ainsi que sur les traces écrites (documents de travail des deux formatrices). Les données brutes apportées par les entretiens ont donc subi un premier traitement puisque nous en avons extrait les éléments recueillis pour obtenir une vision globale du déroulement, des règles, des rôles des formateurs et ceux des étudiants.

Les deux formateurs affirment qu'avant le référentiel de formation de 2009, l'analyse de pratiques faisait déjà partie de leur activité mais son appellation était différente : « *exploitation de stage* ». Ce lien entre l'activité réalisée avant la mise en place du référentiel et l'activité après son passage est d'ailleurs consigné dans le document de travail sur l'analyse de pratiques : celle-ci est « *particulièrement utilisée dans l'exploitation des vécus de stage*¹⁹ ». Dans le fond, ce ne sont pas les pratiques qui changent mais le vocabulaire social.

Cette approche est reconnue comme étant « *formative et basée sur un accompagnement groupal qui vise la professionnalisation*²⁰ ».

La séance d'analyse de pratiques se déroule à l'IFSI. Les formateurs convoquent les étudiants à l'IFSI pendant leur période de stage, en général, à partir de la cinquième semaine de stage. Mais pour la formatrice Agathe, c'est après la troisième semaine de stage qu'est prévue ce retour en centre de formation (élément spécifié dans son document de travail). Les étudiants reviennent pendant une journée avec une situation qui les a « *interpellés* ».

Cette démarche est initiée sans apport théorique. À la question est-ce qu'une distinction est faite entre analyse de pratiques, analyse d'activité et analyse de situation, les formateurs expliquent qu'il faut simplifier le vocabulaire pour éviter la confusion auprès des étudiants et l'éviter : « *on ne va peut-être pas les noyer dans du jargon professionnel* ». Ils préfèrent rester simples pour éviter des confusions.

Le statut du formateur n'est pas un frein pour l'animation. Le formateur est aussi l'évaluateur des analyses de pratiques écrites, remises à la fin du stage au formateur référent du suivi pédagogique. La qualité de l'analyse de pratiques est appréciée à l'aide d'une grille élaborée

¹⁹ Extrait du document de travail interne « L'analyse de la pratique » année scolaire 2011-2012, promotion 2010-2013

²⁰ Ibid

par l'équipe des formateurs de deuxième année. Cette grille d'évaluation est également utilisée par les autres membres de l'équipe. Le formateur utilise le terme de « *guide de lecture* ». Une cohérence est donnée pour articuler l'analyse de pratiques individuelle écrite et l'analyse collective. Les formateurs ont travaillé en équipe sur la formalisation d'un outil de présentation d'analyse de situation pour remplacer la feuille existante dans le portfolio qui ne correspondait pas à leurs attentes. Il est accompagné du guide de lecture. Ils ont ressenti le besoin de travailler sur la mise en cohérence entre les trois années : l'étudiant doit se positionner en tant qu'observateur en première année puis devenir acteur progressivement.

Un seul formateur anime la séance, il peut être le référent de suivi pédagogique, c'est un élément à prendre en compte car le formateur connaît le parcours de l'étudiant, ses résultats, ses difficultés, sa progression. Il établit des liens avec ces éléments et ce que l'étudiant donne à voir pendant la séquence : sur la description de la situation, sur l'analyse de la situation ou de son choix ou du comportement pendant la séance. Le tuteur de stage n'est pas présent lors des séances.

Les formateurs indiquent que ce « *travail* » s'effectue en groupe restreint de dix à douze étudiants maximum. Cela correspond à la moitié d'un groupe de Travaux Dirigés (TD). Cet effectif réduit demande une organisation logistique anticipée. En général au cours de ces séances, deux situations sont traitées. La formatrice Agathe aborde l'importance de la configuration de l'espace lors de ces séances qui est aménagée en forme de cercle afin de favoriser les échanges entre pairs (élément spécifié à la fois sur le document de travail et lors de l'entretien).

La seule définition de l'analyse de pratiques est énoncée dans le document de travail de la formatrice A : il s'agit d'une « *méthode inductive de réflexion sur des situations de vie et en particulier des situations de travail. (...) Elle est particulièrement utilisée dans l'exploitation des vécus de stage. Elle est cognitive centrée sur des situations d'apprentissage en stage dans une pédagogie de l'alternance. (...) Elle est fondée sur l'analyse d'expériences professionnelles récentes ou en cours, présentées par les personnes qui les ont vécues, au sein d'un groupe de pairs, en présence d'un animateur-expert qui est garant, à la fois du bon déroulement de la séance, des finalités pédagogiques, des références théoriques proposées et de l'éthique liée au contexte et aux situations présentées.* ».

Les objectifs des formateurs sont clairement formalisés dans chacun de leur document. Lors des entretiens, certains sont évoqués par les deux formatrices.

Au cours de l'entretien, Brigitte s'appuie sur son document de travail pour donner les objectifs et les finalités : elle en fait la lecture.

Chaque document de travail correspond à l'année de progression des étudiants. Il présente une finalité ou un objectif dit « prioritaire », des « objectifs pédagogiques » pour FA et des « buts » pour FB, les consignes de réalisation, les rôles du formateur et le déroulement. D'autres termes sont employés pour désigner cette analyse : « *débriefing* », « *micro-analyse* » et « *analyse de situation* ».

Chaque année et pour chaque promotion, quatre séances d'analyse de pratiques sont programmées.

Nous reprenons le déroulement des phases indiquées dans chaque document de travail des formatrices et le présentons dans le tableau ci-dessous. Ce tableau nous montre que les phases n'apparaissent pas de manière aussi précise. Nous avons grisé les étapes non mentionnées dans le document de Brigitte.

Tableau 2 comparatif des protocoles des deux formatrices à partir des traces écrites et de l'entretien

| Formatrice Agathe | Formatrice B |
|--|--|
| « Chaque étudiant présente en deux minutes la situation qui l'a interpellé (de façon négative comme de façon positive) » | « Un temps individuel de dix minutes environ pour se remémorer et écrire une situation d'étonnement et en quoi elle a marqué l'étudiant » |
| « Une ou deux situations sont retenues par le groupe » | |
| « Chaque étudiant dont la situation a été retenue présente celle-ci en quinze minutes environ. Le groupe écoute et « identifie les questions que se pose l'étudiant qui expose » | |
| Le groupe questionne le narrateur « sur les intentions de la personne qui expose, sur les représentations de chaque membre du groupe, sur les faits et uniquement ceux-ci » | « Un temps collectif d'échange à partir d'une ou plusieurs situations décrites » |
| « L'étudiant qui a exposé écoute et répond aux questions » | |
| « Le groupe émet des hypothèses interprétatives (1 à 5) » | |
| « l'étudiant qui a exposé peut rendre son avis sur les hypothèses interprétatives. Ceci peut servir de conclusion à l'analyse menée. Cette ou ces hypothèses interprétatives pourront être mises en œuvre en stage » | |
| « Synthèse par le formateur de la démarche analysée » | « Synthèse : renommer les concepts abordés. Construire la carte mentale des échanges (y faire apparaître les liens avec les différentes UE). Redonner du sens aux situations abordées. Favoriser la prise de notes » |

Les différents temps de la séquence ont été identifiés à partir des propos recueillis lors des entretiens semi-directifs avec chaque formatrice :

- La séquence commence par un rappel des consignes sur la conduite de l'analyse de pratiques.
- Le premier temps permet à chaque étudiant de présenter très succinctement la situation, en moins d'une minute. Les étudiants de deuxième année la formulent en une phrase. Pour les étudiants de première année, ce temps de réflexion permet de « *se remémorer quelque chose qui leur a parlé ou qui les a interrogé* ». Le tour de table vise à ce que « *chacun donne quelques éléments* » de la situation.
- Le second temps est porté sur le choix d'une situation à explorer par les étudiants, le formateur régule ce temps en reformulant et en regroupant les thèmes des situations évoquées. Ce moment est jugé délicat par l'un des formateurs car les situations « *intéressantes* » sont nombreuses et ne peuvent être toutes analysées lors de la séance.
- Une fois que la situation est sélectionnée, le troisième temps consiste, pour le groupe, à écouter la description de la situation vécue par l'étudiant, sans l'interrompre et pour le narrateur de présenter les faits.
- Un quatrième temps commence à la fin de l'exposé de l'étudiant. Il repose sur le « *travail d'analyse* », de « *démarche réflexive* » par les étudiants sans intervention du formateur, les étudiants posent des questions à l'étudiant narrateur.
- Un cinquième temps est précisé par les formateurs mais il reste optionnel, il est dédié à la synthèse par le formateur des notions abordées dans la situation.
- Un autre temps facultatif peut également se présenter : il s'agit de proposer des « *possibilités* », des pistes pour poursuivre la réflexion.

Les données recueillies lors des entretiens correspondent au travail prescrit du déroulement de l'analyse de pratiques.

Des règles de fonctionnement concernant l'analyse de pratiques ont été abordées lors des entretiens et apparaissent dans les documents de travail. Nous avons apporté une légère nuance à l'indice sur les règles (présentées dans le tableau 3). En effet, les règles concernent le groupe et l'étudiant qui expose la situation. Nous avons donc distingué les règles du groupe aux règles de l'étudiant qui expose.

Pour la formatrice Agathe, l'étudiant ne sera « *pas interrompu par les membres du groupe pendant la durée de son exposé. Cet exposé doit contenir les éléments significatifs essentiels à la compréhension de la situation* ». *La confidentialité des échanges doit être respectée « ce qui est dit dans le groupe ne sort pas du groupe », le respect de l'autre et de sa perception de la situation, la liberté d'expression des membres du groupe.* » Les étudiants doivent s'exprimer en utilisant le « je ». Le formateur peut prendre des notes. Les consignes sont similaires entre les deux formatrices.

Concernant l'analyse proprement dite, nous retrouvons des éléments dans le document de travail de la formatrice Agathe: « *L'analyse exige une connaissance du domaine où se situe la pratique ; un objet circonscrit dans un contexte, dans le temps et dans l'espace ; une description minutieuse de l'objet qui repose sur des données objectives, ne laissant de place à aucune interprétation* ».

Les rôles des formateurs sont indiqués dans chaque document de travail :

- Pour la formatrice Agathe : « *l'animateur-formateur appartient au même domaine professionnel que celui des pratiques analysées* ». Son rôle est défini à partir du « *rôle d'accompagnement pédagogique* » caractérisé par des « *attributs du concept : relation à l'autre ; démarche relationnelle qui s'inscrit autour du projet de l'autre ; proximité et juste distance, respect de l'autre ; bienveillance et non-jugement ; mise en valeur des points positifs ; renforcement de l'estime de soi et de l'autonomie ; facilitateur : maïeuticien ; aide à la réflexion intellectuelle en permettant l'expression des pensées, des savoirs et des modes de raisonnement* ».
- Pour la formatrice Brigitte : le formateur anime et régule « *en intervenant le moins possible* ». Il joue un rôle en repérant « *les questionnements récurrents (place du stagiaire, accueil, rapport à l'autre, encadrement et autres...)* ». Il fait une synthèse.

Seule la formatrice B dit utiliser un outil pendant la séquence d'analyse de pratiques pour l'aider dans sa prise de note.

D'autre part, lors des entretiens semi-directifs, nous avons recueilli deux thèmes particuliers : l'un concerne l'effet de leur activité sur elle-même et l'autre porte sur les résultats de cette activité sur les étudiants.

- Les formatrices ont confié un sentiment de prise de risque que comporte cette situation d'analyse de pratiques. En effet, ils ont l'impression de « *travailler sans filet* » car la

pluralité et la diversité des situations exposées par les étudiants renvoient à une forme de non-maîtrise de tous les thèmes abordés. Il s'agit d'un passage d'un rôle de « *transmetteur de savoir* » à celui de « *facilitateur* ».

- Les difficultés des étudiants perçues par les formatrices sont de :
 - Choisir une situation adaptée à leur niveau d'apprentissage.
 - Analyser une situation en étant observateur « *c'est plus facile quand ils sont acteurs parce qu'ils savent pourquoi ils ont fait ça même s'ils n'ont pas compris la réponse de l'autre mais eux ils savent très bien dans quelles conditions ça s'est passé* ».
 - 14 étudiants sur 18 n'avaient pas validé leur analyse écrite : la formatrice A leur a demandé de réécrire car le niveau d'analyse était insuffisant.

Cette partie nous permettra ensuite de comprendre l'activité réelle en situation de formation que nous avons filmée.

4.2. Les conditions de la situation de formation (tâche réelle)

Les méthodes qualitatives ont été privilégiées aux méthodes quantitatives en lien avec la méthodologie de la clinique de l'activité selon Yves CLOT.

Pour analyser l'activité nous utiliserons la didactique professionnelle (PASTRÉ, 1997) et pour analyser les échanges verbaux, nous nous appuyerons sur la méthodologie de l'analyse de contenu (BARDIN, 1977) et l'analyse des communications (OLRY et LANG, 2005).

Le tableau ci-dessous reprend les différentes étapes de l'investigation avec la durée effective de chacune d'elle. L'échange entre professionnelles ne concerne que Brigitte.

Tableau 3. : Étapes et durée des entretiens pour chaque formatrice

| | Étape 1 | Étape 2 | Étape 3 | Étape 4 |
|---------------------|---------------------------|----------------------------------|---------------------------|---|
| Formateurs Observés | Entretiens semi-directifs | Formation : Analyse de pratiques | Auto-confrontation simple | Échanges avec deux collègues et une étudiante cadre |
| Agathe | 61 minutes | 62 minutes | 95 minutes et 11 sec | - |
| Brigitte | 57 minutes | 71 minutes et 56 sec | 86 minutes et 46 sec | 78 minutes et 21 sec |

Lors de la séquence animée par Agathe, le groupe se constitue de dix étudiants et celle animée par Brigitte, de douze étudiants. Il n'y a pas d'étudiants absents. Nous avons reporté dans le tableau ci-dessous la durée précise de l'analyse de pratiques. Nous n'avons pas tenu compte des questions diverses posées à la fin de la séquence par le groupe.

Tableau 4. : Organisation de la séquence d'analyse de pratiques

| Séquence | Nombre d'étudiants | Durée de la séquence |
|-------------------------|--------------------|----------------------------------|
| A. : Formateur Agathe | 10 | 1 heure 2 minutes et 49 secondes |
| B. : Formateur Brigitte | 11 | 1 heure et 22 secondes |

4.2.1. Présentation de l'analyse des communications des situations A et B

Les salles de cours ont à leur disposition des tables de deux places, des chaises, un tableau blanc et une horloge. Les tables sont disposées en rangée. À leur arrivée, les étudiants aidés par le formateur, aménagent les tables pour les disposer en une forme rectangulaire.

Nous avons représenté sur les schémas 1 et 2, la disposition des tables ainsi que l'emplacement des étudiants avec leur prénom et celle de chaque formatrice.

Schéma 1. : Présentation de la salle et disposition des étudiants dans la salle de cours de la séquence A

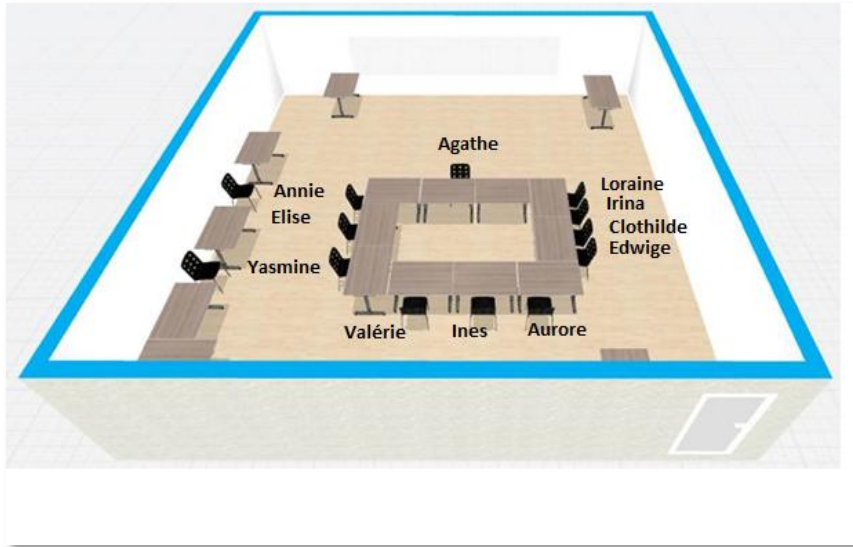
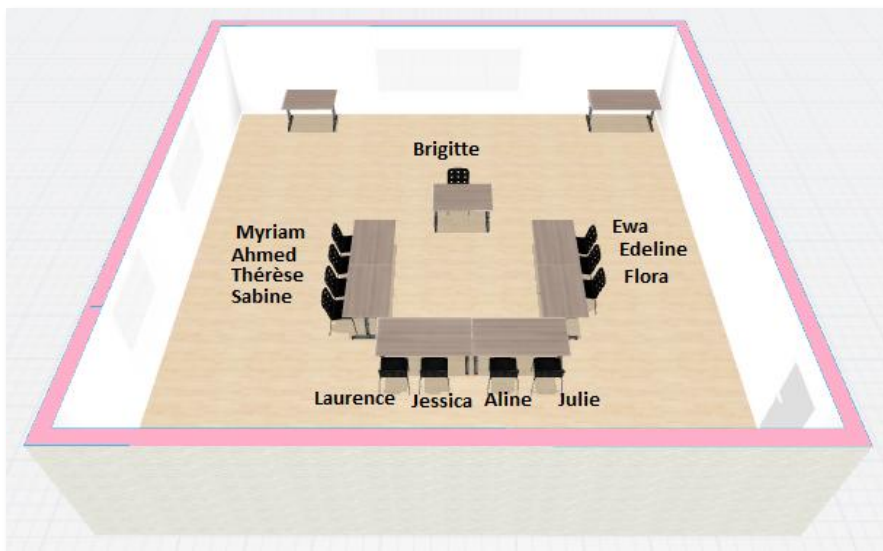


Schéma 2. : Présentation de la salle et disposition des étudiants dans la salle de cours de la séquence B



Nous présentons, dans le tableau ci-dessous, les étapes observées lors de chaque séquence. Les parties grisées indiquent l'absence des phases dans les situations A ou B. Nous

remarquons huit étapes distinctes pour Agathe et dix pour Brigitte. Cet écart est lié à l'absence du chercheur en première partie de la séquence pour Brigitte. Nous n'avons pas observé la présentation par chaque étudiant de leur situation. Mais nous savons qu'elle a eu lieu puisque Brigitte nous a transmis ses notes écrites. Une distinction entre les formatrices est visible ici : il s'agit de leur intervention. Agathe intervient au même titre que le groupe dès l'exposé par l'étudiant. Tandis que Brigitte laisse un temps de questionnement dirigé par le groupe. Dans la séquence A, nous remarquons que deux situations sont analysées alors que dans la situation B, la même situation est étudiée et explorée sous un autre angle. L'autre point important que nous identifions est l'étape sur la guidance que mène Brigitte pour aider les étudiants à choisir une situation avant leur départ en stage.

Tableau 5. : L'organisation de la situation de formation d'APP : les phases principales

| Séquence A avec formatrice A | Séquence B avec formatrice B |
|--|---|
| 1 Introduction du cadre de l'APP | 1 Introduction du cadre de l'APP et rappel des thèmes des situations rencontrées en stage de chaque étudiant (contexte, spécialité, pratique) |
| 2 Chaque étudiant expose le thème de la situation à l'aide de « mots clés » | |
| 3 Choix des situations et du nombre de situations par le groupe et validation par FA | 2 Choix de la situation par le groupe et Validation par FB |
| 4 Description de la première situation par Aurélie | 3 Description de la situation par l'étudiante Édeline |
| | 4 Questionnement initié par le groupe |
| 5 Questionnement initié par FA puis avec le groupe (FA remercie Aurore et anime) | 5 Interventions de FB : guidance collective sur le développement de l'analyse |
| | 6 Question sur d'autres dimensions à explorer dans la situation |
| 6 Description de la deuxième situation par Valérie | |
| | 7 Synthèse par FB |
| 7 Questionnement initié par FA puis avec le groupe | 8 Exploration d'une nouvelle piste par le groupe et FB |
| | 9 Guidance individuelle sur le choix des situations avec l'aide du groupe |
| 8 Clôture de la séquence | 10 Conclusion |

Nous avons ensuite comptabilisé, pour chaque séquence, la durée de chaque phase afin de repérer celle qui était la plus courte et celle qui était la plus longue. Ils sont présentés dans les tableaux ci-dessous.

Tableau 6. : Séquence d'analyse de pratiques animée par Agathe (FA)

| Phases principales | Durée | En % |
|--|----------------------|---------------|
| 1 Introduction du cadre | 34 secondes | 0,90% |
| 2 Chaque étudiant expose le thème de la situation à l'aide de « mots clés » | 246 secondes | 6,57% |
| 3 Choix des situations et du nombre de situations par le groupe et validation par FA | 114 secondes | 3,05% |
| 4 Description de la première situation par Aurore | 134 secondes | 3,58% |
| 5 Questionnement initié par FA puis avec le groupe (FA remercie Aurore et anime) | 752 secondes | 20,10% |
| 6 Description de la deuxième situation par Valérie | 116 secondes | 3,10% |
| 7 Questionnement initié par FA puis avec le groupe | 2318 secondes | 61,87% |
| 8 Clôture la séquence | 31 secondes | 0,83% |
| TOTAL | 3745 secondes | 100,00% |

Tableau 7. : Séquence d'analyse de pratiques animée par Brigitte (FB)

| Phases principales | Durée | En % |
|---|----------------------|---------------|
| 1 Introduction du cadre | 55 secondes | 1,52% |
| 2 Choix de la situation | 32 secondes | 0,88% |
| 3 Description de la situation par l'étudiante Edeline | 130 secondes | 3,60% |
| 4 Questionnement initié par le groupe | 172 secondes | 4,75% |
| 5 Interventions du formateur : développer l'analyse (guidance collective) | 1211 secondes | 33,44% |
| 6 Question sur d'autres dimensions à explorer dans la situation | 37 secondes | 1% |
| 7 Synthèse | 58 secondes | 1,60% |
| 8 Exploration d'une nouvelle piste | 454 secondes | 12,53% |
| 9 Tour de table sur le choix de la situation | 1398 secondes | 38,56% |
| 10 Conclusion | 77 secondes | 2,12% |
| TOTAL | 3622 secondes | 100,00% |

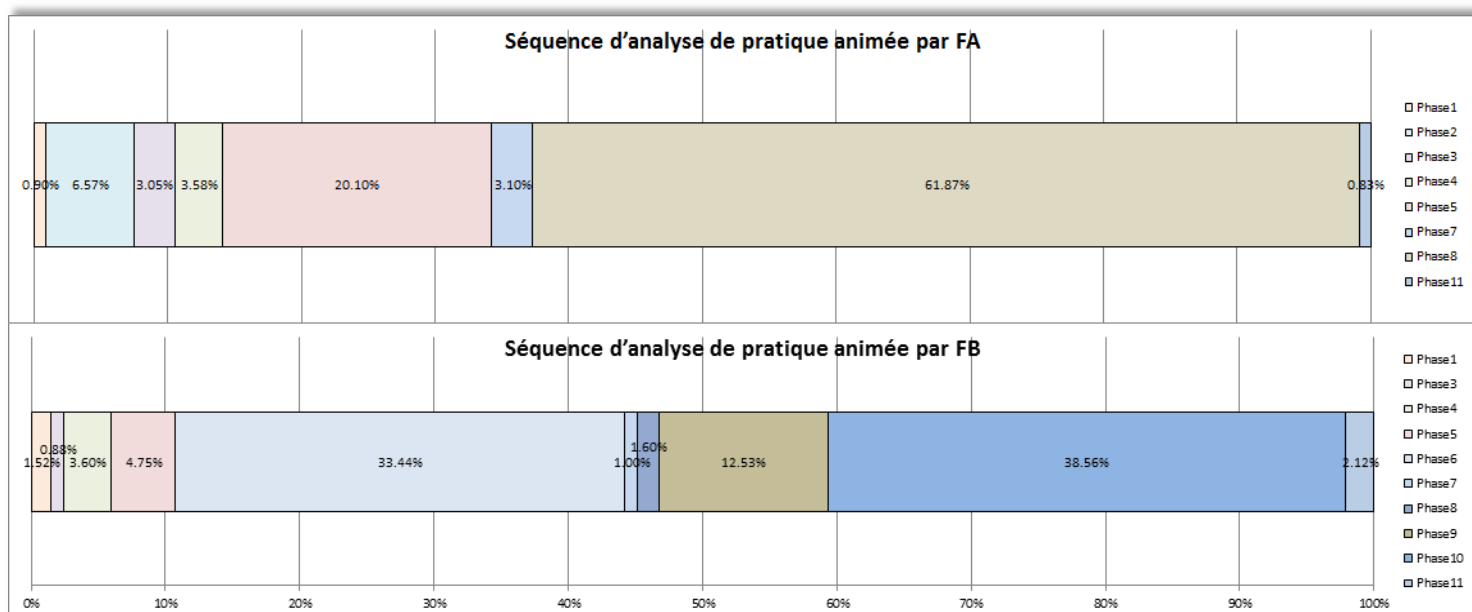
Les points communs aux séquences A et B se situent au niveau de la phase d'introduction du cadre : elle s'effectue rapidement en moins d'une minute. La description de la situation par les étudiants narrateur dure environ deux minutes. La phase de questionnement par le groupe et les formatrices représente la phase la plus longue de la séquence en ajoutant la durée du questionnement des deux situations de stage pour la situation A (81,97%) et la durée du questionnement et l'exploration d'une nouvelle piste pour la situation B (45,97%). Malgré cela, nous pouvons noter quelques différences. Dans la situation A, la première situation est analysée trois fois moins longtemps que la deuxième. Le questionnement sur la deuxième situation représente à lui seul plus de 60% de la durée totale de la séquence. Tandis que dans la situation B, la phase sur le tour de table pour le choix de la situation représente le pourcentage le plus élevé et dure le plus longtemps. Nous observons que la durée de la phase de questionnement est plus longue (presque la moitié) dans la séquence A. Dans la situation B, nous constatons que la conclusion et la synthèse durent plus longtemps que dans la situation A.

Il nous a semblé intéressant de montrer schématiquement ces résultats sous la forme d'un graphique pour visualiser en couleur chaque phase et leur importance dans la séquence. Nous les avons représentés dans les deux graphiques ci-après avec leur légende.

Graphique 1. : Représentation schématique comparative du déroulement des deux séquences

| Séquence d'analyse de pratique animée par FA | | | | |
|--|---|-----------|-----------|-------|
| Série | Phases principales | Temps (s) | Temps (%) | Phase |
| 1 | introduction du cadre | 34 | 0.90% | 1 |
| 2 | Chaque étudiant expose le thème de la situation à l'aide de « mots clés » | 246 | 6.57% | 2 |
| 3 | Choix des situations et du nombre de situations par le groupe et validation | 114 | 3.05% | 3 |
| 4 | Description de la première situation par Aurore | 134 | 3.58% | 4 |
| 5 | Questionnement initié par FA puis avec le groupe (FA remercie Aurore et ani | 752 | 20.10% | 5 |
| 6 | Description de la deuxième situation par Valérie | 116 | 3.10% | 7 |
| 7 | Questionnement initié par FA puis avec le groupe | 2318 | 61.87% | 8 |
| 8 | Clôture la séquence | 31 | 0.83% | 11 |
| TOTAL | | 3745 | 100.00% | |

| Séquence d'analyse de pratique animée par FB | | | | |
|--|---|-----------|-----------|-------|
| Série | Phases principales | temps (s) | temps (%) | Phase |
| 1 | Introduction du cadre | 55 | 1.52% | 1 |
| 2 | Choix de la situation par le groupe et validation par FB | 32 | 0.88% | 3 |
| 3 | Description de la situation par l'étudiante Edeline | 130 | 3.60% | 4 |
| 4 | Questionnement initié par le groupe | 172 | 4.75% | 5 |
| 5 | Interventions du formateur : développer l'analyse (guidance collective) | 1211 | 33.44% | 6 |
| 6 | Question sur d'autres dimensions à explorer dans la situation | 37 | 1.00% | 7 |
| 7 | Synthèse | 58 | 1.60% | 8 |
| 8 | Exploration d'une nouvelle piste | 454 | 12.53% | 9 |
| 9 | Tour de table sur le choix de la situation | 1398 | 38.56% | 10 |
| 10 | Conclusion | 77 | 2.12% | 11 |
| TOTAL | | 3624 | 100.00% | |



Pour réaliser le codage des interactions verbales, nous avons considéré chaque tour de parole dès qu'un changement de locuteur s'effectuait. Nous avons procédé au dénombrement des tours de parole de chaque formateur et des membres du groupe en tenant compte plus particulièrement de chaque étudiant narrateur. Les questions posées par le groupe lui étaient adressées afin de lui faire préciser certains éléments. Le point commun que nous avons observé est que chaque étudiant narrateur était dans une position de répondant.

Tableau 8. : Les tours de parole en fonction des différentes phases pour la séquence A

| Phases principales | Formateur A | Étudiants |
|---|-----------------------------------|---|
| 1. Introduction du cadre | 1 | 1 |
| 2. Chaque étudiant expose le thème de la situation à l'aide de « mots clés » | 15 | 15 Chaque étudiante parle sauf Annie |
| 3. Choix des situations et du nombre de situations par le groupe et validation par FA | 8 | 9 dont 2 Aurore initiateurs |
| 4. Description de la première situation par Aurore | - | Aurore |
| 5. Questionnement initié par FA puis avec le groupe (FA remercie Aurore et anime) | 24 Dominante initiateur | 55 Dont Aurore 28 |
| 6. Description de la deuxième situation par Valérie | - | Valérie |
| 7. Questionnement initié par FA puis avec le groupe | 72 Dominante initiateur | 138 Dont Valérie 74 |
| 8 Clôture la séquence | 1 | - |
| TOTAL | 121 | 220 |

Pour les deux situations, les tours de parole de la formatrice A représentent la moitié des tours de parole des étudiants. Parmi les tours de parole des étudiants, ce sont les narratrices qui détiennent la majorité des interactions.

Nous relevons que c'est également la même observation pour la situation B : l'étudiante qui expose répond majoritairement aux questions de la formatrice B qui est là aussi initiatrice dans les interactions.

Nous remarquons que seuls les étudiants narrateurs interviennent lors des deux phases de «description ». Dans la situation A, seule la dernière phase ne montre pas d'interaction avec le groupe et dans la situation B, il s'agit de la phase sur la synthèse et non celle sur la conclusion.

Tableau 9. : Les tours de parole en fonction des différentes phases pour la séquence **B**

| Phases principales | Formateur B | Étudiants |
|---|--------------------------------------|---|
| 1 et 2 Introduction du cadre | 5 dont 2 initiateurs et 3 répondants | 6 Dont 4 initiateurs et 2 répondants |
| 3 Description de la situation par l'étudiante Édeline | - | Édeline |
| 4 Questionnement initié par le groupe | - | 12 Dont 6 répondants pour Édeline |
| 5 Interventions du formateur : développer l'analyse (guidance collective) | 35 Dominante initiateur | 69 Dont Édeline 28 |
| 6 Question sur d'autres dimensions à explorer dans la situation | 1 | Silence |
| 7 Synthèse | 1 | - |
| 8 Exploration d'une nouvelle piste | 16 initiateurs | 26 répondants Dont Édeline 9 |
| 9 Tour de table sur le choix de la situation | 94 Initiateur | 121 |
| 10 Conclusion | 5 | 3 |
| TOTAL | 157 | 238 |

Nous observons un écart lié à l'épisode « tour de table sur le choix de la situation » animé par Brigitte (formatrice B). Cette étape est à la fois la plus longue et la plus riche en interactions verbales. En effet, Brigitte questionne chaque étudiant sur sa situation et demande des précisions. Cette étape peut être considérée comme un accompagnement méthodologique sur le choix de la situation. Nous pouvons nous demander si cette phase est pratiquée systématiquement par Brigitte.

Afin de comprendre la séquence d'analyse de pratiques, il nous faut présenter le contenu apporté par les étudiants : les situations qui ont interpellé les étudiants durant leur stage. Les thèmes des situations traitées lors des séquences d'analyse de pratiques :

- Situation A: deux situations sont exposées et analysées : la première est « *positive* » et porte sur la « *juste distance professionnelle* » en maternité. Aurore, l'étudiante qui a exposé cette situation, a observé la relation entre la sage-femme et la patiente qui allait accoucher. La deuxième plus « *difficile* » traite de la mort in-utero d'un fœtus de huit mois.

- Situation B : la situation porte sur le respect du secret professionnel autour de l'Interruption Volontaire de Grossesse (IVG) réalisée chez une jeune femme de dix-huit ans. La mère de la jeune fille a appris inopinément l'acte d'IVG de sa fille et a demandé à rencontrer l'équipe soignante.

Les deux formatrices ont pris des notes pendant la description des situations.

4.2.2. Présentation des thématiques issues de l'analyse de contenu des situations A et B

Nous avons repéré trois thèmes communs initiés par chaque formatrice :

- Les questions posées par les formatrices pour conduire les étudiants dans le développement de l'analyse
- Le cadre de la séquence
- Le lien avec la théorie

Nous avons choisi de présenter les extraits de verbatim sous forme de tableau et de les placer face à face pour observer les points communs et les différences de conduite de chaque formatrice. Cela nous permet de repérer le contenu qu'elles visent à transmettre et quelles tâches elles demandent aux apprenants. Les extraits de verbatim sont donc reportés dans les tableaux 10, 11 et 12 ci-dessous. Les termes récurrents de chaque formatrice et reliés à une même thématique sont indiqués en gras.

Tableau 10. : Extraits du verbatim : les questions posées par les formatrices pour conduire les étudiants dans le développement de l'analyse

| Formatrice A | Formatrice B |
|--|--|
| « Merci alors des réactions par rapport à ça » (137) « en fait vous ne pensiez pas qu'un professionnel euh pouvait euh avoir cette attitude là ? » (154) « Alors qu'est-ce que vous en pensez ? » (169) « est-ce que vous pensez qu'il y a (2 fois) autre chose qui vous a interpellé dans cette situation ? » (239) « Et pourquoi ça vous a touché ? » (247) « est-ce que l'on pourrait mettre d'autres mots que euh juste distance là-dessus sur la situation qu'Aurore relate ? » (252) « C'est ça qui vous a touché ? » (273) « Et vous pensez que vous pourriez euh vous-mêmes être dans des situations comme celles-là ? » (300) « Et je reviens sur la question, est-ce que c'est spontané ou est-ce que vous pensez que ce sont des choses qui euh (silence) ça se travaille ? » (308) | « Alors au-delà des faits les faits ça y est vous les avez vous avez d'autres questions peut-être ou elles peuvent venir ? quelle analyse on peut en faire ? Par rapport à quoi ? » (37) « Alors vous êtes toujours en train d'explorer les faits ... Qu'est-ce que vous allez pouvoir... analyser ou est-ce que... comment vous pouvez aider Estelle à... » (54) « Quelles sont les caractéristiques du secret professionnel ? » (68) « Ne rien dire entre qui et qui ? » (72) « Alors ça rejoint quoi ça ? Au-delà du secret professionnel ? Il y a quelque chose qui n'est pas clair là-dessus vous hésitez entre deux ... non ? » (82) « Alors s'il n'y a pas de secret professionnel quels sont les éléments qui vous permettent de dire qu'il n'y a pas secret professionnel c'est vers ça qu'il faut aller... c'est ça l' analyse Parce que spontanément... » (91) |

« Vous pouvez nous **préciser** euh ce qui était vraiment **compliqué** ? » (392)
 « Alors est-ce que l'on peut revenir justement sur euh sur euh ce qui est **difficile** ...
 ...indépendamment du fait que ce sont des situations euh quand même euh alors unique certes et puis euh peu fréquente quand même même si ça existe » (463)
 « Et vous avez parlé de euh rassurer parce qu'en fait il y a un **point commun** également dans les deux situations où il était question de rassurer... et comment vous avez pu **rassurer** ? » (484)
 « Ça vous **aidait** vous ? » (502)
 « Alors vous parlez aussi de euh du bébé s'il est visible ou pas, ça vous **parle** ça euh ? » (547)
 « Qu'est-ce qui vous reste de cette histoire ? » (634)
 « Comment vous **recevez** cette situation ? » (650)
 « Parce qu'au final qu'est-ce qui est **dur** dans la situation ? » (657)
 « Mais il y a quoi d'autre de **difficile** ? » (675)
 « Pour **dépasser** vos propres **émotions** ? » (695)
 « Comment vous expliquez le l'**ambiance** là ? Maintenant ? » (735)
 « il y a des phrases maintenant que vous avez dans la tête que vous auriez aimé dire ? » (718)
 « Ça vous **peut-être** vous ne le rediriez pas comme ça ? » (725)
 « Comment vous expliquez ça ? Cette **colère** ? » (797)
 « Est-ce que la question de la mort est **difficile** dans ce contexte là ou est-ce que c'est **difficile** quelque soit le contexte ? » (922)
 « D'accord mais ça c'est dans nos **représentations** ? » (933)
 « Ça suppose d'autres **capacités** professionnelles ? » (956)
 « Vous avez dû **apprivoiser** vos propres **peurs** ? » (982)
 S'adresse au groupe « qu'est-ce qui était qu'est-ce qui vous semblait **difficile** dans la situation de Valérie ? » (747)
 « Qu'est-ce que vous en **pensez** les autres ? » (867)

« Peut-être ... et qui débouche **sur quoi** ? » (94)
 « **Précisez** » (101)
 « Comment, oui oui mais je suis d'accord avec tout ça mais vous **vosre souci** après c'est de savoir dans l'**analyse** comment vous **organisez** toutes ces notions là c'est bien ça **vosre difficulté** là visiblement hein donc c'est ça qu'on essaye de, d'aplanir un petit peu » (103)
 « Est-ce qu'Edeline est d'**accord** ? » (108)
 « Le secret professionnel il est **qualifié** par quels **attributs** ? Il faut aller vers ça... bien sûr c'est **difficile** » (117)
 « Mais **c'est quoi** ? C'est entre **qui** ? C'est **caractérisé** par quoi ? » (120)
 « Voilà etc non mais on ne va peut-être pas le trouver là c'est bien ça que **ça interroge** quand même alors allez y continuez si vous voulez vous faire **aider** encore mais... Il faut bien essayer de **positionner** la **définition** du secret professionnel » (124)
 « Bah vous irez voir mais en fonction des **caractéristiques** du secret professionnel vous allez **analyser** c'est-à-dire donner les **éléments** qui montrent qu'il s'agit bien de ça ou qu'il ne s'agit pas de ça et à mon sens on est entre les deux vous l'avez tous touché du doigt là, vous ne savez pas le dire quel est l'enjeu de la confidentialité puisque c'est ce mot là que vous avez soulevé par rapport à au secret professionnel ? » (130)
 « Je vous parlais de poupées russes tout à l'heure hein qui s'enclenchent les unes dans les autres... on n'est pas loin de ça » (133)
 « y en a-t-il d'autres ? à vous d'aller les chercher je ne sais pas... respect de la confidentialité **caractérisée** par quoi dans cette situation ? » (138)
 « Qu'est-ce qu'il y a d'autre à explorer ? Y-a-t-il d'autres **dimensions** ? » (160)
 « mais qu'est-ce que vous en tant que professionnelle vous **percevez** à ce moment là qu'est-ce qui se joue et qu'est-ce qui peut vous aider dans votre parcours de **connaissances** pour **analyser** une fois de plus parce que c'est l'analyse que vous avez **du mal** à faire... Alors ça fait **référence** à quoi ? » (181)
 « ça fait **référence** à quoi ? ça fait référence à quoi ? quand on dit ça il y a une histoire de **concept** derrière hein alors je dis mécanisme de défense et je vous mets peut-être sur la mauvaise piste mais bon ... **comment ça s'appelle** ? » (206)

Nous pouvons remarquer que les formatrices A et B, pour guider le travail d'analyse, n'utilisent pas les mêmes formes de questions ni tout à fait le même vocabulaire. Ceci nous indique comment chaque formatrice agit sur le rapport entre les apprenants et le contenu de la séquence. En effet, Agathe pose des questions courtes tandis que Brigitte questionne et développe davantage autour des notions abordées dans la situation. Agathe utilise des termes en lien avec l'aspect émotionnel, de l'ordre du vécu et des difficultés rencontrées par les étudiantes par rapport à la situation. De plus, elle demande le ressenti du groupe à plusieurs reprises. Agathe pose des questions sur la situation et cherche à comprendre les éléments significatifs de la situation.

Brigitte en revanche, emploie des mots qui se réfèrent au concept et à leur définition. Elle indique les difficultés des étudiants par rapport à l'analyse et sollicite le groupe pour « *aider* » l'étudiante narratrice. Brigitte indique au groupe qu'il doit acquérir des connaissances mais surtout qu'il doit se former à un type d'action: « *vous votre souci après c'est de savoir dans l'analyse comment vous organisez toutes ces notions là* »(103). Ce type d'action serait lié à l'organisation des connaissances de l'apprenant. Il s'agit d'une tâche que prescrit la formatrice pour construire l'analyse. Chaque apprenant ne sait pas encore faire ces différentes tâches prescrites sur : la description, la caractérisation et l'analyse. Nous pouvons nous demander si le but de l'activité du groupe n'est pas de comprendre ce que leur dit la formatrice. Il s'agit d'étudiants en fin de première année qui sont au début de leur apprentissage. Nous relevons que Brigitte remplit une fonction d'étayage c'est-à-dire qu'elle apporte une aide à l'apprenant qui ne pourrait pas accomplir seul la tâche et à travers cette aide agit sur le rapport de l'étudiant au contenu visé.

Nous remarquons que, dans la situation A et B, le groupe écoute attentivement la formatrice. Écouter est une action. Concernant les interactions non verbales du groupe, nous avons remarqué, lors de la situation A et sur la deuxième situation notamment, rapportée par Valérie, une différence dans les gestes et les postures des étudiants. En effet, le thème de la situation peut expliquer l'attention et certaines postures : les étudiants se positionnent très en avant sur la table, la tête entre les mains. Les silences sont aussi en nombre plus importants.

Nous nous intéressons maintenant à leur manière de fixer le cadre de la séquence auprès des apprenants. Leurs propos apparaissent dans le tableau 11.

Le cadre rappelé par Agathe consiste en un rappel de conduite avec la description du narrateur sans interruption de la part du groupe. Elle vérifie que chaque étudiante s'est exprimée. Une seule étudiante, Annie, n'a pas souhaité présenter de situation. Mais nous avons pris connaissance des raisons après la séquence et lors de l'auto-confrontation simple. Un

évènement s'était produit en première partie et concerne le stage de l'étudiante mais nous ne le relaterons pas ici. Agathe n'insiste pas à cause de cet évènement mais elle en a tenu compte pour prendre la décision de ne pas insister.

Tableau 11. : Extraits du verbatim en lien avec le cadre de la séquence

| Formatrice A | Formatrice B |
|--|---|
| <p>« donc comme je l'ai dit avant la pause, l'idée est que chacun en quelques mots clés parle d'une situation qui l'a interpelle pendant euh la période numéro un ou là récemment je ne sais pas si vous en avez en tête... des situations » (10)</p> <p>« puis alors après c'est le groupe qui choisit hein ? donc là on plante un peu le décor et ensuite le groupe ben décidera la situation sur laquelle il souhaitera travailler » (18)</p> <p>« En même temps elles sont toutes euh intéressantes hein ? Bon alors on se lance en maternité ? ça... c'est ce qui vous... oui non Aurore vous voulez démarrer ? » (101)</p> <p>« Merci alors des réactions par rapport à ça » (137)</p> <p>« Alors qu'est-ce que vous avez envie de de choisir ? Qui ne s'est pas exprimé ? » (77)</p> <p>« en même temps on n'a pas (répète) 3 heures je ne suis pas sûre que l'on puisse faire deux situations mais quelle est la situation que vous avez envie de choisir là maintenant ? » (80)</p> <p>« On peut se lancer sur deux ? » (88)</p> <p>« Nous relater euh un petit peu plus de façon un peu plus précise la situation en sachant que quand vous relatez la situation nous on n'intervient pas et c'est seulement après que le groupe interviendra » (105)</p> <p>« on passe à une situation euh un peu différente » (350)</p> <p>« Ça vous va Aurore ? » (354)</p> | <p>« Euh alors tout à l'heure on a listé d'autres situations quelle est celle qui vous intéresse que l'on décortique encore puisse qu'on a encore de quoi en faire au moins une » (15)</p> <p>« ... c'est tout ça que j'ai listé tout à l'heure (tousse) est-ce qu'il y en a une parmi tout ça qui vous inspire ? » (19)</p> <p>« Je crois qu'Edeline a bah oui c'est peut-être intéressant, c'est une situation pas ordinaire c'est ça ? » (21)</p> <p>« On vous donne la parole en tout cas » (23)</p> <p>« Attendez pas tous à la fois parce que là » (49)</p> <p>« Vous pouvez l'aider les autres » (140)</p> <p>« Ça s'appelle comment ça ? » le groupe répond « jugement de valeur » (149)</p> <p>« attendez parce que là il y avait un échange intéressant » (154)</p> <p>« alors ça fait référence à quoi tout ça ? Moi je vous ai mis sur la voix » (197)</p> <p>« Bon visiblement ce n'est pas complètement encore votre sujet de prédilection donc on va passer peut-être à autre chose est-ce qu'on a encore un peu de temps, est-ce que vous voulez au contraire que l'on fasse le récap ? Celles qui n'ont pas trouvé de situation, est-ce que vous vous êtes un petit peu éclairé là ? » (215)</p> |

Agathe marque le début et la fin de l'analyse et intervient dès que l'étudiante a achevé sa description pour animer. Agathe et Brigitte valident le choix de la situation par le groupe : toutes les deux utilisent le même terme « *intéressant* ». La consigne d'éviter le jugement de valeur est mentionnée par Brigitte qui le fait remarquer par le biais du groupe tandis que Agathe n'y fait pas allusion. Nous pouvons penser que la règle est connue du groupe d'Agathe car il est dans la deuxième année d'exercice.

Le dernier thème se rapporte au lien entre la théorie et la pratique qu'effectue chaque formatrice. Les extraits de verbatim apparaissent dans le tableau 12. Nous remarquons qu'il existe un écart entre Agathe et Brigitte. En effet, Agathe apporte moins de références

théoriques que Brigitte. Agathe se concentre sur les attitudes soignantes et leur développement « *apprivoiser* ». Ses références s'appuient sur les sciences humaines (psychologie) et sur « les sciences et techniques infirmières, interventions » du référentiel de formation infirmier qui inclue les soins relationnels. Elles appartiennent à l'une des dix compétences « communiquer et conduire une relation dans un contexte de soins ».

Tableau 12. : Extraits du verbatim sur la thématique du lien avec la théorie

| Formatrice A | Formatrice B |
|---|---|
| <p>« lorsque vous l'avez entendu euh au début de la formation euh c'est vrai parce que je crois qu'on avait utilisé un texte hein ? dans lequel on utilisait cette expression etc et euh est-ce que pour autant votre représentation a changé au fil du temps sur la question de la distance ? » (213)</p> <p>« C'est de l'empathie ? » (258)</p> <p>« ce qu'on appelle un peu l'effet miroir hein quand vous dites on s'identifie hein il y a peut-être des choses de cet ordre là » (671)</p> <p>« Oui c'est ce qu'on appelle transférer (silence) vous allez agir dans une situation et après vous avez appris vous puisez dans la première situation pour la réutiliser dans une autre » (1006)</p> <p>« On va en reparler de ça on va l'aborder en semestre 5 on va essayer de l'apprivoiser je dirai (parle et sa tête repose sur sa main droite et regarde le groupe) parce qu'en même temps il n'y aura pas de réponse je pense qu'on démarrera cette réflexion avec des questions et on terminera euh il y aura autant de questions euh voilà on essaiera d'apprivoiser » (1040)</p> | <p>« Vous n'avez peut-être pas vu encore ces modules là après oui mais vous avez peut-être une idée » (96)</p> <p>« Vous avez commencé les soins éthiques ? non pas encore hein ? » (113)</p> <p>« là vous ne savez peut-être pas trop (ton bas) c'est le dilemme (ton plus fort) hein ? c'est une situation éthique que l'on rencontre régulièrement et vous en apprendrez plus après c'est le dilemme : est-ce que je dois répondre à la mère ou est-ce que je dois garder une confidentialité par rapport à la jeune fille Là c'est un problème éthique hein donc souvent c'est à cause de ça quelque fois où je pense vos analyses de situation vous ne profitez pas du concept que vous mettez en exergue là le secret professionnel il faut aller l'explorer vraiment aller re-regarder qu'est-ce qu'il y a comme dimensions là-dedans, qui en dit quoi et comment ça fonctionne dans ma situation et après on peut passer à autre chose peut-être mais explorez bien d'abord les premières choses » (157)</p> <p>« En tant que professionnel ? Bah ouais elle l'a dit quand même mais il y a tout l'aspect législatif qu'il est important de connaître hein quand même ça je pense que dans vos apprentissages vous pouvez aussi vous y référer je ne dis pas qu'il faut faire que ça mais (...) Vous avez remarqué peut-être que dans les cours on commence souvent aussi par ça hein par resituer les enjeux par rapport à la loi parce que euh on est bien obligé de connaître un minimum la législation concernant un aspect ou un autre d'une question » (161)</p> <p>« qu'est-ce que vous avez vu en psycho ? » (188)</p> <p>« Ah en psychiatrie si vous préférez alors c'est quoi le mécanisme de défense qu'il essaye de mettre en place ? » (203)</p> <p>« En tant que professionnel, qu'est-ce que l'on cherche ? A éviter comme phénomène qui se produit dans le champ de la psychologie dont vous avez surement entendu parler » (209)</p> |

Pendant la phase de questionnement, Agathe saisit des occasions pour établir les liens entre la pratique et la théorie. Agathe nomme les notions évoquées par les étudiantes quand celles-ci ne les identifient pas. Elle établit le lien avec les travaux déjà menés en cours ou anticipe sur les unités d'enseignement futures pour donner des repères au groupe. La notion d'expérience se profile sous son explication de la notion de « *transférer* ».

Brigitte fait les liens avec les unités d'enseignement et donne des explications d'ordre théorique. En plus, elle cherche à expliquer l'intérêt de connaître ces notions. Nous avons remarqué que Brigitte inscrit plusieurs fois le travail d'analyse dans le contexte afin que les étudiants construisent du « *sens* » et comprennent la visée de cette démarche d'analyse. L'ancrage théorique mobilisé s'inscrit dans le champ des sciences humaines : la psychologie (les mécanismes de défense), l'éthique (dilemme), la législation (loi, la confidentialité et le secret professionnel). De plus, Brigitte reformule le problème de la situation à la lumière du savoir sur le dilemme : « *c'est le dilemme : est-ce que je dois répondre à la mère ou est-ce que je dois garder une confidentialité par rapport à la jeune fille* ». D'ailleurs Brigitte utilise le terme de « problème » et le reconstruit pour les étudiants.

4.2.3. Présentation des tâches réalisées par la formatrice A

À partir de l'observation de la séquence A, nous avons ensuite procédé à l'étude des niveaux de catégories de communication afin de comprendre ce que la formatrice dit au groupe en tant qu'initiatrice.

Tableau 13. : Séquence A : contenu des communications initiées par FA

| Catégories du 1 ^{er} niveau de codage : communication portant sur | Catégories du 2 ^{ème} niveau de codage plus détaillé que le 1 ^{er} niveau | Exemples de communications extraites des séances |
|--|---|--|
| Orientation des questions du formateur | En lien avec la théorie | « <i>Mais quelles représentations Aurore vous aviez de l'expression « juste distance » ou même lorsque vous l'avez entendu euh au début de la formation euh c'est vrai parce que je crois qu'on avait utilisé un texte hein ? dans lequel on utilisait cette expression etc et euh</i> » « <i>C'est de l'empathie ?</i> » « <i>comme là vous citez la sophrologie puis après il y a comment moi je m'approprie les choses ou comment je le réutilise dans ma pratique</i> » « <i>Alors il y a les faits et ce</i> » |

| | | |
|--|---|---|
| Orientation des questions du formateur (suite) | | <p>qu'on appelle un peu l'effet miroir hein quand vous dites on s'identifie hein il y a peut-être des choses de cet ordre là »</p> <p>« Oui c'est ce qu'on appelle transférer (silence) vous allez agir dans une situation et après vous avez appris vous puisiez dans la première situation pour la réutiliser dans une autre »</p> |
| | En lien avec les émotions | <p>« Et pourquoi ça vous a touché ? »</p> <p>« Non mais par rapport à ce qu'Aurore nous relate de l'ordre de l'émotion ? »</p> <p>« Comment vous recevez cette situation ? »</p> <p>« C'est triste ? »</p> <p>« Alors par rapport à ces catégories de questions donc euh de la part de la maman et du mari comment vous les percevez ? »</p> <p>« Comment vous expliquez ça ? Cette colère ? »</p> <p>« Quand vous avez dit tout ça comment vous vous sentiez ? »</p> <p>« Vous avez du apprivoiser vos propres peurs ? »</p> |
| Orientation des questions du formateur | En lien avec les représentations | <p>« est-ce que pour autant votre représentation a changé au fil du temps sur la question de la distance ? »</p> <p>« Pourquoi la pire ? »</p> <p>« Donc on n'ose pas trop en parler parce qu'on a peur de rajouter à la souffrance D'accord mais ça c'est dans nos représentations ? »</p> |
| | En lien avec le questionnement descriptif | <p>« Est-ce que est-ce que vous pensez qu'il y a (2 fois) autre chose qui vous a interpellé dans cette situation ? »</p> <p>« Vous pouvez nous préciser euh ce qui était vraiment compliqué ? »</p> <p>« Et elle vous posait quoi comme questions ? »</p> |
| | En lien avec les attitudes | <p>« Elle était très authentique ? »</p> <p>« Vous pensez que c'est spontané ça ? »</p> |
| | | <p>« En tout cas là vous vous nous dites que vous avez déjà amorcé des choses de cet ordre là »</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | En lien avec le développement de capacités relationnelles | <p>« est-ce que vous pensez que ce sont des choses qui euh (silence) ça se travaille ? »</p> <p>« Pour dépasser vos propres émotions ? »</p> <p>« Ça suppose d'autres capacités professionnelles? »</p> |
| Orientation des questions du formateur (suite) | En lien avec les difficultés | <p>« Alors est-ce que l'on peut revenir justement sur euh sur euh ce qui est difficile »</p> <p>« Ça vous aidait vous ? »</p> <p>« Parce qu'au final qu'est-ce qui est dur dans la situation ? »</p> <p>« Mais il y a quoi d'autre de difficile ? »</p> <p>« C'était ça qui était difficile ? Valérie dit « Soulager la souffrance » »</p> <p>« etc mais sur la question du déroulement parce que ce n'était pas très facile non plus pour vous ? »</p> <p>« Et par rapport à ces inquiétudes de le toucher vous étiez démunie ? »</p> <p>« Est-ce que la question de la mort est difficile dans ce contexte là ou est-ce que c'est difficile quelque soit le contexte ? »</p> |
| | En lien avec les difficultés (suite) | |
| | En lien avec la pratique | <p>« ... et comment vous avez pu rassurer ? »</p> <p>« dans ce qui était prévu est-ce que vous avez euh évolué au cours de la journée dans la prise en charge ? »</p> <p>« il y a des phrases maintenant que vous avez dans la tête que vous auriez aimé dire ? »</p> <p>« Alors en fait vous êtes allée chercher l'information ? »</p> |
| | En lien avec l'expérience | <p>« Qu'est-ce qui vous reste de cette histoire ? »</p> <p>« Visiblement ça a l'air de parler au groupe ? vous avez vécu des situations des choses comme ça ? »</p> |
| | <p>Écouter</p> <p>Clarifier</p> <p>Remercier</p> <p>Fonction de médiation</p> | <p>« Ça vous va Aurore ? »</p> <p>« Inès vous dites... il y a quelque chose ? »</p> <p>« Qu'est-ce que ça veut dire un bébé présentable ? »</p> <p>« C'est pour tout le monde comme ça ? »</p> <p>« Merci alors des réactions par</p> |

| | | |
|-----------|--|--|
| Animation | Dynamique de groupe « Itinéraire cognitif » ou « route didactique » Enrôlement des étudiants | rapport à ça » « Il y a d'autres personnes qui ne se sont pas exprimées ? » « Annie vous avez compris vous ? » « Comment vous expliquez le l'ambiance là ? Maintenant ? » « Qu'est-ce que vous en pensez les autres ? » « C'est pour tout le monde comme ça ? » |
|-----------|--|--|

Nous observons que la formatrice A conduit cette situation de formation pour aider l'étudiante narratrice à développer un savoir agir professionnel: « puis après il y a comment moi je m'approprié les choses ou comment je le réutilise dans ma pratique ». Il apparaît qu'elle utilise ses compétences et ses connaissances des soins relationnels pour accompagner les étudiantes à verbaliser leur ressenti et leurs difficultés. Elle accorde beaucoup d'importance aux questions relationnelles, émotionnelles et aux représentations du groupe. Le questionnement descriptif porte aussi bien sur les événements, sur l'organisation du service, sur la répartition géographique, sur les acteurs présents, sur leurs rôles et sur les actions menées.

Les formes d'étayage que nous relevons dans cette situation sont :

- L'enrôlement : à plusieurs reprises FA invite les étudiantes à donner leur point de vue (« Annie vous avez compris vous ? » ; « C'est pour tout le monde comme ça ? » ; « Qu'est-ce que vous en pensez les autres ? »),
- La signalisation des caractéristiques déterminantes : FA attire l'attention sur les éléments pertinents de la tâche et met sur la voie : « Mais quelles représentations Aurore vous aviez de l'expression « juste distance » ou même lorsque vous l'avez entendu euh au début de la formation euh c'est vrai parce que je crois qu'on avait utilisé un texte hein ? dans lequel on utilisait cette expression » ; « En tout cas là vous vous nous dites que vous avez déjà amorcé des choses de cet ordre là » ; « Alors est-ce que l'on peut revenir justement sur euh sur euh ce qui est difficile » ; « Non mais par rapport à ce qu'Aurore nous relate de l'ordre de l'émotion ? ».

L'auto-confrontation simple que nous présentons dans le tableau ci-dessous confirme que son intention est en quelque sorte de prendre soin du groupe. Nous présentons ses propos en regard de chaque phase de déroulement de la séquence afin de cerner les intentions visées et

ses actions. Pour réaliser l'analyse, nous avons mis en gras les mots récurrents et les idées qui concernent les actions, les buts et les règles d'action de la formatrice A. Cela nous permet de les classer ensuite par thématique.

Tableau 14. : Thématiques à partir de l'auto-confrontation simple avec Agathe

| Séquence A avec Formatrice A | Auto-confrontation simple |
|---|---|
| 1. Introduction du cadre de l'APP | <p>« bah là l'objectif est que chacune exprime en quelques mots une situation sur laquelle elles aimeraient travailler donc là j'attends et ensuite le groupe va choisir la situation en sachant qu'on avait qu'une heure et demie devant nous et qu'on n'allait pas en faire beaucoup» (fronce les sourcils et montre du doigt l'écran)</p> <p>« j'avais déjà donné des informations avant la pause je reprends le cadre chacun s'exprime en quelques mots»</p> |
| 2. Chaque étudiant expose le thème de la situation à l'aide de « mots clés » | <p>« je fais un travail d'écoute et chacune sait qu'elle doit prendre la parole »</p> <p>« donc j'ai juste deux minutes donc il y en a déjà qui veulent raconter et alors je dis attention là on ne raconte pas on donne quelques éléments et moi je suis vraiment dans quels domaines on est au départ on était en néo-natalogie (montre du doigt l'étudiante), donc là en psychiatrie, patient schizophrène point parce qu'après comme elles doivent faire un choix est-ce qu'elles vont se souvenir de toutes les situations »</p> <p>« je pars du principe qu'elles (situations) sont toutes exploitables »</p> <p>« Je fais un travail de clarification tu vois je suis en train de dire psychiatrie »</p> <p>« Je constate que deux n'ont pas parlé c'est l'idée du cercle mais bon on a pris pas mal de temps »</p> <p>« J'ai essayé de relancer ce n'est pas parfait mais on avait assez de matériau pour travailler »</p> <p>« Il y a des collègues qui attendent que chacun s'exprime moi je suis plus souple que ça »</p> <p>« Je suis allée suffisamment vers elles pour qu'elles prennent la parole »</p> <p>« elles n'avaient pas l'air frustré »</p> |
| 3. Choix des situations et du nombre de situations par le groupe et validation par FA | <p>« J'attends je balaye », « Je les valorise », « (...) elles ont quand même de l'enthousiasme à (bouge ses épaules comme si elle avançait) présenter quelque chose et en même temps on sait qu'on aura la possibilité de travailler que sur deux situations donc c'est un peu frustrant pour les autres donc là voilà je leur dis ... et par rapport au choix c'est aussi pour dédramatiser la question du choix c'est-à-dire que ce n'est pas parce qu'elles sont choisies que leurs situations sont meilleures que les autres elles sont toutes intéressantes »</p> |
| | <p>« J'essaye d'être attentive il s'agit d'une situation très positive, quelle était sa place pourquoi elle nous relate cette histoire là »</p> <p>« j'ai trouvé qu'il y avait un réel climat d'écoute », « je le sentais »</p> |

| | |
|--|--|
| <p>4. Description de la première situation par Aurore</p> | <p>« on est vraiment dans l'écoute je le sens bien mon groupe en même temps que j'écris je les sens on voit bien les regards »</p> <p>« je préfère ne pas écrire et être dans dans comment dirai-je dans l'écoute du groupe »</p> <p>« Avec Aurore les relations sont difficiles », FA est sa référente de suivi pédagogique « mais mine de rien elle ose prendre la parole elle ose euh raconter une situation, une situation potentiellement positive et dans le champ relationnel et ça alors qu'elle a eu deux avertissements pour des problématiques de comportement euh à l'IFSI »</p> <p>« en même temps j'écoute son histoire et en même temps je trouve ça très positif voilà c'est tout ça que je suis en train de décoder »</p> <p>« Et puis je remercie c'est important pour Aurore on est parfois euh il y a des tensions je lui signifie c'est une marque de respect quoi et en même temps ça ouvre la porte à euh bah maintenant vous pouvez intervenir »</p> |
| <p>5. Questionnement initié par FA puis avec le groupe (FA remercie Aurore et anime)</p> | <p>FA dit que cette étape est l'analyse</p> <p>« Ça s'enclenche »</p> <p>« elle parle d'émotions donc elle se dévoile elle montre quelque chose d'elle-même et d'authentique on a du mal à la cerner d'habitude, elle est hermétique », « ce qui est intéressant c'est ce qu'elle dévoile d'elle à travers la situation »</p> <p>« je redistribue au groupe je ne sais pas si je dois intervenir, car dans l'analyse de pratiques c'est le groupe hein je suis là en tant que médiateur là on travaille sur les représentations qu'elle a de la professionnelle »</p> <p>« je redonne la place au groupe parce que ce qui compte dans le travail de groupe c'est pas uniquement le lien Aurore et le formateur, il faut que ce soit redistribuer au niveau du groupe »</p> <p>« Je fais le lien avec ... je reviens sur un travail qui date du semestre 1 et là n'oublions pas qu'on est en semestre 4 donc je leur demande leur positionnement maintenant au bout de la fin de la deuxième année de formation »</p> <p>« et là ce qui s'est passé par rapport à Valérie, Aurore utilise l'expression bulle et Valérie qui a travaillé en pédo-psychiatrie donc elle a beaucoup travaillé la question d'être contenant auprès d'un enfant ou d'un adolescent qui est en situation de violence donc en fait elle, Valérie voit des similitudes entre ce que décrit Aurore la bulle entre la sage-femme et la maman et Valérie a des images je pense qui lui viennent elle utilise le mot contenant »</p> <p>« moi je le décrypte c'est pas dit qu'Aurore le décrypte »</p> <p>« il n'y a pas de hasard dans le choix d'une situation, on n'est pas interpellé par hasard et je pense que si elle relate cette situation elle l'a dit hein qu'elle avait été émue, qu'elle trouvait ça même beau à un moment donné du coup je pense que ça touche à ses représentations soignant-soigné et dans la mesure où je sais que nous on l'interpelle constamment dessus j'ai envie... je suis peut-être trop interventionniste je ne sais pas... il y a une occasion à saisir, parce que je les interpelle aussi sur le</p> |

chemin parcouru, je leur rappelle quelque chose qu'on a fait mais en même temps je les **interpelle** sur le chemin parcouru en 2 ans parce que j'imagine qu'elles n'ont pas la même **perception** de la distance professionnelle en semestre 1 et là maintenant »

« je me demande si je n'interviens pas trop quand même parce que là ça fait ... quand j'interviens je me demande si je reste bien dans mon **rôle de médiateur** et est-ce que je ne suis pas trop **interventionniste** je suis assez spontanée ça je le fais en même temps... c'est un gros travail car il y a un travail d'**écoute**, de redistribution au **groupe**, si j'interviens pourquoi et oui ça fait plusieurs choses à **faire** là entre **écouter, écrire, redistribuer au groupe**, qui intervient et si j'interviens pourquoi qu'est-ce que ça peut **générer dans le groupe** ou au contraire est-ce que ça peut **freiner** et en même temps je me dis j'aurais peut-être pas du intervenir »

« j'essaye d'aller plus loin, j'ai l'air plus **détendu je n'ai plus les bras croisés, j'écoute** il y a des choses qui se disent, pour moi ça se déroule plutôt bien mais je relance quand même parce que je pense qu'elles peuvent **aller plus loin** dans l'**analyse**... je suis persuadée qu'elles peuvent aller plus loin »

« de deux choses l'une soit j'interviens je peux **orienter** un peu l'**analyse** soit je **laisse venir** là encore bon là j'ai choisi d'intervenir... mais j'aurai pu laisser le groupe... j'interviens donc c'est vrai que j'oriente un peu l'**analyse**... c'est un peu de l'**ordre du tâtonnement** ce que je fais »

« c'est vrai que je m'appuie sur ce que je fais dans les unités d'enseignement, sur la **connaissance** que j'ai du **groupe**, après ce qui est déterminant dans mon intervention je ne peux pas te le dire même a posteriori, j'**invite à quelque chose d'autre, je n'ai pas d'arrière pensée, j'invite et après on verra ce qui se passe, en fait je n'ai pas d'attente** »

« il y a un silence et je me dis mais qu'est-ce que je viens de dire, la façon dont je l'ai formulé est-ce que c'était **pertinent** parce que là je n'ai pas de réponse du **groupe**, je ne sais pas ce que ça va donner par la suite »

« donc là c'est de l'**empathie**... il y a un silence et là elles se disent tiens la formatrice attend quelque chose donc tu as le mot empathie qui sort et puis je me pose toujours la question est-ce que j'aurai du **intervenir** »

« Edwige fait une proposition en parlant de technique d'apaisement et au final c'est moi qui dit le mot **authentique** et elles acquiescent donc il était sur le point de sortir euh il n'est pas sorti donc là c'est vrai que je **devance** un petit peu les propos mais elles sont plutôt en accord avec moi donc ça je me dis **ça contribue aussi au bon fonctionnement du groupe... enfin je travaille sans filet** »

« je propose quelque chose soit ça fait écho de façon positive soit négative a priori elles sont plusieurs à **acquiescer, je me dis je ne me trompe pas**

| | |
|--|---|
| | <p>complètement » « là j'ai des gestes qui accompagnent la parole » « je reformule » « je reviens sur les éléments de l'histoire pour faire le lien entre la sage-femme et le soin car je ne suis pas sûre qu'elle fasse le lien enfin il y a une espèce de va et vient entre elle et moi au niveau de l'analyse de la situation » « moi aussi j'essaie d'exploiter la situation » « donc on sent qu'il y a un point mort, il y a l'expérience et il y a soi là je sentais qu'on avait exploré la situation on pouvait passer à autre chose on ne serait pas allée plus loin, Aurore est très centrée sur la bulle, est-ce que c'est une technique, est-ce qu'on s'approprie cette façon d'être enfin tout ça c'est vrai qu'elle ne nous a pas donné beaucoup d'éléments donc dans l'analyse j'ai l'impression que toutes les directions qu'on aurait pu prendre on les a prise donc il faut s'arrêter je l'ai senti alors que je n'ai pas regardé ma montre » « je m'assure qu'Aurore est satisfaite de l'analyse »</p> |
| <p>6. Description de la deuxième situation par Valérie</p> | <p>« là c'est autre chose »</p> |
| <p>7. Questionnement initié par FA puis avec le groupe</p> | <p>« on voit Irina et les étudiants là qui sont très attentives, ce qui est intéressant dans le groupe, ça donne ça valorise aussi cette partie du groupe ... parce qu'en tant que formateur on se pose la question de savoir si notre regard balaye tout le monde, est-ce que je fais du lien avec toutes les personnes et là dans la première partie j'étais très réceptive quand Annie intervenait mais je n'ai peut-être pas suffisamment sollicité cette partie là du groupe du coup c'est intéressant que ce soit Valérie qui parle parce que ça valorise le groupe de ce côté » « j'arrête l'écriture car je perçois qu'il se passe bien d'autres choses, Valérie raconte une situation qui est complexe, c'est la question de l'annonce au départ il y avait la question de l'architecture des chambres, la complexité des personnes en termes de réponses des soignants, de disponibilité puisqu'il y a une césarienne en cours là c'est vraiment une situation complexe et je sens mais je ne sais pas comment je le sens dans le groupe, on sent qu'il se passe quelque chose dans le groupe, entre Irina qui le manifeste, là aussi Elise qui met ses mains comme ça et puis qu'on parle de vie de mort, je le sens bien c'est assez palpable donc c'est peut-être pour ça que je me mets en arrière je ne sais pas, en tout cas il s'agit d'accueillir autre chose quoi » « Il y a de l'émotion qui doit s'exprimer... mais je suis là quoi... mon groupe je le sens bien, ça ne se voit pas » « Valérie était en difficulté par rapport à ça pour répondre et comme la situation précédente il était aussi question de rassurer mais plus physiquement donc voilà je fais un lien entre les deux pour essayer de donner corps au travail qu'on a fait ce matin... trouver du sens... tu</p> |

| | |
|--|---|
| | <p><i>vois à chaque fois que j'interviens je reprends un mot »</i> <i>« mais je pense fondamentalement que le groupe a besoin de ça, on ne peut pas travailler que sur ... au départ j'ai invité l'analyse sur « difficile, rassurer » donc on travaillait sur les mots mais euh je pense qu'on a besoin de revenir sur des choses plus palpables, les vêtements parce que euh c'est difficile quoi donc on revient à elle raconte un peu l'histoire »</i></p> |
| | <p><i>« là on essaye de comprendre les choses comment elles sont faites et en même temps je trouve ça très intéressant parce qu'on met des mots sur quelque chose qui est obscur c'est-à-dire comment est-ce qu'on présente l'enfant, pourquoi, là elle décrit qu'on peut présenter une photo puis ensuite on présentera l'enfant ... je trouve que c'est intéressant parce que tout le travail descriptif que Valérie fait donne des réponses aussi aux étudiantes sur comment faire dans ces moments là »</i></p> |
| | <p><i>« euh je me pose des questions par rapport à la conduite de l'analyse du travail de groupe, dans la dernière demi heure j'ai repensé à la caméra »</i></p> |

Pour analyser ses données, nous avons identifié dans son discours, trois types d'actions menés par rapport au groupe, par rapport à son rôle et par rapport au travail d'analyse des deux situations décrites par les étudiantes. La formatrice A évoque ses actions au moyen de verbe d'action : *« je fais un travail d'écoute », « Je fais un travail de clarification », « Je les valorise », « je redistribue au groupe », « je redonne la place au groupe », « je reformule », « j'oriente l'analyse », « je relance »*. Il semble que sa préoccupation principale et ses actions concernent la dynamique du groupe et *« son bon fonctionnement »*. D'ailleurs, elle est très attentive aux interactions non verbales exprimées par le groupe, au niveau individuel et observe ses propres attitudes. Son but est de créer un lien entre chaque membre du groupe (*« est-ce que je fais du lien avec toutes les personnes »*) et de veiller à une forme d'équité, d'attention égalitaire vis-à-vis de chaque membre du groupe. Elle évoque une règle d'action quand elle dit : *« parce qu'en tant que formateur on se pose la question de savoir si notre regard balaye tout le monde »*. Elle est attentive aux émotions qu'elle perçoit (*palpable*) et qui selon elle, doivent et peuvent s'exprimer car elle en assure le contrôle. La charge émotionnelle qu'elle perçoit au sein du groupe produit un effet sur son activité car elle cesse d'écrire. En effet, le contenu de la deuxième situation porte sur la mort d'un fœtus, ce qui a des effets émotionnels sur le groupe. Agathe en perçoit la charge émotionnelle et décide

d'interrompre l'écriture pour être plus présente. Néanmoins, des attentes d'Agathe vis-à-vis du groupe ont été repérées :

- Travailler sur les *représentations* des étudiantes soit sur leur rôle infirmier soit sur la relation soignant-soigné ;
- Se *positionner* et pour cela elle tient compte de leur année de cursus : elle estime qu'en fin de deuxième année, les étudiantes doivent être capable de se positionner en tant qu'infirmière ;
- Les entraîner à *aller plus loin* ;
- Bénéficier de l'expérience d'une étudiante afin de *donner des réponses* sur le *comment faire* dans des moments complexes.

Agathe compare les manières d'agir de ses collègues : elle prend la décision de ne pas forcer l'étudiant s'il n'a pas envie de raconter une situation.

Son but est de jouer un rôle de *médiateur*. Les actions par rapport à son rôle de médiateur occupent une place importante dans l'auto-confrontation. En effet, nous découvrons qu'Agathe se questionne à plusieurs reprises sur ses actions et sur leurs répercussions, observe ses gestes et dévoile ses doutes. Sa crainte est d'être trop *interventionniste*. Ses incertitudes concernent ses prises de décision sur l'intervention qu'elle doit opérer. Elle répète ce qu'elle avait déjà déclaré lors de l'entretien semi-directif : elle ressent une impression de « *travailler sans filet* ». Elle se fie à sa perception sensorielle pour agir : à plusieurs reprises elle emploie le verbe *sentir*. Ceci nous indique qu'Agathe traite les informations extérieures pour produire des perceptions non conscientes et pour guider ses actions. L'« *errance* » de l'étudiant est suggérée ainsi que celle du formateur.

Concernant ses actions en lien avec l'analyse, ses attentes ne sont pas clairement énoncées au groupe et d'ailleurs, elle reconnaît qu'elle agit par *tâtonnement*. Son but est de donner du *sens* aux éléments étudiés dans les deux situations. Son postulat (ou règle d'action) est que toutes les situations de travail sont « *exploitables* ». Nous constatons qu'Agathe mesure le degré de *complexité* de la situation et qu'elle l'*exploite* avec le groupe. La description semble une opération privilégiée pour comprendre les éléments de la situation et la pratique : « *on essaye de comprendre les choses comment elles sont faites* ». Pour Agathe, l'analyse consiste à faire les liens entre les acteurs et leurs actions et questionne l'étudiante afin qu'elle donne des éléments supplémentaires : « *pour faire le lien entre la sage-femme et le soin car je ne suis pas sûre qu'elle fasse le lien* ». Il semble qu'Agathe distingue deux niveaux dans sa compréhension de la situation comme si un niveau se référait à un modèle cognitif (comment

ça fonctionne) et un autre sur un modèle opératif (comment ça se conduit) : « *au départ j'ai invité l'analyse sur « difficile, rassurer » donc on travaillait sur les mots mais euh je pense qu'on a besoin de revenir sur des choses plus palpables* ». D'ailleurs, elle est persuadée qu'il faut mêler ces deux niveaux : « *mais je pense fondamentalement que le groupe a besoin de ça* ». Pour chaque étudiante narratrice, elle confirme qu'elle fait appel à ses connaissances accumulées depuis deux ans en tant que référente de suivi pédagogique pour repérer une progression ou un changement de comportement de l'étudiante. Ses références théoriques reposent sur les unités d'enseignement dont elle est responsable et reconnaît s'y référer. Nous apprenons qu'elle relance le groupe surtout sur les éléments descriptifs de la situation : « *je reviens sur les éléments de l'histoire* ». Agathe prend des décisions pour éviter que le travail d'analyse ne concerne que la narratrice et la formatrice.

L'une des limites que nous constatons à l'issue de la saisie des données, est le manque d'éléments concernant sa propre définition du terme « *médiateur* » ainsi que celui d' « *analyse* ».

Nous procédons au même traitement pour le processus de formation mené par la formatrice Brigitte.

4.2.4. Présentation des tâches réalisées par la formatrice B

À partir de l'observation de la séquence B, nous avons procédé de manière identique que dans la situation A à l'étude des niveaux de catégories de communication afin de comprendre ce que la formatrice B dit au groupe en tant qu'initiatrice.

Tableau 15. : Séquence B : contenu des communications initiées par FB

| Catégories du 1 ^{er} niveau de codage : communication portant sur | Catégories du 2 ^{ème} niveau de codage plus détaillé que le 1 ^{er} niveau | Exemples de communications extraites des séances |
|--|---|---|
| | Lien avec le concept et l'analyse de situation | <i>« si les références vous les faites quand vous dites : je m'en réfère ou je vais proposer mon analyse par rapport à telle chose(...) vous pourriez rajouter vu dans tels cours »</i> |
| | Description des faits | <i>« au-delà des faits »</i> |

| | | |
|--|--|--|
| L'analyse et niveau de conceptualisation | <p>Caractériser les notions relevées par l'ESI</p> <p>« Itinéraire cognitif » ou « route didactique »</p> <p>Guidage de l'exécution</p> | <p><i>« Quelles sont les caractéristiques du secret professionnel ? »</i></p> <p><i>« Entre qui et qui ? »</i></p> <p><i>« Elle est où ? »</i></p> <p><i>« comment vous organisez toutes ces notions »</i></p> <p><i>« précisez »</i></p> <p><i>« il est qualifié par quels attributs »</i></p> <p><i>« comment vous le voyez »</i></p> <p><i>« c'est caractérisé par quoi »</i></p> <p><i>« alors ça rejoint quoi ça ? »</i></p> <p><i>« vous allez analyser c'est-à-dire donner les éléments qui montrent qu'il s'agit bien de ça ou qu'il ne s'agit pas de ça »</i></p> |
| | <p>Références vers les « cours » ou UE au savoir</p> <p>Lien avec la théorie</p> | <p><i>« vous avez commencé les soins éthiques ? »</i></p> <p><i>« Vous n'avez peut-être pas vu encore ces modules là »</i></p> <p><i>« qu'est-ce que vous avez vu en psycho ? »</i></p> <p><i>« je m'avance moi peut-être quelque fois sur des terrains difficiles pour vous parce que la psycho c'est peut-être pas encore euh complètement intégré mais vous avez vu ça les mécanismes de projection et de transfert ou contre transfert dans ce qui se joue en psycho ? peut-être pas encore suffisamment ? »</i></p> <p><i>« c'est moi qui suis peut-être en avance sur le programme mais c'est vers ça... »</i></p> <p><i>« qu'est-ce que vous en tant que professionnelle vous percevez à ce moment là qu'est-ce qui se joue et qu'est-ce qui peut vous aider dans votre parcours de connaissances pour analyser »</i></p> |
| | <p>Accompagner sur le choix de la situation</p> | <p><i>« c'est ça vous avez dans l'idée quelque fois d'aller très très loin mais non prenez déjà ce qui est à votre portée, décrypter déjà ce qui est à votre portée il me semble que vous avez des éléments pour la communication »</i></p> <p><i>« Alors qu'est-ce que vous pouvez en dire par rapport à ce que vous avez appris dans vos »</i></p> |

| | | |
|--|--|---|
| | Diagnostic | <p><i>cours ? ce n'est pas forcément une situation qui doit poser problème ça peut être une situation... »</i></p> <p><i>« mais il faut peut-être essayer de mieux comprendre en quoi est-ce que c'est normal qu'est-ce qui se passe pour que ce soit normal »</i></p> <p><i>« on n'attend pas forcément que vous ayez des situations pièges »</i></p> |
| <p>Difficultés rencontrées par les ESI par rapport à l'analyse</p> | <p>Activité de diagnostic dans une situation de gestion d'environnement dynamique</p> <p>Fonction de médiation entre les étudiants et le niveau de conceptualisation « l'aide au contrôle » Dévolution de tâches</p> | <p><i>« c'est vers ça qu'il faut aller, c'est ça l'analyse »</i></p> <p><i>« il y a quelque chose qui n'est pas clair là-dessus, vous hésitez entre deux »</i></p> <p><i>« est-ce que ce n'est pas tout ça qu'il faut clarifier »</i></p> <p><i>« est-ce que c'est suffisamment clair ? »</i></p> <p><i>« c'est bien ça votre difficulté là visiblement »</i></p> <p><i>« ... bien sûr c'est difficile »</i></p> <p><i>« vous l'avez tous touché du doigt là, vous ne savez pas le dire »</i></p> <p><i>« donc dans votre situation en quoi cet aspect là est compliqué on ne vous demande pas de résoudre la situation »</i></p> <p><i>« donc souvent c'est à cause de ça quelque fois où je pense vos analyses de situation vous ne profitez pas du concept que vous mettez en exergue »</i></p> <p><i>« est-ce que vous êtes vraiment au clair avec tout ça »</i></p> <p><i>« c'est l'analyse que vous avez du mal à faire »</i></p> <p><i>« j'entends bien que c'est compliqué parce qu'il faut aller chercher tout... faire les liens avec tout ce que vous avez vu jusque là »</i></p> <p><i>« Au départ vous êtes un peu déstabilisés avec ça je sais hein vous n'aimez pas trop ce qu'on fait là oui oh (mime et fait des grimaces) elle va encore nous casser les pieds avec ses questions ses machins ses trucs mais si ça prend du sens comme ça ça devient plus intéressant »</i></p> |

| | | |
|-------------------------------|--|--|
| <p>Posture du formateur</p> | <p>« Se taire » « laisser venir »</p> | <p><i>« oh il faut que je me taise parce que sinon encore je vais tout vous dire »</i> <i>« je suis en train de ... mais c'est pour un petit peu explicité ce que disait peut-être Laurence »</i> <i>« Moi je vous ai mis sur la voix »</i> <i>« Alors là c'est moi qui l'ai donné un peu quand même »</i></p> |
| <p>Objectifs du formateur</p> | <p>Accompagner les étudiants sur le choix de la situation Contrat didactique Enrôlement des étudiants</p> | <p><i>« qu'est-ce qui vous semble accessible parce que moi mon idée c'est qu'en repartant d'ici c'est quand même d'avoir les 2 en perspective sinon euh »</i> <i>« Oui mais ça m'embête de vous laisser repartir avec que ça »</i></p> |
| | <p>Evaluer les progrès des étudiants Contrat didactique</p> | <p><i>« est-ce que je montre bien que j'ai bien compris les choses et en quoi je peux les caractériser et puis en quoi là ça fait défaut éventuellement »</i> <i>« mais dans votre analyse ce n'est pas votre conclusion qui m'intéresse vous avez le droit de vous tromper sur la conclusion c'est votre analyse »</i> <i>« L'enjeu je le rappelle c'est bien que vous essayer de nous faire sentir, comprendre ce que vous avez compris et en quoi vous avez progressé c'est quand même ce que nous on va essayer de situer à travers ces analyses »</i></p> |
| | <p>Donner du sens Enrôlement</p> | <p><i>« ... imaginez dans 3 ans vous aurez toutes les notions qu'on aura vu dans toutes les UE dans toutes mais qu'est-ce qui va continuer à se produire et qu'il faut que vous travaillez ? »</i> <i>« il faudra faire les liens avec tout ce que l'on aura vu c'est bien ça dont il s'agit non ? »</i> <i>« Et là c'est ce qu'on vous oblige à faire pour que ça devienne un réflexe et puis que vous ayez le réflexe d'aller explorer les choses qu'on a vu mais vu concrètement pour pouvoir passer après à l'application en situation »</i></p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <i>pratique c'est ça qu'on est en train d'instaurer c'est pour ça que c'est si important » « ça reste très compliqué on est bien d'accord ce qui nous intéresse c'est comment vous les caractérisez dans notre profession d'accord c'est ça qu'il faut aller chercher c'est ça qui va vous aider à donner une identité à cette profession et qu'on est finalement à la fin des 3 ans un langage commun »</i> |
|--|--|---|

Pour Brigitte (formatrice B), nous observons que les catégories de communications sont différentes de celles repérées pour Agathe ainsi que les actes de langage utilisé sur les apprenants. Les explications sur les notions conceptuelles sont dominantes et plus étoffées. Son objectif est orienté vers la démarche d'analyse et surtout se concentre à aider les étudiants à donner du sens sur l'intérêt de s'approprier cette démarche d'analyse. Cet espace évoque un processus d'enseignement.

Nous avons repéré que cette situation pourrait être qualifiée de situation didactique. En effet, nous retrouvons les trois constituants qui la composent : l'objet d'apprentissage qui est la réalisation de tâches sur la démarche d'analyse, Brigitte la formatrice qui montre son intention de transmettre un savoir et les apprenants qui sont en cours d'acquisition de ce savoir. La notion de dévolution est également présente : la visée d'apprentissage semble partagée par la formatrice et par le groupe. Nous supposons qu'elle sert à enrôler les étudiants dans une posture d'apprenant. Le contrat didactique est rendu explicite par Brigitte à plusieurs reprises : elle formule ses attentes par rapport à l'analyse visée et le groupe tente de gérer les tâches demandées. Au cours de cette situation didactique, nous observons une succession de tâches que les apprenants et surtout l'étudiante narratrice devront réaliser : nous reprenons la notion d'itinéraire cognitif ou de route didactique (ROGALSKI, 2007) car elle connote la dynamique de la réalisation dans la séquence : le groupe avance sur cette route prévue.

Les formes d'étayage identifiées chez Brigitte sont :

- L'enrôlement : Brigitte cherche à aider les apprenants à construire du sens, ceci vise à motiver le groupe dans l'exécution des tâches
- Le maintien de l'orientation : Brigitte intervient et guide l'exécution des tâches

- La signalisation des caractéristiques déterminantes : elle met sur la voie les apprenants à plusieurs reprises pour retrouver les notions : « *qu'est-ce que vous avez vu en psycho ?* »

Au niveau du guidage, nous en relevons deux :

- Le guidage de l'exécution : Brigitte dit ce qu'il faut faire à l'étudiante narratrice
- Le guidage de l'orientation : elle indique le but et des règles d'action « *c'est ça vous avez dans l'idée quelque fois d'aller très très loin mais non prenez déjà ce qui est à votre portée, décrypter déjà ce qui est à votre portée il me semble que vous avez des éléments pour la communication* »

Nous procédons maintenant aux éléments recueillis lors de l'autoconfrontation simple avec Brigitte afin de comprendre ses actions, ses buts et ses règles d'action. Pour réaliser l'analyse, de la même manière que pour la situation A, nous avons mis en gras les mots récurrents et les idées qui concernent les actions, les buts et les règles d'action de la formatrice B. Cela nous permet de les classer ensuite par thématique.

Tableau 16. : Thématiques à partir de l'auto-confrontation simple

| Séquence B avec Formatrice B | Auto-confrontation simple |
|--|---|
| <p>2. Choix de la situation par le groupe et Validation par FB</p> | <p>« <i>Alors Edeline a exposé sa situation... ça c'est moi qui induit ça surement, l'IVG c'est quelque chose tu comprends... ou alors j'avais perçu qu'au premier tour de table, ça c'était une situation dans lequel ils avaient envie d'aller, et éventuellement d'en savoir plus et machin... entre eux ils se regardent et ils regardent Edeline, c'est pour ça que je tombe sur Edeline »</i></p> <p>« <i>j'ai le souvenir que c'est parti tout seul parfois tu lances une perche t'es pas sûr et là j'ai laissé faire, elle a saisi... le groupe fonctionne... un moment je l'ai perçu je ne peux pas te dire quand car je ne m'en souviens plus vraiment soit c'est au premier tour de table où j'ai senti qu'elle avait des choses à dire et que en plus c'est une petite qui ne parle pas souvent, je me dis « Ah » j'ai ça aussi derrière la tête je les connais un petit peu maintenant que l'on arrive en fin d'année, elle ne parle pas souvent, la dernière fois elle s'était très peu exprimée là au premier tour de table elle a osé lâcher un sujet donc je pense que j'avais aussi envie qu'elle exprime pour une fois qu'elle avait osé dire quelque chose, après je me méfie ça va tomber sur elle mais du coup elle ne va peut-être pas l'accepter comme ça ... tu ne sais pas au départ, vraiment, tu lances... alors s'ils ne prennent pas ça devient plus compliqué mais là comme ça prend alors là je m'engouffre dedans je n'ai pas beaucoup d'effort là à faire parce que la situation m'est favorable si tu veux »</i></p> <p>« <i>le matin ils ont eu un peu plus de temps et après quand ils ont lâché cette histoire de repositionnement avec les</i></p> |

| | |
|---|---|
| | <p>concepts, bon on est reparti... c'est ça qui a peut-être aidé c'est toujours pareil ça se construit au fur et à mesure de la séquence c'est intéressant de regarder comme ça de l'écrire avec tes questions c'est des choses... c'est des choses que tu gardes plus ou moins hein parce que ça va vite finalement quand même »</p> |
| <p>3. Description de la situation par l'étudiante Édeline</p> | <p>« sur quoi je peux rebondir... j'ai tendance à noter beaucoup, beaucoup parce que je crois que ça me permet tu vois j'essaye d'explorer tout de suite quels sont les éléments qu'on va pouvoir analyser à travers ça vu leur niveau et là tu vois je mets en face secret professionnel parce que je ne sais plus exactement mais euh « demande de confidentialité etc (relis ses notes), mineure, loi sur l'IVG, erreur de la jeune fille », ça me permet tout de suite déjà non de les orienter ou pas mais de me dire à travers cette situation il s'agit de trouver des références » « je ne m'occupe pas de la situation, je m'occupe de chercher les références pour l'étudiant sur lesquelles il va pouvoir s'appuyer par rapport à son degré de formation » « pour moi, je sais à peu près... parce que sinon je ne vais pas aller les orienter... je ne sais pas si ça se produit là... c'est ce que je perçois, c'est pas tellement la situation je m'en fiche un peu enfin je m'entends je m'en fiche encore, c'est plus ça (tape sur ses notes et les désigne du regard) mais comme le temps d'écrire ça ils sont passés à autre chose je note en même temps un coup là un coup là mais... » « La juste distance je sais que c'est trop compliqué pour eux... Ils ont vu mécanisme de défense et communication non verbale ils l'ont déjà abordé donc peut-être »</p> |
| <p>4. Questionnement initié par le groupe</p> | <p>« Je les laisse s'expliquer entre eux » « Et puis un moment je me dis est-ce que je vais le saisir maintenant... finalement il y en a qui prend donc bah je dis bon bah laissons continuer, laissons venir »</p> |
| | <p>« je sens qu'ils tournent autour mais ils ne l'ont pas identifié (tape sur la table) donc euh j'essaye en relançant sur le secret professionnel qu'ils aillent plus loin parce qu'en fait ils n'en sont pas vraiment loin c'est pas ça mais c'est eux qui l'ont abordé à un moment et je voudrais qu'ils l'identifient bien, qu'ils voient bien que ce secret professionnel qu'il n'y a pas quoi » « Je ne fais que ça... je ne fais que ça dans ce cours je fais que essayer de comprendre où ils en sont eux et quelles perches je peux lancer pour que qu'ils identifient un certain nombre de choses quoi parce que tu t'aperçois que toute façon (... inaudible) analyse de situation ils ne voient pas le sens que ça a dans leur apprentissage... c'est ça qu'il faut leur faire percevoir. Une fois que tu leur fais percevoir ça ils enclenchent (...) t'arrive à rien rien de bon ils disent qu'ils font des analyses mais en fait ce ne sont pas des analyses, ils ne font que décrire ce n'est pas le but »</p> |

| | |
|---|---|
| <p>5. Interventions de FB : guidance collective sur le développement de l'analyse</p> | <p>« C'est bien pour ça que je les laisse un moment, élaborer les faits... enfin essayer de repositionner les choses, les faits, se questionner et continuer à mieux décrire puisqu'elle n'a pas forcément donné tous les éléments au départ... ils ont besoin de compléments, ça ils le perçoivent »</p> |
| | <p>« Et non je l'ai marqué (lit son document) « faible questionnement », alors fonctionnement du groupe pas de souci... en fait ils veulent les faits, ils veulent chercher la solution alors ça à chaque fois... d'abord ils ont une espèce de curiosité après on peut qualifier ça de sain ou malsain à leur niveau ce n'est pas un problème ils veulent savoir l'histoire, ce qui s'est passé bon et après ils veulent trouver des solutions qui seraient mieux que ce que la personne a pu raconter machin donc ils font des tas d'hypothèses et puis l'analyse, elle n'y est pas, toujours pas et ça prend beaucoup de temps euh de leur faire comprendre ce qu'on veut pas ce qu'on veut et pourquoi on le veut on cherche l'analyse etc. et c'est ça qui se tisse petit à petit »</p> |
| | <p>« Je pense que comme dans beaucoup de choses qui sont en train de se construire c'est des deux côtés c'est-à-dire que c'est autant côté étudiant que côté formateur et que euh je pense qu'on n'insiste pas assez au départ sur le sens qu'on donne nous-mêmes à tout ça et bien le faire sentir par les étudiants et que après ça rejoint les acquisitions par les compétences il faut qu'ils s'y collent (changement d'intonation) pour que petit à petit comprendre ce qu'on demande, ce que ça veut dire, comment ça se traduit voilà c'est ça les étapes qu'ils ont besoin de passer et tant qu'ils ne sont pas dedans et que tu ne les obliges pas à un moment précis à le faire et à le refaire à se mettre dedans jusqu'au cou ils ne perçoivent pas bien à quoi ça leur sert, quel sens ça a et alors après c'est du très individuel »</p> <p>« Mais est-ce que je suis capable de te dire ce qui se joue derrière (expression « hein hein » et tape plusieurs fois sur la table) c'est ça le problème donc c'est là où je dis qu'il y a une partie de nous moi je suis convaincue que ça les aide mais à partir du moment ... qu'on n'est pas capable de nommer ce qui se passe est-ce qu'on est capable de le faire forcément à des étudiants c'est toujours ça qui est compliqué... on en parlait il y a cinq minutes avec une collègue sur le calcul de dose c'est autre chose mais c'est pareil elle me dit « mais moi je ne suis pas sensée rentrer dans la logique de chacun » ah bah moi si c'est ça qui m'intéresse (silence) pour le calcul de dose je suis capable de dire à l'étudiant « alors qu'est-ce que vous avez comme règles pour faire vos calculs ? Est-ce que vous prenez la règle de trois est-ce que vous prenez le produit en croix est-ce que vous prenez je ne sais pas quelle autre parce que j'en ai appris d'autres comme ça, quelle méthode vous choisissez » et si je suis capable de la nommer là je suis aidante ça veut dire que je suis capable de la repérer chez l'étudiant ou de repérer quelle est la</p> |

méthode celle qu'il a utilisé ou s'il lui faut les deux ... **en analyse de pratiques je ne suis pas sûre qu'on en soit là** (silence) **je suis capable d'animer et d'orienter parce que je sais** (tape sur la table) **les éléments qu'ils sont capables de mobiliser puisqu'ils sont dans leur parcours** juste avant donc il suffit d'aller leur dire « bah dis donc ça ne vous rappelle pas quelque chose là » **il faudrait que je connaisse tout le programme** mais ah oui c'est ça que ça veut dire aussi ah bah oui donc **si tu n'as pas une vision globale du programme tu ne peux pas faire d'analyse de pratique euh très cohérente** et puis **il faut accepter** ça et c'est l'autre partie que ce soit le groupe, les étudiants qui t'amènent à **trouver le sens** de tout ça aussi parce que je ne l'ai pas inventé comme ça tu as beau lire et avoir des supports comme celui-là que je trouve pas trop mal fait il faut s'y coller et ben voilà **on devient compétent quand on s'y colle au début tu le décryptes tu fais comme les étudiants au début tu ne décryptes pas tout le sens de tout ça** pour un peu que tu veuilles bien l'analyser grâce à toi entre autre et ben à **chaque fois tu décryptes mieux ce qui s'est passé et t'avances comme ça finalement, on suit le même processus** hein si tu es convaincue de ça et moi je le suis de plus en plus... en plus ça va te lâcher une barrière qui est souvent celle qui est donnée par d'autres formateurs complètement inhabitués ils ne vont pas y aller »

« Là tu vois je m'en rends compte sur le moment je ne me suis pas rendue compte mais euh effectivement j'ai du l'exaspérer donc elle a du décider de lâcher à partir de là... ça c'est **la grosse difficulté** parce que euh dans ces groupes là notamment au départ ils sont comme ça et si tu remarques c'est sans arrêt que **ce serait à moi de dire « ça c'est bien là c'est pas bien »**... ils cherchent cet appui là et moi je ne veux pas que ce soit moi je veux que ce soit entre eux et qu'ils ont les éléments (tape plusieurs coups sur la table)

« J'attends au maximum qu'ils creusent, il ne faut surtout pas intervenir trop vite », « ils vont y aller ou ils ne vont pas y aller, est-ce qu'ils comprennent un peu plus »

« Ils te poussent à ça parce que tous les échanges au départ se font entre eux et moi et c'est parce que je m'interdis de répondre que ça finit par se décaler et c'est ça qui m'intéresse c'est l'enjeu qu'ils analysent la situation ce n'est pas qu'ils sachent que moi je fais l'arbitre pour la réponse de machin pour la réponse de truc et ça c'est vachement difficile à... et je me méfie parce qu'en plus chez moi ... »

« Ce n'est pas moi qui est les rennes j'essaye de les relancer sur des sujets basiques classiques pas très compliqués eux ils auraient tendance à aller chercher trop compliquer et moi je relance quoi « secret professionnel » (tape sur la table) ils l'ont vu ils l'ont revu, ils en ont débattu, ils en ont parlé, ils ont eu des cours donc ils ont tous les éléments alors là je fais un peu

| | |
|--|---|
| | <p><i>exprès car ils sont encore jeunes, « confidentialité, secret, secret partagé » voilà c'est... où est-ce que sont les choses comment on caractérise la situation par rapport à ça est-ce qu'il s'agit de ça ou il ne s'agit pas de ça et c'est ça que je voudrais qu'ils comprennent de l'analyse... tu vois avant de pouvoir dire elle a eu tord elle a eu raison parce que c'est vers ça qu'ils vont un moment elle a tord elle a raison par rapport à quoi voilà je crois que quand on a affaire à des patients quand on travaille en équipe après »</i></p> <p><i>« Ils n'ont pas l'habitude de ce genre de cours »</i></p> <p><i>« Tu vois ce qui est très dur là je le vois vraiment bien je ne le perçois pas toujours mais là ça m'apparaît je vois qu'elle (désigne l'étudiante sur l'écran) elle s'ennuie, que elle a décroché, que elle a tendance à s'accrocher au truc car c'est sa situation et elle commence à comprendre de quoi il s'agit et les autres ils suivent encore à peu près ce qui est vachement dur c'est d'avoir l'ensemble des groupes qui encore persiste »</i></p> <p><i>« Elle je n'arrive pas à savoir là elles se réveillent un peu elles sont attentives, lui il suit à peu près, j'ai un petit doute en ses capacités à suivre c'est le problème quand tu es à ce niveau de métacognition il ne faut pas exagérer mais un petit peu quand même de réfléchir à ce que l'on fait elle est juste juste je n'arrive pas à savoir si ce sont ses capacités ou si elle ne bosse pas donc elle a du mal à suivre quoi tu lui parles de secret professionnel alors qu'elle ne l'a jamais regardé, elle n'a jamais compris vraiment ce qu'elle a appris et puis comme ce n'est pas sa situation... il faut que ce soit en petit groupe sinon tu n'arrives pas à impliquer tout le monde, la dynamique ça peut faire peur aussi (49'17) quand tu t'aperçois que la moitié ne suit pas je me dis ça viendra au coup d'après... ça m'arrive de me dire ça m'embête il y en a que cinq qui suivent et le reste »</i></p> |
| 7. Synthèse par FB | <p><i>« je me demande si j'ai le temps de traiter une autre situation »</i></p> |
| 8. Exploration d'une nouvelle piste par le groupe et FB | <p><i>« ça m'arrange car je sais qu'on est très court pour en démarrer une autre (...) il faut du temps »</i></p> |
| 9. Guidance individuelle sur le choix des situations avec l'aide du groupe | <p><i>« Je me suis aperçue que ça les parasitait le choix d'une situation sur quels critères et on leur met en plus situation d'étonnement alors là ils partent sur l'exceptionnel et après ils en font quoi dans l'analyse qu'est-ce que tu veux qu'ils fassent d'une situation qui n'arrive jamais ou trop compliquée il faut la décrypter ils sont incapables ils n'y arrivent pas c'est normal... il y a un conflit dans l'équipe qu'est-ce que tu veux analyser quand ils n'ont pas euh ce que ça veut dire la question des personnalités, le management (..) ils se mettent dans des situations où il y a eu une engueulade dans le service avec la cadre bah oui ça c'est sûr ça les a impressionné oui en troisième année ils pourront analyser ça et encore mais c'est celle qu'ils vont choisir »</i></p> <p><i>« je n'ai plus besoin d'y réfléchir, je le fais comme je le sens et puis je laisse filer »,</i></p> |

| | |
|--|--|
| | « je suis vigilante dans ce qui se joue dans les situations, le secret professionnel ce n'est pas un sujet trop compliqué pour moi c'est abordable et je pense que c'est ça qui peut faire peur par moment ». |
|--|--|

Le vocabulaire employé par Brigitte est centré sur les *capacités* (les siennes et celles des étudiants) et sur la compréhension (*comprendre*). Elle s'appuie sur ses perceptions sensorielles pour répondre : sensitive et visuelle (sentir et voir). De plus, Brigitte adresse de nombreuses règles d'action en lien avec le rôle du formateur.

Nous avons repéré quatre buts dominants chez Brigitte :

- Comprendre où se situe chaque apprenant par rapport à l'identification des références théoriques : « *essayer de comprendre où ils en sont eux et quelles perches je peux lancer pour qu'ils identifient un certain nombre de choses* »,
- Identifier les références théoriques : « *je m'occupe de chercher les références pour l'étudiant sur lesquelles il va pouvoir s'appuyer par rapport à son degré de formation* »,
- Comprendre la logique de l'étudiant pour mener les tâches liées à l'analyse : « *comment on caractérise la situation par rapport à ça est-ce qu'il s'agit de ça ou il ne s'agit pas de ça et c'est ça que je voudrais qu'ils comprennent de l'analyse* »,
- Amener les apprenants à construire du sens autour de la tâche : « *je pense qu'on n'insiste pas assez au départ sur le sens qu'on donne nous-mêmes à tout ça* ».

Son postulat, qu'elle affirme avec beaucoup de conviction, est que l'apprenant ne peut analyser que s'il est capable d'identifier la notion à l'aide de ses connaissances.

Trois types d'action dominants sont menés par Brigitte : le premier concerne ses actions par rapport à la situation décrite, le deuxième se concentre sur le rapport du groupe vis-à-vis de la tâche et le troisième concerne son rapport avec le groupe et son fonctionnement.

- Les actions par rapport à la situation décrite : Brigitte explore les éléments décrits et les prend en note sur son tableau (son outil). Elle tient compte du niveau du groupe. Elle relie les éléments aux références théoriques c'est-à-dire qu'elle identifie les contenus dont disposent les apprenants. Elle repère la complexité de la situation ainsi que la complexité de la notion par exemple « *juste distance* ».
- Les actions sur le rapport du groupe vis-à-vis de la tâche : elle utilise des termes spécifiques pour expliquer ses actions : elle les « *relance* » et leur tend des « *perches* »

ou des « *pichnettes* » (nous reprenons cet extrait de verbatim issu de l'entretien semi-directif et de l'échange entre professionnelles formatrices car il est en lien avec cette notion : « *je vais envoyer des pichnettes c'est-à-dire glisser le concept et voir s'ils s'en saisissent ou pas* »)

Ces termes répondent au même objectif qui est de les guider vers l'identification des concepts. Ses actions sont de « *laisser venir* », ne pas intervenir trop vite. Elle a une action d'écoute importante puisqu'elle indique être très concentrée pendant la séance. Elle saisit les commentaires des étudiants pour rebondir dessus et les guider pour aller plus loin. Brigitte aborde les attentes des étudiants par rapport à la situation: ils veulent *savoir l'histoire*, ils cherchent des *solutions* ou des *hypothèses*, ils cherchent ce qui est *compliqué* ou *exceptionnel*. Elle montre qu'il existe un décalage entre ses attentes en tant que formatrice et celles des étudiants. Elle leur signifie ce décalage. Elle cherche même à le réduire par l'intermédiaire de la guidance sur le choix de la situation afin que celle-ci soit à leur portée. Elle explique qu'elle relance sur des *savoirs basiques, classiques* c'est-à-dire à leur niveau afin que le groupe puisse exécuter les tâches demandées. Nous avons une illustration du contrat didactique et de la notion de dévolution de tâches. La dévolution représente le processus par lequel la tâche prescrite par le formateur considérée de son point de vue pour ses possibilités d'action de l'étudiant, se transforme en une tâche pour l'apprenant de son propre point de vue. Elle indique que certains étudiants de manière individuelle ont intégré cette visée d'apprentissage. En première année de formation, il semble que les différences entre points de vue soient plus grandes.

- Les actions en lien avec le groupe : Brigitte veille au bon fonctionnement du groupe, à une bonne dynamique. Elle acquiert des connaissances sur les étudiants et les utilise pour prendre des décisions comme c'est le cas d'Edeline qui s'exprime pour la première fois. Elle semble ennuyer de constater que certains étudiants s'ennuient. Ceci nous permet de rapprocher la notion d'enrôlement : selon Brigitte son enrôlement n'est pas réussi puisque certains étudiants ne s'occupent plus des tâches demandées. D'autre part, les connaissances qu'elle évoque sur les étudiants portent sur leurs capacités d'apprentissage. Brigitte déclare avoir une activité de repérage des opérations de pensée qui sont nécessaires pour l'analyse. Elle semble accordée une place à la « *métacognition* ».

Les actions que FB mène pour aider les étudiants à la construction de sens sont de leur signifier et de leur répéter à chaque séance. Quand elle dit que les étudiants « *enclenchent* », cela correspond, à ses yeux, à la manifestation concrète de cette construction de sens. Ils deviennent ainsi autonomes et l'analyse est effective.

Nous remarquons que Brigitte accompagne ses propos avec la même gestuelle : elle tape sur ses documents ou la table avec son index. Nous observons qu'elle adopte ces gestes quand elle est convaincue ou qu'une idée semble importante à ses yeux. Face aux étudiants, nous l'avons également repéré.

Elle identifie chez les étudiants une recherche de validation et d'acquiescement. Nous pouvons supposer que les étudiants sont peut-être à la recherche de signes, de manifestations du formateur pour prendre des informations qui les guideraient dans l'élaboration de la tâche. Brigitte remarque la pertinence des questions posées par les étudiantes et les jugent « *intéressantes* ». Elle fait un parallèle entre la maturité des apprenantes et leurs capacités cognitives.

Nous avons synthétisé les thématiques abordées lors de l'échange entre les collègues de Brigitte afin d'enrichir les éléments de compréhension sur ses intentions et sur le déroulement de l'activité.

Lors de l'échange avec les collègues de Brigitte, plusieurs thèmes ont été abordés parmi lesquels figurent:

- La clarification de l'intention de Brigitte dans la conduite de la séquence d'analyse de pratique : Brigitte affirme qu'elle « *visé l'analyse* », ne souhaite pas orienter le choix du concept et laisse l'étudiant prendre la décision du concept à étudier. Brigitte utilise son outil écrit pour relever les pistes « *abordables* », « *intéressantes* » et établit le lien entre ces axes et les cours que les étudiants ont reçus. Elle s'assure qu'ils ont les connaissances pour analyser la situation « *c'est éminemment important* ». C'est surtout l'étudiante cadre Emma (L5) qui insistera auprès de Brigitte pour tenter de comprendre son intention voire de définir la tâche. L'objectif tente de se construire par les formatrices au cours de cet échange : elles se questionnent sur le niveau de complexité de la situation qui représente le moyen pour atteindre le but. Chacune soumet des avis différents et restent centrées sur le comment au niveau

méthodologique. Le manque de clarification de l'objectif apparaît plusieurs fois au cours de l'échange.

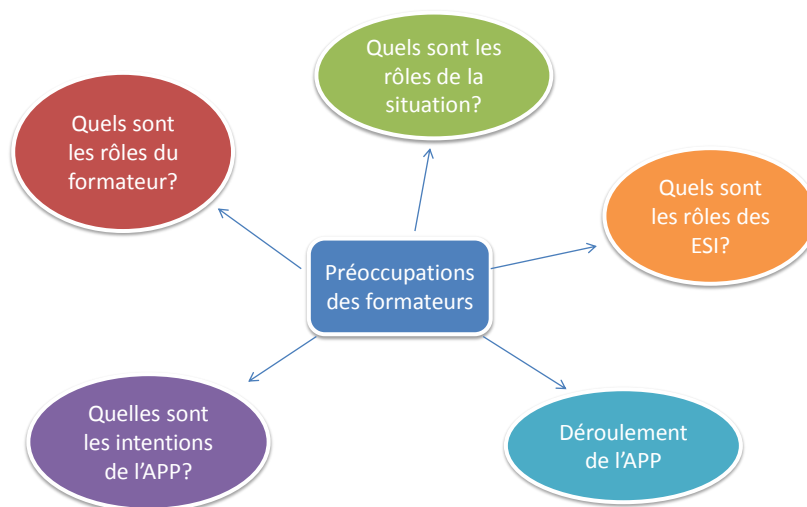
- La prise de risque du formateur : sa collègue Carole (L3) est préoccupée par le fait de devoir connaître tous les contenus des unités d'enseignement et le risque de ne pas être cohérent : « *mais il faut aller dans le même sens que ce qui a été dit* ». Denise (L4) reprend aussi la notion de maîtrise des contenus et notamment des concepts : « *sur les concepts il faut qu'on soit quand même un peu au clair* ». Brigitte met en correspondance son expérience de formateur depuis dix ans et son expérience d'infirmière : « *attends, tu es infirmière ! secret professionnel quand même ça te parle, non ? Tu y penses immédiatement quand tu l'entends* ».
- Le formateur provoque l'« errance » de l'étudiant : la formatrice Denise (L4) est davantage préoccupée par la méthodologie de la séquence : « *enfin moi je ne suis pas très à l'aise avec l'errance des étudiants donc euh du coup je me dis à quel moment euh on reformule* ».
- L'appropriation du portfolio par les formatrices : Brigitte a interprété les items contenus dans cet outil et en fait part à ces collègues : « *sur ce portfolio si tu le relis bien euh je crois qu'il faut comprendre ça comme on te demande un rapport d'étonnement c'est-à-dire un rapport d'étonnement par rapport à tes apprentissages* ».
- Brigitte explique le lien entre la démarche d'analyse et le développement de compétences : « *moi je pense que les compétences viennent en faisant donc si tu ne les colles pas dedans pfft tu auras beau leur expliquer et c'est ce que l'on fait dans les autres cours* », « *ça veut dire que eux ils ont été confrontés et euh vécus ... c'est elle qui la ramène là, c'est elle qui a été confrontée à ça (accompagne ses propos par des mouvements de la main et tape ces documents) et tu vas le voir parce que il n'y a qu'elle qui s'y intéresse à un moment les autres ils commencent à saturer* ».
- La notion de progression est abordée plusieurs fois : Brigitte indique que les étudiants en première année n'ont pas assez de connaissances théoriques et les étudiants de deuxième année en ont davantage mais ils rencontrent des difficultés à analyser la situation.
- La notion de « *conceptualisation* » est soulevée par Brigitte qui indique une nouvelle référence bibliographique à travers l'histoire d'Helen KELLER, femme américaine, aveugle, sourde et muette qui a obtenu un diplôme universitaire malgré ses déficiences. Elle évoque la notion de concept à partir de son témoignage : « *elle a*

compris que tout d'un coup la représentation mentale d'un truc ça se désigne par un mot ».

Nous avons modélisé les différentes préoccupations présentées dans le schéma ci-contre afin d'accroître leur visibilité :

Cet échange permet d'approfondir la séquence d'analyse de pratiques animées et de mieux comprendre les préoccupations des formateurs par rapport à cette APP.

Schéma 3.: Les préoccupations des formateurs lors de l'échange avec Brigitte



5. Analyse des données et discussion

Afin d'enrichir l'analyse des matériaux et de comprendre ces situations de formation, nous nous proposons de reprendre les points communs et les différences de chacune des stratégies d'enseignement des formatrices.

Les différents thèmes mis en exergue lors des situations d'analyse de pratiques pourront être alimentés à l'aide des données recueillies par les différents moyens d'investigation.

Le traitement de nos matériaux nous permet d'analyser les situations observées. Ceci a impliqué d'identifier les buts des acteurs aux prises avec la situation, ses règles d'action, de prises d'informations et de contrôle, ses anticipations, les principes tenus pour vrais par le

professionnel c'est-à-dire les invariants opératoires qui sont significatifs de la maîtrise de la situation.

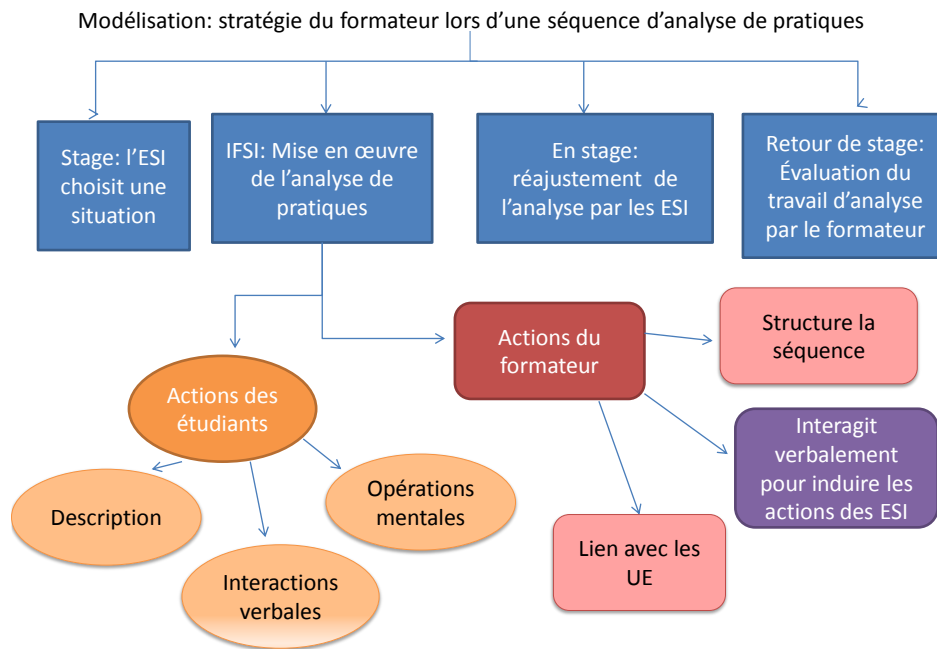
Nous faisons également référence à l'approche psycho-ergonomique (ROGALSKI, 2007) qui situe le travail d'un formateur en tant qu'un cas de gestion d'environnement dynamique. L'activité du formateur correspond à une double régulation : la première est déterminée par les propriétés de la situation de travail et par les caractéristiques et états du formateur et la seconde repose sur un double système d'effets sur la situation (au centre de la visée l'impact sur les élèves) et sur le formateur lui-même. Nous présenterons tout d'abord les points communs concernant la situation d'analyse de pratiques (le fonctionnement du dispositif) et les points communs des actions des formatrices. Puis nous étudierons les différences concernant la situation d'analyse de pratiques et celles en lien avec les intentions des formatrices.

Les points communs concernant la situation d'analyse de pratiques

Nous observons des déterminants communs aux situations A et B : la situation de travail est prescrite et chaque formatrice a formalisé un document de travail qui répond aux exigences du référentiel de formation infirmier. Les ressources mobilisables, les contraintes qui pèsent sur l'action et la reconnaissance sociale du formateur font partie des conditions de son activité du côté de la situation de travail. Les deux formatrices forment des étudiants issus des mêmes origines sociales. La direction du centre de formation est également un élément important des conditions de l'activité des formatrices : nous n'avons pas eu de données sur le positionnement du directeur par rapport aux attentes des étudiants ou bien par rapport au soutien des formateurs. Mais nous pouvons indiquer que les formatrices disposent des mêmes types de ressources matérielles et spatiales pour conduire leur activité.

Nous remarquons que les deux situations de formation ont des points communs dans leur organisation institutionnelle. L'analyse de pratiques s'inscrit dans une temporalité: les formateurs n'anticipent pas le contenu de la séquence d'analyse de pratiques car elle débute en stage, les étudiants choisissent une situation en stage qui sera étudiée à l'institut de formation pour être réajustée ensuite en stage. Nous avons également repris les actions communes du travail prescrit et du travail réel des étudiants et celle des formateurs. Le travail de description des étudiants et d'analyse repose sur les interactions verbales. Ces actions de description et d'analyse relèvent d'opérations mentales. Les formateurs structurent la séquence et l'animent en rappelant les consignes à respecter. Ils guident les étudiants sur les

différentes opérations mentales. Ils établissent des liens entre les notions évoquées et les unités d'enseignement. La modélisation de la stratégie du formateur est proposée dans le schéma ci-dessous.



Les intentions dominantes du dispositif sont de :

- Permettre la réflexion des apprenants à partir d'une situation vécue qui interpelle.
- Développer une démarche d'analyse

Les logiques dominantes de fonctionnement sont :

- Une activité dominante de description et d'analyse rétrospective du contexte et des activités de soins (cadres de références théoriques convoqués à l'appui)
- Un discours oral
- La prise de notes n'est pas obligatoire mais les deux formateurs ont relevé les éléments significatifs des pratiques et les ont reliées aux concepts
- La réflexion collective prépare à l'écriture de la situation consignée dans le portfolio. Elle rentre dans l'attribution des crédits du stage (validation),
- Le mode d'animation est structuré : les consignes de la séance sont présentées, la notion du temps, les étapes ne sont pas clairement précisées,

- Des savoirs et des connaissances théoriques sont mobilisés durant les séances et viennent en appui pour inciter la prise de recul des membres du groupe par rapport à leurs pratiques, l'animateur les questionne pour les aider à analyser les éléments contributifs de la situation (« *pichnettes* »),
- Les liens avec les unités d'enseignement sont énoncés,
- De manière implicite, les connaissances d'action sont utilisées par l'animateur (connaissances sur l'action) traduit des expériences vécues par l'animateur qu'il livre aux participants comme élément d'éclairage possibles des propos tenus dans le groupe.

Les points communs des actions des formatrices

Du côté du formateur, les déterminants de son activité sont ses compétences vis-à-vis du contenu enseigné : c'est à ce niveau que nous retrouvons des points communs mais également des différences surtout vis-à-vis de l'intervention didactique sur les apprenants, de ses représentations qu'elles se font de leur travail et de l'autonomie qu'elles se donnent pour agir. Nous étudierons les différences dans la partie suivante. Les formatrices ont été formées à l'analyse de pratiques et ont autant d'expérience en tant que formateur l'une que l'autre (dix ans). Les deux formatrices ont associé l'analyse de pratiques à l'exploitation de stage mené sous l'ancien programme qu'elles ont toutes deux connu. L'une de ses missions centrales (cf le projet pédagogique) concerne la conduite d'une réflexion pour comprendre. Néanmoins, la prescription leur octroie un espace de liberté, une autonomie dans la conduite de l'analyse de pratiques.

Dans la dynamique de l'action, l'activité produit des effets sur le but central : le rapport des élèves avec le contenu enseigné et d'autre part, sur le formateur lui-même. Les effets sur le formateur relèvent de plusieurs dimensions :

- Cognitives : FA et FB apprennent sur les apprenants et notamment sur les étudiantes narratrices et sur leur apprentissage
- Physiques et physiologiques : la fatigue à la suite d'une séquence
- Émotionnelles : FA et FB reconnaissent ressentir une certaine satisfaction d'une séquence qui a bien fonctionné, de voir qu'une étudiante propose une situation ou un changement de comportement. FA craint d'être trop interventionniste et FB se contraint à ne pas monopoliser la parole. Cet espace est considéré comme un temps d'échanges réservé aux apprenants. D'ailleurs, on a observé que chacune se met à

parler avant le temps prévu : FA et FB donnent les réponses qu'elles attendaient (FB donnent des « *pichnettes* »).

- La gestion de soi : FB à plusieurs reprises indique qu'elle se sent fatiguée après une séquence. Elle s'attend à des imprévus : les étudiants peuvent décider de se taire, le risque est de ne pas avoir d'interactivité. FA exprime le fait de *travailler sans filet*.
- Les formatrices gèrent comment les apprenants entrent et agissent au long d'une « route didactique » (ou « itinéraire cognitif ») : la définition d'une succession de tâches que les étudiants vont avoir à réaliser au cours de la séquence. Les deux formatrices définissent comment va se dérouler la séquence. Nous notons que dans le cas de FA, il peut s'agir d'une routine sur laquelle elle ne s'interroge plus (les étudiants en sont à leur deuxième année). FB laisse du temps aux étudiants pour analyser de manière autonome la situation. FB reconnaît que se taire est une action difficile à tenir mais l'avancée des apprenants dans la réalisation de la tâche est inégale notamment pour l'étudiante narratrice. Le fait d'intervenir est un moyen d'adapter le temps de tous les étudiants au même niveau. De plus, chaque formatrice prend des informations sur l'activité des apprenants : interroger le groupe et quelques étudiants, la réponse en chœur du groupe dans le cas du non jugement dans la situation B

- Un processus d'enrôlement a lieu dans les deux situations : il s'agit d'obtenir que les étudiants soient installés au sens matériel et symbolique, dans une posture d'apprenants. Le formateur utilise des modes d'interaction propre à la situation de classe.
- Chacune intervient en tant que médiateur entre les apprenants et l'objet de leur activité
- Les intentions dominantes communes des formatrices sont de :
 - Se centrer sur la dynamique de groupe en s'appuyant sur le langage verbal et non verbal,
 - Repérer les caractéristiques des étudiants,
 - S'appuyer sur ses connaissances des étudiants.

Les fonctions communes des deux formatrices sont de :

- Veiller à ce que les étudiants relatent de manière synthétique la situation (en une phrase),
- Garantir le cadre de travail en favorisant la convivialité, donner la parole,
- Favoriser la réflexion, notion de posture, le formateur n'est pas là pour apporter les réponses,

- Orienter le choix de la situation : le formateur repère et classe les situations par rapport à des « thèmes » (classe de situation?), la notion de « *sens* » est également évoquée par rapport à ce choix de la situation. Il sera sensible à cette construction de sens opérée par les étudiants,
- Identifier le fonctionnement du groupe : « *l'écoute est bienveillante* »,
- Impulser une dynamique de travail et d'écoute au sein du groupe,
- Repérer le niveau d'analyse atteint par les ESI l'analyse peut être « *plus ou moins approfondie* »,
- Comparer le niveau de conceptualisation entre les ESI de première année et les étudiants de deuxième année,
- Transmettre l'identité professionnelle,
- Observer la progression des étudiants pour rendre compte du degré d'analyse atteint,
- Questionner en équipe l'utilité, la pertinence ou l'efficacité de leurs pratiques ou des outils.

Les différences

Elles portent essentiellement sur l'objet d'action (ROGALSKI, 2007) du formateur c'est-à-dire l'objet sur lequel le formateur intervient : cela peut être sur le rapport de l'étudiant au contenu visé ou bien sur le comportement ou bien sur le développement d'une capacité à réfléchir.

Sur la séquence A

L'intention dominante du dispositif se situe sur une logique du développement identitaire de la part de la formatrice A.

Concernant la logique dominante de fonctionnement, nous retrouvons le groupe qui a une fonction d'étayage et de soutien. L'animateur a une fonction de facilitateur de l'expression verbale, de circulation de la parole et d'organisation du cadre et veille à une configuration spatiale en cercle.

Les résultats produits dominants repérés dans la situation sont :

- D'ordre opératoire : apprendre à parler de sa pratique, à s'écouter les uns les autres, apprendre de sa pratique et de celles des autres,
- Transformer les pratiques en connaissances d'action,

- D'ordre identitaire : questionnement de son positionnement professionnel,
- D'ordre affectif : se rassurer, dédramatiser des situations, investir affectivement les situations d'une autre façon, s'autoriser à parler.

Pour comprendre la séquence d'analyse de pratiques menée par la formatrice Agathe, nous nous sommes référés à la conceptualisation dans l'action et à l'apprentissage par les situations traités par PASTRÉ. Les situations décrites par les étudiantes sont étudiées à travers leur structure conceptuelle qui repose surtout sur le registre pragmatique (agir pour transformer). Lorsque FA a l'intention de lier les deux situations, nous pouvons nous demander si elle ne place pas les deux situations dans la même classe de situation : en effet, dans les deux, elle évoque l'action de « *rassurer* ». Mais pour proposer cette action, un diagnostic de la situation a été posé de manière implicite par la formatrice et par les étudiantes. Les éléments significatifs ont été décrits et agissent comme des indicateurs (les pleurs, l'attente, la solitude des patients, le moment de l'accouchement, la mort in utero d'un fœtus, la colère du père, la demande d'information...). Ces indicateurs permettent de repérer les concepts organisateurs de l'activité qui sont essentiellement d'origine pragmatique. Il semble que la structure conceptuelle de chaque situation soit étudiée. Dans la deuxième situation décrite par Valérie, nous constatons que sa description est tournée de manière dominante sur un modèle opératif c'est-à-dire sur sa manière dont elle s'est appropriée la structure conceptuelle de la situation. Nous notons que la confrontation des soignants à la mort et l'accompagnement des parents dans le deuil de leur nourrisson s'inscrivent dans une dimension sociale qui est transmise dans la communauté professionnelle infirmière.

Pour comprendre ce que peut apporter la description d'une situation vécue chez l'étudiant, nous avons trouvé un élément de réponse avec PASTRÉ (2004, p.478). Les connaissances sont investies d'une fonction de signification car elles permettent de porter un diagnostic d'ensemble sur l'état et l'évolution de la situation. La démarche des apprenants est de passer du vécu au récit ce qui correspond à une transformation de l'expérience puisque le récit va faire disparaître les moments insignifiants pour ne retenir que les événements critiques, les réussites ou les échecs.

En s'appuyant sur l'herméneutique de RICŒUR, l'explication est une étape nécessaire et incontournable dans la compréhension : l'importance qu'il accorde au texte dans sa dimension écrite montre bien que pour lui interpréter ce n'est pas atteindre le vécu de l'auteur, mais le « dit du texte ». On peut trouver cet effet quand les étudiants s'appuient sur des traces objectives de l'action comme objets d'interprétation. C'est à partir de la signification

objective des évènements qu'il peut construire ce qui deviendra le sens (subjectif) de sa propre histoire. On passe d'une relation agie en situation de travail à une conceptualisation à celle-ci.

Sur l'activité de la formatrice A

Pour FA, l'objet d'action se définit à la fois sur un rapport global des apprenants et sur un rapport individuel de l'étudiante narratrice à la situation décrite qui est de l'ordre de la transformation du vécu en expérience. La plupart de ses interventions visent à s'assurer qu'elle est bien comprise par le groupe, à certains moments, elle recherche même son acquiescement sur les éléments significatifs de la situation qu'elle propose. Les interventions de FA visent à comprendre la situation rapportée par l'étudiante narratrice ainsi que ses actions et ses difficultés. Agathe mesure le degré de complexité de la situation décrite et quand elle déclare l'exploiter nous supposons qu'elle pose un diagnostic de la situation. FA cherche à repérer où l'apprenant se situe dans la compréhension de la situation décrite par rapport à ce qu'elle a vécu (et non par rapport à un contenu spécifique). Son intention dominante est de développer l'identité professionnelle et de rendre l'expérience d'une étudiante utile au groupe.

Les rôles spécifiques de FA sont de :

- S'appuyer sur son expérience professionnelle « *sans l'étaler* », « *ne pas donner de réponses* »,
- Faciliter la démarche d'analyse : le formateur est un « *facilitateur* » et un « *médiateur* »,
- Relancer l'analyse si estime que la réflexion « *s'essouffle* »,
- Fixer un cadre, limite la charge émotionnelle.

Les effets du dispositif sur la formatrice A sont de :

- Se questionner sur sa posture,
- Echanger de manière informelle avec ses collègues,
- Rechercher les causes du travail d'analyse dans le cas où il n'est pas effectif: lié à l'étudiant, lié à sa posture et à ses interventions verbales, lié à la nature de la situation,
- Concevoir un nouveau rôle professionnel,
- Changer d'identité professionnelle,

La manière de FA qui est de privilégier le relationnel dans la situation pourrait être assimilée à l'image opérative d'OCHANINE, sa représentation fonctionnelle du réel est dominante. Les dimensions prises en compte sont axées sur l'aspect relationnel et non sur d'autres dimensions telles que l'organisation du travail soignant. Ses connaissances sur les soins relationnels et son expérience professionnelle en soins palliatifs pourraient l'expliquer. Nous constatons que ses compétences d'ancienne professionnelle infirmière peuvent influencer ses représentations qu'elle se fait de son travail.

Les actions ont donc pour but de développer l'identité professionnelle, l'expérience, à partir d'un contenu qui porte sur des concepts pragmatiques, des connaissances majoritairement épisodiques et relationnelles.

Afin de comprendre l'intention de la formatrice par rapport à l'étudiant narrateur, nous nous sommes référés au concept de l'expérience étudié par BARBIER (l'expérience, apprentissage, éducation). Il a distingué trois espaces psychiques ou sociaux liés au concept d'expérience : le vécu de l'activité, l'élaboration de l'expérience, la communication. Parmi ces espaces, un seul semble correspondre à la situation A : il s'agit de la communication d'expérience qui représente *ce que je dis de ce qui m'advient*, c'est le partage d'expérience. Elle se définit comme un couplage entre une offre de significations faite par un sujet relativement à sa propre activité ou à son expérience élaborée et des constructions de sens opérées à partir de là par les destinataires. Elle suppose une interaction avec autrui. Elle passe par des cadres sociaux, des conventions, règles sociales, codes langagiers. Elle conduit les sujets qui en sont destinataires à faire un travail de reconstruction de leurs organisations mentales que l'on peut assimiler à des négociations de sens à partir d'une offre sociale de significations c'est-à-dire à un travail de subjectivation à partir de ces cadres sociaux. Elle contribue à l'affirmation du « je » (identité narrative de RICOEUR).

Ainsi le partage d'expérience est placé au centre de la séquence d'analyse de pratiques.

Nous ajouterons que la construction de l'identité professionnelle des étudiants s'opère au cours de ce partage d'expérience.

Dans une approche sociologique, « *l'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions* » (DUBAR, 2002).

L'identité suppose un rapport à soi mais aussi un rapport à « l'autre » ou « aux autres ». L'identité est alors un « *processus de construction et de reconnaissance d'une définition de soi qui soit à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent et l'ancrent socialement en le catégorisant* » (DEMAZIERE et DUBAR, 1997). Dans le travail, elle définit ce que sont les individus, ce qui les caractérise dans les situations professionnelles. Ils se définissent à travers et par leurs activités professionnelles, leur appartenance au groupe professionnel.

La définition de l'analyse de pratiques énoncée dans le document de travail de FA (présentée dans la partie 4.1., p.60), notamment quand il spécifie qu'elle se base sur une *analyse d'expériences professionnelles*, est éclairée par cette approche conceptuelle.

Sur la séquence B

L'intention dominante du dispositif est positionnée sur une logique du développement des compétences qui plus prégnante dans cette situation. FB est convaincue que pour développer leurs compétences les étudiants doivent se confronter à une situation vécue. Elle établit des liens entre ses connaissances des étudiants et les séances antérieures. Le groupe est invité à établir des liens entre les éléments de la situation et les concepts appris en cours. L'animateur a une fonction de médiateur avec la mise en place d'un processus d'étayage organisateur de séance (respect des consignes) et surtout de co-analyste.

Les résultats produits dominants constatés sont :

- D'ordre opératoire : apprendre à parler de sa pratique, à dépasser les faits,
- Transformer les pratiques en savoirs d'action,
- D'ordre identitaire avec la prise de conscience de la complexité des situations,
- Construire du sens sur ce que peut apporter le travail sur l'analyse.

Pour comprendre la séquence d'analyse de pratiques menée par la formatrice Brigitte, nous nous sommes également référés à la conceptualisation dans l'action. Les situations décrites par les étudiantes sont étudiées à travers leur structure conceptuelle qui repose surtout sur le registre épistémique (agir pour connaître). Le modèle privilégié par rapport à la situation est le modèle cognitif (comment ça fonctionne).

Sur l'activité de la formatrice B

L'objet d'action pour FB se définit sur un rapport plus global du groupe : ses interventions visent à identifier où il en est par rapport au contenu, aux connaissances et à l'appropriation de la méthodologie d'analyse. FB laisse « errer » les étudiants afin de repérer comment ils mobilisent leurs connaissances et les ordonnent.

Les rôles spécifiques de la formatrice B sont de :

- Classer les différentes situations par thème,
- Guider les étudiants dans le choix d'une situation qui ne soit pas complexe selon leur année de formation : *« je trouve que très souvent ils prennent des choses qui ne sont pas à leur portée »*,
- Etre attentive à la démarche d'analyse en cours, leur indique s'ils sont dans une démarche descriptive ou analytique.

Les effets du dispositif sur la formatrice B sont de:

- Chercher à comprendre pourquoi l'étudiant ne fait pas les liens,
- Echanger de manière informelle avec ses collègues.

Nous établissons le lien avec la formation de Brigitte en sciences de l'éducation qui lui a permis de se centrer sur le processus de conceptualisation. L'apprentissage visé par Brigitte relève davantage de l'acquisition de savoirs. Elle se réfère aux métaconnaissances. D'après WEIL-BARAIS, ce sont les connaissances qu'ont les individus sur leur capacité, sur leur fonctionnement et sur les connaissances elles-mêmes. Elles interviennent dans le contrôle cognitif. Elles résultent des apprentissages particuliers qu'ils ont précédemment effectués autrement dit elles seraient l'aboutissement d'apprentissages parfaitement maîtrisés. Pour savoir si l'APP induit des processus de construction de métaconnaissances appropriés, il faudrait étudier les conditions d'apprentissage des apprenants et tenir compte des différences interindividuelles qui sont très importantes.

Il nous a semblé que la formatrice B avait décrypté le portfolio et se l'était approprié à la manière d'un instrument comme l'a présenté RABARDEL. Il serait peut-être intéressant d'interroger cet aspect en profondeur pour vérifier cette hypothèse.

6. Limites

Nous n'avons pas finement étudié les propos des étudiants mais nous relevons plusieurs constats. Le premier concerne la situation d'APP animée par la formatrice A, il semblerait que les échanges entre les étudiantes narratrices et les membres du groupe montrent un questionnement plus riche que les échanges entre les étudiants de première année. Le fait que les étudiants de deuxième année analysent mieux que les étudiants de première année peut s'expliquer par différents facteurs. Certains ont été évoqués par les formateurs : les étudiants de deuxième année ont plus de connaissances, ils ont pu s'approprier la méthode d'analyse. Le deuxième constat se réfère à la question qu'une étudiante a posée avant la reprise de la séquence d'APP animée par Brigitte. En effet, celle-ci se questionne sur la définition d'un concept et établit le lien entre le concept et son utilisation dans l'analyse de situation. Le troisième constat indique qu'il existerait une intention implicite à cette démarche d'analyse qui préparerait à l'élaboration du mémoire professionnel.

Les limites de notre travail s'articulent autour de plusieurs axes : la méthodologie de la recherche et la posture du chercheur.

Les conditions de recueil du matériel contribuent à de meilleurs échanges lors des auto-confrontations. En effet, nous nous sommes aperçus que le son des séquences était de mauvaise qualité, ce facteur a perturbé la qualité d'écoute et a pu freiner les propos des formatrices. Lors de la retranscription des données, nous avons remarqué que certaines questions du chercheur auraient pu permettre l'approfondissement de certaines notions notamment les représentations des formateurs sur leur activité et les faire expliciter davantage sur ces représentations. La conduite d'un entretien d'auto-confrontation a une grande importance car l'acteur n'est pas seulement invité à commenter des épisodes mais à les mettre en intrigue, à rendre intelligible son cheminement. Le chercheur doit accorder un statut à la parole du formateur et le guider dans cette construction de sens et dans la conceptualisation de la situation. La conduite des échanges par le chercheur pourrait être améliorée. Nous pensons que l'analyse de la situation menée en collaboration avec le chercheur n'a atteint que partiellement son but, qui était de comprendre ce qui organise son activité. L'une des formatrices a été rassurée de voir que son activité ne s'éloignait pas trop de l'idée qu'elle s'en faisait. D'après elle, la mesure d'écart entre le prescrit et le réel était faible et donc correspondait à l'attendu. Le choix d'analyser l'échange entre les professionnelles avec la

méthodologie d'analyse de contenu n'est pas pertinent mais face à l'étendue des matériaux nous avons du privilégier les matériaux pour l'analyse et du coup, sacrifier certains éléments significatifs en regard de l'objet. Le langage corporel et les interactions non verbales pourraient être approfondis davantage. L'analyse du discours représente l'outil privilégié pour analyser les communications d'expérience, il serait peut-être intéressant de l'adopter pour une recherche ultérieure.

Une autre difficulté s'est manifestée à plusieurs moments au cours de l'élaboration de ce travail. La frontière entre la posture du chercheur et celle de l'acteur est parfois difficile à respecter. En effet, l'acteur peut chercher non plus à comprendre la situation mais à obtenir des solutions pour améliorer sa pratique professionnelle. L'intention implicite du chercheur était de rechercher la méthodologie type qui conviendrait à la mise en œuvre de l'APP dans le domaine infirmier. Ce dérapage s'est produit de nombreuses fois.

Nous sommes bien conscients que nous ne disposons pas d'éléments suffisants pour aborder les effets de cette APP sur les étudiants et donc les résultats de l'action du formateur sur les apprenants. Les étudiants en soins infirmiers apprennent dans la classe avec le formateur mais aussi indépendamment du formateur. Ils apprennent aussi en stage. Le résultat de l'action du formateur dépend donc de ses actions de la dynamique propre du travail et de l'apprentissage des étudiants mais aussi des actions des soignants. Dans le cadre d'un projet de thèse il serait envisageable de rechercher de manière plus approfondie quel est le processus d'apprentissage développé lors de cette situation d'APP en tenant compte des niveaux de formation d'une cohorte d'étudiants. La démarche réflexive permet-elle aux étudiants de mieux comprendre les situations de travail ? D'augmenter son pouvoir d'agir et ainsi améliorer ses pratiques à partir d'une meilleure intelligibilité de celles-ci ?

Conclusion

Nous avons tenté de comprendre en quoi consistait une analyse de pratiques dans le domaine infirmier et de saisir les intentions des formateurs dans ce dispositif. Nous avons mis en lumière deux modalités d'apprentissage différentes : pour la première il s'agit d'apprendre une activité et pour la deuxième il s'agit d'apprendre un savoir. L'analyse de pratiques est utilisée comme un outil de professionnalisation des individus : le développement des compétences est favorisé par la mise à distance de la pratique sur un plan géographique (puisque les apprenants reviennent à l'IFSI) et sur le travail de production de connaissances à partir d'une expérience vécue. Autrement dit, le travail d'analyse s'appuie sur un procédé inductif.

La construction de l'identité professionnelle présente une tendance forte dans ce dispositif.

En observant les formateurs dans leur activité, nous avons pu constater que bien que travaillant dans le même centre de formation, leur approche, leurs objectifs et les modalités étaient différentes. En apparence, ils semblent vouloir dire des idées similaires mais lors des auto-confrontations, les explicitations ont permis de déceler des écarts. Par conséquent, les effets d'une séance pouvaient être légèrement nuancés.

L'analyse rétrospective d'une situation vécue permet aux apprenants de construire les connaissances et de progresser dans leur niveau d'analyse. L'association de cette réflexion en groupe et l'analyse écrite vise à développer une posture réflexive et une identité professionnelle. Nous n'avons pas pu étudier les effets du dispositif sur les étudiants mais cela pourrait faire l'objet d'un travail en thèse.

Le formateur est issu de la profession infirmière et a acquis une expérience professionnelle dans l'espace de travail des soins. Il transmet cette expérience et l'identité professionnelles aux étudiants. Il a développé des compétences en tant que soignant qu'il peut mobiliser dans les séquences d'apprentissage et ainsi permettre aux étudiants de construire leur identité professionnelle et de donner signification aux pratiques et aux savoirs professionnels indispensables pour développer des compétences.

Mais il semble aussi que les formateurs soient en cours d'élaboration d'un processus de problématisation qui n'est pas encore visible dans l'activité. La demande des collègues de Brigitte d'assister à la visualisation de la séquence témoigne de cette prise de conscience et d'une volonté de se former. Nous notons que la formation des cadres formateurs ne participe

pas à la construction de ce type de savoirs et qu'ils doivent par eux-mêmes se professionnaliser. Le référentiel de formation basé sur les activités et les compétences impose aujourd'hui aux formateurs l'appropriation plus solide de connaissances en didactique et en sciences de l'éducation.

Glossaire

APP : Analyse de pratiques professionnelles

ESI : Étudiant en soins infirmiers

GAP : Groupe d'Accompagnement Professionnel

GCS : Groupement de Coopération Sanitaire

GEASE : Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives

HPST : Hôpital, Patient, Santé et Territoire

IDE : Infirmier(ière) diplômé(e) d'État

IFSI : Institut de Formation en Soins Infirmiers

TD : Travaux Dirigés

Bibliographie

ALTET, M., (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. PUF

BARBIER, J.-M., (sous la direction de) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF

BARBIER, J.-M., (1996). *Situations de travail et formation*, Paris, L'Harmattan

BARDIN, L., (2003). *L'analyse de contenu*, Paris presses universitaires 10^{ème} édition

BARTH, B.-M., (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz, Paris

BLANCHARD-LAVILLE, C., FABLET, D., (2002). *Analyse des pratiques. Approches psychosociologique et clinique*, Recherche et formation, N°39

BLANCHARD-LAVILLE, C., FABLET, D., (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan

BOUDIER, C., (2005). *Le métier de formateur en soins infirmiers, évolution et perspectives*, Seli Arslan

BROUSSEAU, G. (1986). *La relation didactique : le milieu*. Actes de la IV^{ème} École d'Été de didactique des mathématiques. Paris : IREM Paris 7, p.54-68

BROUSSEAU, G. (1988). *Le contrat didactique : le milieu*. In Recherches en Didactique des Mathématiques. Vol.9, n°3. p.309-336

BROUSSEAU, G. (1996). *L'enseignant dans la théorie des situations didactiques*. In Actes de la VIII^{ème} École et Université d'Été de didactique des mathématiques, IREM Clermont-Ferrand. p.3-46

BROUSSEAU, G. La théorie des situations didactiques.

http://math.unipa.it/~grim/brousseau_montreal_03.pdf consulté en juillet 2012

CARRE, Ph., CASPAR, P., (sous la direction de), (2004). *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod

CLOT, Y., PROT, B., WERTHE, Ch. (2001). *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, Education permanente, N°146.

- DONNAY, J., CHARLIER, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur, Presses universitaires de Namur.
- DEMAZIÈRE, D., DUBAR, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Les presses de l'Université Laval, 3^{ème} tirage (2009).
- DEVELAY, M., (2007). « Le statut des savoirs dans les pédagogies de l'alternance », in « l'alternance, pour des apprentissages situés », *Education Permanente*, N°172, p. 15-25.
- DUBAR, C. (2002). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin, 3^{ème} édition revue et corrigée.
- FUMAT, Y., VINCENS, C., ÉTIENNE R., (2003). *Analyser les situations éducatives*. ESF éditeur, collection Pratiques et enjeux pédagogiques, 2^{ème} édition 2006.
- JONNAERT, Ph., (2009). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles, Editions De Boeck
- LEPLAT, J. (2002). *Psychologie de la formation. Jalons et perspectives*. Choix de textes (1955-2002). Toulouse : Octarès.
- MALGLAIVE, G., (1990). *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF
- MAYEN, P. (1999). *Des situations potentielles de développement*. Dans Apprendre des situations. PASTRÉ, P. (dir.) *Education permanente* n°139, p.65-86
- MINDER, M. (2007). *Didactique fonctionnelle : objectifs, stratégies, évaluation, le cognitivisme opérant*. Pédagogies en développement. De Boeck, 9^{ème} édition
- PERRENOUD, Ph., (2008). *Développer la réflexivité dans le métier d'enseignant*, PARIS, ESF, coll. Pédagogies
- PERRENOUD, Ph., (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques
- PASTRÉ, P., SAMURCAY, R., BOUTHIER, D., (1995). *Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle*, *Education permanente*, N°123
- PASTRÉ, P., (1999). *La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives*, *Education Permanente*, N°139

PASTRÉ, P., MAYEN, P., VERGNAUD, G., (2006). *La didactique professionnelle*, Revue Française de Pédagogie, N°154

RANCIÈRE, J., (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard 10/18

ROEGIERS, X. (2011). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Pédagogies en développement. De Boeck, 3^{ème} édition

ROGALSKI, J. (2007). *Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant*. Séminaire international : La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale.

http://www.ciep.fr/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Rogalski_Janine.pdf consulté en juillet 2012

SAVOYANT, A. (2009). Activité et expérience. In Mayen, P., Savoyant, A. Relief échanges du Céreq, n°28. Réédité dans Travail et apprentissages 2010, n°5, p.172-183

SCHÖN A.D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Les Editions Logiques. p 418

SOREL, M., WITORSKI, R., (ouvrage coordonné par) (2008). *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris : L'Harmattan

VERGNAUD, G. (1992). *Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés ?* Education permanente n°111. pp.19-31

VERGNAUD, G., (1996). *Au fond de l'action, la conceptualisation*. In BARBIER, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF

VERMERSCH, P., (2006). *L'entretien d'explicitation*, Issy Les Moulineaux, Editions ESF

VINATIER, I., ALTET, M. (ouvrage coordonné par), (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Presses Universitaires de Rennes, Didactique Education

WEIL-BARAIS, A. (1993). *L'homme cognitif*. PUF, Quadrige manuels première édition 2005

WITORSKI, R., (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan, Action et Savoir

WITORSKI, R., (2005). *Formation, Travail et professionnalisation*, Paris : L'Harmattan, Action et Savoir

[http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_relatif_aux_metiers_en_sante_de_niveau_intermediaire - Professionnels d aujourd'hui et nouveaux metiers - des pistes pour avancer.pdf](http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_relatif_aux_metiers_en_sante_de_niveau_intermediaire_-_Professionnels_d_aujourd_hui_et_nouveaux_metiers_-_des_pistes_pour_avancer.pdf)

consulté le 14 juin 2012

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/024000643/0000.pdf>

Mission « démographie des professions de santé » présenté par BERLAND, Y.- Tome 1, 2002
consulté le 29 juin 2012

<http://eduscol.education.fr/cid46598/la-conceptualisation-clef-de-voute-des-rapports-entre-pratique-et-theorie.html>

Gérard VERGNAUD. (2002). Article en ligne « La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie ». Université d'automne: « Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants ». Consulté en janvier 2012

Daniel SICART, 2012, « Les professions de santé au 1er janvier 2012 », *Document de travail*, série Statistiques, n° 168, mars. <http://www.drees.sante.gouv.fr/article10930.html> consulté le 10 juin 2012

Études et résultats - 759

Laprofession d'infirmière : situation démographique et trajectoires professionnelles (pdf - 1.5 Mo - 12/05/2011 <http://www.drees.sante.gouv.fr/IMG/pdf/er759.pdf> consulté le 10 juin 2012

ANNEXES

Tableau : grille d'analyse des séquences A et B

Retranscription de l'entretien semi-directif avec la formatrice A

Retranscription de l'entretien semi-directif avec la formatrice B

Retranscription de la séquence d'APP menée par la formatrice A

Retranscription de la séquence d'APP menée par la formatrice B

Retranscription de l'auto-confrontation simple avec la formatrice A

Retranscription de l'auto-confrontation simple avec la formatrice B

Retranscription de l'échange entre professionnelles formatrices et la formatrice B

Tableau : Grille d'analyse du déroulement de l'analyse de pratiques à partir des traces écrites et des entretiens semi-directifs avec les formateurs

| | Formateur A | Formateur B |
|---|--|--|
| Finalités/ visées Cherche à | Rendre l'étudiant capable d'« analyser pour comprendre, discerner, décider, agir » Plusieurs objectifs pédagogiques (cinq) sont précisés : « aider à développer une posture réflexive, sortir de leur subjectivité personnelle et de leurs représentations, aider l'étudiant à se poser des questions sur la situation singulière, préparer les étudiants à affronter des situations similaires par transposition et enrichir leur expérience professionnelle, développer des schèmes méthodologiques d'analyse qui deviendront les bases d'un raisonnement professionnel » | « Jeter un regard critique sur certains détails de notre travail afin de les analyser et de les améliorer » Il s'agit de questionner d'analyser les situations de stage pour favoriser le développement d'une réflexion professionnelle. Les « buts de l'APP : aider l'étudiant à répondre aux enjeux du portfolio/ réfléchir pour améliorer son positionnement et sa pratique/ construire son apprentissage en favorisant le questionnement et les liens entre la théorie et la pratique/ développer la réflexivité » |
| Les objets privilégiés Se centre sur | Sur une situation qui a interpellé l'étudiant | A partir de l'observation faite en stage, décrire une situation qui a interpellé |
| Ancrages théoriques concepts | Document de travail transmis lors d'une formation continue. Celui-ci fait référence à Monique Formarier et Patrick Robo Travail en équipe | Margot Phaneuf (fait elle-même référence à M. Altet, Jacky Beillerot, Schön) et s'est appuyée sur le travail d'une étudiante cadre |
| Fonctionnement du dispositif d'analyse de pratiques : protocole | En groupe de 10 à 12 étudiants Présentation par tous les étudiants d'une situation (positive ou négative) en deux minutes Choix d'une ou deux situations par le groupe Présentation par l'étudiant dont la situation a été retenue Le groupe questionne l'étudiant qui a exposé Proposition d'hypothèses interprétatives par le groupe Avis de l'étudiant qui a exposé sur les hypothèses Synthèse par le formateur | En groupe de 10 étudiants Durée : trois heures Temps individuel de dix minutes environ pour se remémorer et écrire une situation d'étonnement Un temps collectif d'échanges à partir d'une ou plusieurs situations décrites Synthèse |
| | Participer volontairement et s'impliquer dans la présentation des situations (responsabilité) | S'exprimer sans jugement de valeur (protection) « <i>Eviter de porter un jugement, d'interpréter</i> » (protection) |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Les règles du groupe</p> | <p>Respect de la confidentialité : « <i>ce qui est dit dans le groupe ne sort pas du groupe</i> », (protection) « <i>Le respect de l'autre et de sa perception de la situation, la liberté d'expression des membres du groupe.</i> » (protection) L'étudiant ne sera « <i>pas interrompu par les membres du groupe pendant la durée de son exposé.</i> ». (écoute) Les étudiants doivent s'exprimer en utilisant le « <i>je</i> ». (positionnement) Le groupe identifie les questions que se pose l'étudiant qui expose (intelligibilité) Le groupe émet des hypothèses interprétatives (intelligibilité)</p> | <p>« <i>Partager une expérience et respecter la confidentialité</i> » (protection) « <i>S'efforcer d'écouter et de comprendre la situation de l'autre</i> » (écoute) « <i>Prendre la parole pour enrichir le questionnement et /ou l'analyse</i> » (intelligibilité)</p> |
| <p>Les règles de l'étudiant qui expose</p> | <p>« <i>Cet exposé doit contenir les éléments significatifs essentiels à la compréhension de la situation</i> » Doit la présenter en quinze minutes environ « <i>l'analyse exige une connaissance du domaine où se situe la pratique ; un objet circonscrit dans un contexte, dans le temps et dans l'espace ; une description minutieuse de l'objet qui repose sur des données objectives, ne laissant de place à aucune interprétation</i> ». L'étudiant qui a exposé écoute et répond aux questions Met en œuvre en stage les hypothèses interprétatives de son choix</p> | <p>Pourquoi le choix de cette situation : « <i>en quoi elle a marqué l'étudiant</i> » Structurer sa présentation des situations en dissociant les faits et l'analyse</p> |
| <p>Les apports du groupe</p> | <p>Porte sur la qualité de son questionnement : « <i>sur les intentions de la personne qui expose, sur les représentations de chaque membre du groupe, sur les faits et uniquement les faits</i> »</p> | <p>Apprendre à se questionner/Partager une expérience/ prendre la parole en groupe/ Se positionner dans une écoute active</p> |
| <p>L'animation et rôle du formateur</p> | <p>« <i>l'animateur-formateur appartient au même domaine professionnel que celui des pratiques analysées.</i> « <i>rôle d'accompagnement pédagogique</i> » caractérisé par des</p> | <p>Le formateur anime et régule « <i>en intervenant le moins possible</i> ». Il joue un rôle en repérant « <i>les questionnements récurrents (place du stagiaire, accueil, rapport à l'autre,</i></p> |

| | | |
|-------------------------|--|--|
| | « attributs du concept : relation à l'autre ; démarche relationnelle qui s'inscrit autour du projet de l'autre ; proximité et juste distance, respect de l'autre ; bienveillance et non-jugement ; mise en valeur des points positifs ; renforcement de l'estime de soi et de l'autonomie ; facilitateur : maïeuticien ; aide à la réflexion intellectuelle en permettant l'expression des pensées, des savoirs et des modes de raisonnement » | encadrement et autres...) ». Il fait une synthèse pour « renommer les concepts abordés. Construire la carte mentale des échanges (y faire apparaître les liens avec les différentes UE). Redonner du sens aux situations abordées. Favoriser la prise de notes » |
| Les outils du formateur | Un support de traçabilité a été formalisé par le groupe mais n'est pas utilisé par FA. Il reprend les « éléments significatifs de la situation exposée, les éléments d'analyse, les hypothèses interprétatives avancées par le groupe et sur la synthèse du travail » | Utilise un tableau avec les critères suivants : Les points clés (« les thèmes des situations abordées ») Les liens entre théorie et pratique (« les liens effectifs perçus par les étudiants ») Les acquis à réinvestir (« les liens soulevés mais non perçus par les étudiants ») Le fonctionnement du groupe |

Sur l'analyse de pratique en IFSI

Retranscription des entretiens du 4 mai 2012

Entretien semi-directif n°1

Codage des entretiens :

N1 : numéro de l'intervention

Q1 : numéro de question. Plusieurs interventions sont possibles pour la même question

S1 : numéro de l'entretien

L1 Locuteur 1 la première personne qui parle chercheur

L2 Locuteur 2 la deuxième personne qui parle la formatrice A (Agathe)

L1N1Q1S1 : Pouvez-me dire quand et comment a été mis en place l'analyse de pratiques dans votre Institut de formation ?

L2N1Q1S1 : Alors, quand on a mis ça en place en 2009... alors est-ce que c'était quelque chose de nouveau... pas complètement je pense... avant on parlait plutôt d'exploitation de stage maintenant il y a l'expression l'analyse de pratique alors... en sachant effectivement qu'il existe d'autres expressions comme analyse de situation c'est une expression qu'on utilise notamment dans le portfolio, pour moi hein, c'est un travail que l'on mène avec un groupe restreint d'étudiants quand on dit restreint c'est dix, douze maximum et c'est un temps sur un jour de retour IFSI donc les étudiants ont la possibilité avec le nouveau programme de revenir un jour à l'IFSI sur une période de cinq semaines de stage. Et cette journée là, euh, les étudiants reviennent par demi-promotion et le matin en général on le réserve à l'analyse de pratiques puis l'après-midi on fait autre chose soit on reprend les objectifs de stage qu'ils doivent mener soit... enfin d'autres activités pédagogiques. Donc le principe donc au départ on travaillait euh la première année en 2009-2010 donc chaque formateur euh prenait donc son groupe de dix à douze étudiants et on se mettait d'accord sur une situation et que l'on écoutait et l'on essayait, nous en tant que formateur de permettre la réflexion à partir de cette situation là.

L1N2Q1S1 : Donc c'est quand même l'objectif ?

L2N2Q1S1: donc pendant la matinée on n'analysait pas beaucoup de situations, peut-être qu'on travaillait deux situations mais en tout cas ça part d'une situation rapportée par les étudiants. Alors après on a travaillé, donc au départ plutôt en 2009-2010, on a travaillé plutôt sur la spontanéité des étudiants est-ce que dans le groupe, un étudiant avait quelque chose à relater etc. alors la suite on a essayé de réfléchir comment dirai-je, de réfléchir euh de façon plus structurée là-dessus et puis on a essayé d'établir un petit peu quand même les points de repères pour qu'il y ait une certaine homogénéité entre les quatre groupes parce qu'en fait les quatre formateurs travaillaient en parallèle, enfin je dis quatre formateurs car on a quarante

étudiants qui reviennent et du coup voilà on a essayé d'écrire aussi les choses euh et donc de structurer cette approche... Alors on a réfléchi sur euh déjà la configuration de la salle euh en cercle etc. euh ensuite le formateur donc euh resitue dans quel cadre on est dans l'analyse de pratiques, chaque étudiant prend la parole enfin dit en deux-trois minutes ce sur quoi il aimerait..., quelle est la situation qu'il souhaiterait évoquer mais on est vraiment sur quelque chose de très synthétique, voilà et tous les étudiants s'expriment... bien ensuite le groupe décide alors c'est toujours un petit peu moment difficile ce passage là, le groupe décide quelle est la situation enfin quelles sont les deux situations sur lesquelles ils veulent travailler...

L1N3Q2S1 : pourquoi c'est difficile ?

L2N3Q2S1 : euh parce que voilà d'en choisir deux sur dix, pourquoi ces deux là et pas les autres

L1N4Q2S1 : parce que souvent ils ne sont pas d'accord ?

L2N4Q2S1 : ah non non c'est parce que parfois il y a beaucoup de situations très intéressantes et comment fait-on le choix, qu'est-ce que fait que ce sera plutôt cet étudiant qu'une autre. En fait d'une fois à une autre, les ...les critères de sélection je pense... sont un peu différents... alors donc on... on se met d'accord enfin le groupe se met d'accord, quant au formateur, je suis là surtout... il va permettre au groupe... que le groupe soit d'accord faire en sorte que le climat de travail soit vraiment convivial etc... donc après donc euh on démarre sur une première situation... l'objectif est de... l'étudiant raconte pendant ce temps là le groupe n'intervient pas... lorsque euh certains formateurs lorsque l'étudiant euh présente sa situation, certains formateurs mais bon pas tout le monde, se mettent un peu en retrait euh un peu à l'écart du cercle... peut-être aussi pour favoriser l'écoute et peut-être aussi pour initier que c'est lui qui raconte. Comme il raconte on ne l'interrompt pas, bon voilà... et puis quand il a terminé donc le travail de démarche réflexive commence mais l'objectif du formateur c'est de ne pas intervenir donc il laisse venir...

L1N5Q2S1 : donc l'animateur n'intervient pas ?

L2N5Q2S1 : non mais notre rôle, notre rôle enfin la posture qu'on essaye d'avoir parce qu'elle n'est pas forcément facile notamment si par exemple dans la conversation ça engage ça mais nous on est là comme facilitateur

L1N1Q3S1 : vous faites des relances ?

L2N1Q3S1 : voilà on fait des relances ou alors on va reprendre par exemple si il y a le silence que se passe-t-il on n'est pas dans... enfin voilà notre travail n'est pas d'intervenir en tout cas au tout début dans l'analyse de situation. Bon alors après, ceci dit euh après selon le groupe et comment il fonctionne euh l'analyse peut être plus ou moins approfondie, il y a différents niveaux d'analyse, quand on se rend compte qu'il y a une différence quand on fait ça avec des étudiants de première année et puis des étudiants de deuxième année, là on voit les étudiants de deuxième année bon ils arrivent à conceptualiser quand même plus rapidement etc.... Donc il se peut que l'étudiant donc de l'échange et de l'analyse l'étudiant peut éventuellement euh en tout cas s'apercevoir euh qu'il n'avait peut-être pas envisagé tous les aspects de la situation

euh... il peut aussi retenir des propos qui sont proposés par le groupe ou les propositions d'action enfin... voilà

L1N1Q4S1 : on est un peu garant en fait du cadre l'animateur c'est ça ?

L2N1Q4S1 : tout à fait le cadre formateur est garant du cadre de travail il n'est pas là pour apporter les réponses à la fois il pourrait apporter des réponses euh qui sont comment dirai-je qui sont qui sont... pas forcément cohérentes avec par exemple une deuxième année de formation... lui il va apporter des réponses avec son bagage professionnel et donc pas forcément en phase

L1N2Q4S1 : du coup vous expliquez aux étudiants de première année un petit peu comment ça va se passer,

L2N2Q4S1 : oui

L1N1Q5S1: vous leur donner un cours théorique sur la conduite de la séance ?

L2N1Q5S1 : non...

L1N2Q5S1: c'est expliqué lors de la séance directement d'accord...

L2N2Q5S1 : après c'est vrai que euh nous on voit bien... moi je suis référente je suis coordinatrice de deuxième année donc les étudiants que l'on suit en tout cas que je suis depuis deux ans on voyait bien la progression dans euh... le niveau d'analyse...

L1N1Q6S1: les étudiants posent des questions au narrateur

L2N1Q7S1 : oui

L1N2Q7S1 : ils savent déjà poser ces questions... comment on voit qu'ils atteignent ce degré d'analyse ?

L2N2Q7S1 : je pense que déjà peut-être que l'évolution je vois sur deux ans... alors c'est peut-être alors le cadre comme je vous le décris, on s'y est plus intéressé cette année alors ça permet aussi euh la perte de comment dirai-je d'être moins dans l'émotion hein poser le cadre c'est-à-dire, la position dans l'espace, qui prend la parole pourquoi enfin... le formateur il est garant de tout ça et ça permet en tout cas vraiment d'impulser une dynamique de travail et d'écoute etc...

L1N1Q8S1 : l'animateur enfin le formateur se place où ?

L2N1Q8S1 : il est dans le cercle

L1N2Q8S1 : donc avec les autres étudiants, le narrateur est un petit peu en-dehors

L2N2Q8S1 : à la fin quand l'étudiant a terminé ou quand on sent qu'on s'essouffle un peu sur l'analyse le formateur peut reprendre les éléments qui ont été cités, on propose aussi je crois, d'écrire, une forme de synthèse à celui qui a raconté dans l'éventualité il repart avec quelque

chose des possibilités sur la suite de son stage, c'est une option il peut... mais ce sont des possibilités

L1N1Q9S1 : vous avez parlé d'émotions est-ce qu'il y en a ?

L2N1Q9S1 : ah bah oui il peut y en avoir mais le fait de poser un cadre euh on n'est plus dans... déjà le fait de poser un cadre on est dans une réflexion professionnelle euh on ne s'exprime pas euh n'importe comment enfin oui il y a certainement de de la retenue ça signifie aussi qu'on est là vraiment dans un travail qu'ils ne perçoivent pas forcément au début, parce que quand on est étudiants de première année on a aussi une perception du travail je suis dans le travail c' si j'écris, si je prends des notes etc.

L1N2Q9S1 : plus scolaire ?

L2N2Q9S1 : oui voilà, ils ont une certaine image du travail alors que là il faut pas les convaincre de la première année en tout cas moi en tant que formateur quelque part, il transmet aussi notre conviction qu'il est en train de se jouer quelque chose et qu'il est en train de se jouer quelque chose de l'ordre de ma construction professionnelle

L1N3Q9S1 : sous entendu identité professionnelle ?

L2N3Q9S1 : euh oui je peux me dire aussi que si, là je suis en train de réfléchir de faire une réflexion professionnelle je construis quelque chose de l'ordre du futur professionnel que je veux être et donc de mon identité professionnelle

L1N1Q10S1 : vous avez dit au début exploitation de stage on le faisait avant qu'est-ce qui distingue l'analyse de pratiques de l'exploitation de stage ? On utilise le terme de réflexivité depuis la mise en place du référentiel, cette analyse de pratiques finalement met en avant cette réflexivité plus que l'exploitation de stage non ?

L2N1Q10S1 : je pense ce qu'on appelait avant exploitation de stage alors ici il y avait différentes configurations... moi je viens d'un autre IFSI... il y a plusieurs organisations possibles... dans l'exploitation de stage je pense que ça laisse la porte ouverte plus de liberté d'expressions

L1N2Q10S1 : mais ce n'était pas axé sur l'analyse ?

L2N2Q10S1 : non je ne pense pas... les étudiants racontaient des choses dont ils... c'était important pour eux mais on n'était pas parfois dans un debriefing ou dans de la micro-analyse alors que là quand même on reste centré sur deux situations en trois heures de temps euh donc ça veut dire qu'on approfondit quoi. C'est plus dans ce sens je pense qu'on est dans de la démarche réflexive et en plus dans l'exploitation de stage c'était plutôt l'étudiant qui raconte raconte au formateur au sein d'un groupe au formateur dans une dynamique un petit peu en étoile comme ça alors qu'aujourd'hui quand on est dans un travail d'analyse de situation dans la mesure où le cadre formateur il est là il est garant du cadre il est facilitateur il va permettre l'émergence de... mais même s'il est dans le cercle il est quand même en retrait il n'est pas là

pour étaler son expérience donc on n'est pas dans l'étudiant parle et le formateur donne ses réponses donc c'est complètement différent

L1N3Q10S1 : mmh oui oui

L2N3Q10S1 : la posture n'est pas du tout la même et ça veut dire aussi que le formateur il a mené une réflexion personnelle sur sa place dans un groupe d'étudiants, qu'elle est sa fonction enfin pour moi hein je pense que c'est fondamental

L1N4Q10S1 : cette analyse de pratiques ?

L2N4Q10S1 : je pense que l'avais déjà avant mais bon (rires)

L1N5Q10S1 : maintenant est-ce qu'elle est plus structurée ?

L2N5Q10S1 : oui elle est plus structurée et on y a réfléchi du fait aussi d'avoir écrit les choses et puis ça ne veut pas dire que parce qu'on les a écrites c'est-à-dire que moi quand j'ai démarré sur le nouveau programme, et qu'on a évoqué tout ça en équipe de quatre-cinq formateurs donc on a réfléchi sur ces choses là et puis on a essayé de mettre en place des choses et en même temps il fallait mettre en place beaucoup de choses donc on n'a pas creusé plus l'analyse de pratiques... Mais on avait quand même recueilli certains éléments...

L1N1Q11S1 : vous n'avez pas été formés ?

L2N1Q11S1 : NON par contre ce que l'on a fait en parallèle ici on a fait une formation à terme donc toute l'équipe pédagogique était concernée et on s'est effectivement intéressé à l'analyse de pratiques et à la limite euh c'était notre pratique qui était analysée...

L1N2Q11S1 : entre formateurs ?

L2N2Q11S1 : entre formateurs

L1N3Q11S1 : et vous meniez ça entre vous ?

L2N3Q11S1 : on a fait ça cette année entre autre, on était des sous groupes de quatre, la règle c'était celle-la, un interviewer, un interviewé, une personne qui prenait des notes et un observateur

L1N4Q11S1 : c'était pour former les autres formateurs ? Quel était l'intérêt ?

L2N4Q11S1 : ce n'était pas pour se former (silence) oui c'était pour se former à l'analyse de pratiques mais aussi au cadre par exemple quand j'ai le rôle d'observateur je suis pendant les trente premières minutes par exemple je ne parle pas donc il faut tenir son rôle et en même temps décoder c'est-à-dire donc l'interviewé s'exprime au départ, ensuite l'interviewer va poser des questions puis essayer d'identifier dans le travail qui peut durer une heure en tout entre l'expression de la situation et l'analyse, dans quel registre on se trouve donc

L1N1Q12S1 : vous vous inscrivez aussi dans la démarche réflexive pour accompagner les étudiants au mieux dans cette approche ?

L2N1Q12S1 : oui mmm

L1N1Q13S1 : Donc ça répondait à un besoin ?

L2N1Q13S1 : oui enfin c'était Madame la directrice elle recense les besoins... de formation de l'équipe il y a des besoins individuels et là il ya avait un besoin collectif et intéressé par les membres de l'équipe. Chacun selon son expérience, selon déjà de ce qu'il fait déjà dans les sous groupes avec les étudiants, c'est vrai qu'on a des niveaux différents d'approches (silence). Moi actuellement ma difficulté est la suivante... ma difficulté là où j'en suis maintenant c'est que donc ces journées de retour IFSI c'est une journée par période de stage donc au final dans la formation si on prend l'exemple des deuxièmes année euh ça fait quatre demi journées dans l'année et je trouve que ce n'est pas beaucoup (répété 2 fois) parce qu'on sent bien quand ils reviennent, alors c'est peut-être moi aussi qui favorise ça hein je ne sais pas, mais quand ils reviennent comme ça une journée ou quand ça fait longtemps qu'on ne les a pas vu, par exemple la semaine prochaine on va avoir nos étudiants de deuxième année ils reviennent deux jours ils ont fait cinq semaines de stage on les a vu beaucoup moins même si on a été les voir en stage plus les deux semaines de vacances de pâques mine de rien ça fait cinq (calculs) neuf semaines que l'on ne les aura pas vu ou on les a vu de façon comment dirai-je chaque formateur a vu un panel d'étudiants mais en tout cas on ne les a pas vu tous ensemble... et quand ils reviennent à l'IFSI c'est important pour eux de revenir à l'IFSI c'est une espèce de pause dans le stage et on sent qu'ils ont besoin de parler en vrac mais en même temps si je laisse... je laisse aussi un petit peu la parole euh mais en même temps si je laisse trop la parole ça peut être aussi décousu si je laisse j'ai du mal ensuite à recentrer « bon là n'oubliez pas ce matin on fait comme d'habitude on fait une analyse de pratiques », donc ils ont du mal enfin... c'est un passage un peu difficile à négocier enfin moi actuellement c'est un peu ma difficulté ou alors ils arrivent et je plante tout de suite le décor et je dis « on fait tout de suite de l'analyse de pratiques » mais alors là du coup le démarrage est difficile et en même temps si je laisse la parole venir sur plein de choses ça peut dériver quoi

L1N2Q13S1 : c'est une difficulté de l'animateur

L2N2Q13S1: voilà par exemple la semaine prochaine il y a pas mal de papier à distribuer des informations à faire donc on s'est mis d'accord les... on sera que trois avec les collègues la première heure on fait le point sur des travaux qu'ils doivent rendre, sur des infos à donner etc. on peut penser que on fait ça pendant une heure, la première demi heure suivante on commence à faire de l'analyse de pratiques et là on peut faire un tour de table pour faire émerger des synthèses de situation et on peut avant la pause faire le choix d'une situation voire deux je pense qu'après la pause on aura le temps en une heure trente d'en exploiter vraiment qu'une... voilà comment en fait sur les heures on fera vraiment qu'une heure trente d'analyse de pratiques

L1N3Q13S1 : et vous suivez les mêmes groupes ?

L2N3Q13S1: alors non justement en tout cas les trois formateurs qui interviennent sont les référents d'année en sachant que chaque formateur alors normalement on est quatre formateurs référents d'année mais habituellement lorsqu'ils reviennent de stage il y a trois

formateurs qui sont mobilisés donc trois pour quarante voilà donc euh on n'a pas forcément les étudiants dans le cadre du suivi pédagogique ... c'est un peu différent, il n'y a pas forcément non plus de continuité sur ces quatre fameuses demi journées de l'année

L1N4Q13S1: comment on pourrait faire... ils n'en font pas avec les tuteurs ? Ils n'en font pas sur le terrain ?

L2N4Q13S1 : non parce que sur les terrains de stage alors sur les terrains de stage si ils font de l'analyse de pratiques plutôt de manière informelle, informelle je pense qu'ils font de l'analyse sur la situation mais c'est plutôt informel et actuellement les lieux de stage n'ont pas encore mis en place alors ils sont plus au clair avec le portfolio, il y a quelques chartes d'encadrement qui sont écrites, il y a des livrets d'accueil (répété deux fois) des livrets d'encadrement mais il y a peu de lieux de stage qui ont travaillé sur les situations prévalentes donc voilà c'est enclenché mais je pense que c'est plutôt maigre...

L1N5Q13S1 : et les analyses dans le portfolio ?

L2N5Q13S1 : les analyses de situation alors dans le portfolio alors ce que l'on constate c'est que les étudiants ont plutôt de l'appréhension à les faire lire

L1N6Q13S1 : ah oui ?

L2N6Q13S1 : nous on leur dit ça peut vous aider à aller plus loin dans l'approche et dans l'analyse en tout cas d'avoir un regard différent en tout cas celui d'un professionnel qui n'est pas celui d'un étudiant de première, deuxième ou troisième année donc on les invite vraiment à échanger sur les analyses de situation

L1N7Q13S1 : les étudiants peuvent reprendre leur situation du portfolio ?

L2N7Q13S1 : oui oui tout à fait

L1N1Q14S1 : alors est-ce qu'ils vous font une analyse d'activité ? Est-ce que vous leur présenter une différence par rapport à ces termes là ?

L2N1Q14S1 : alors moi, c'est vrai qu'on est peut-être pas très au clair sur le vocabulaire qu'on utilise parce que je trouve qu'il y a beaucoup d'expressions et on n'a pas forcément fait un lexique euh mais en même temps je suis persuadée qu'il faut faire simple et on ne va peut-être pas les noyer dans du jargon professionnel de quoi s'agit-il et comment on réfléchit là-dessus... moi je préfère prioriser ça plutôt que distinguer acte, activité voilà

L1N2Q14S1 : ils les remplissent quand même ?

L2N2Q14S1 : oui par contre sur les analyses de situation au départ on utilisait le support qui était présenté nous on a le portfolio de Berger Levrault, on s'est rendu compte et puis on a eu des échos d'autres IFSI qu'ils n'utilisaient pas forcément le support parce qu'il ne leur convenait pas et donc là maintenant on a fait un travail donc en juillet dernier... pour proposer une autre structure de présentation d'analyse de situation dans le portfolio et on a également travaillé sur une comment dirai-je une cohérence entre les trois années euh c'est-à-dire qu'un

étudiant de première année peut présenter deux situations qu'une situation dont il est seulement observateur mais à partir de la deuxième il faut au moins sur l'une des deux qu'il soit acteur et évidemment en troisième année il faut qu'il soit acteur des deux situations

L1N3Q14S1 : c'est une forme de progression ?

L2N3Q14S1 : voilà une forme de progression et également une progression dans le niveau d'exigence de l'analyse

L1N4Q14S1 : ah ? Donc avec des critères ?

L2N4Q14S1 : oui on a fait les grilles, un guide de lecture et donc nous en tant que formateur on lit les analyses de situation au vu du guide de lecture au final c'est validé ou pas validé et là par exemple moi lors du semestre trois dans sur mon groupe de suivi pédagogique j'ai dix huit étudiants, il y en a quatorze à qui je demandais de réécrire ou d'améliorer l'analyse par rapport à ce niveau de deuxième année qui n'était pas suffisant

L1N5Q14S1 : en lien avec ces guides de lecture pour les premières, deuxièmes, troisièmes année ?

L2N5Q14S1 : voilà

L1N6Q14S1 : le niveau d'exigence augmente ?

L2N6Q14S1 : un étudiant peut revenir de stage rendre ses deux analyses de situations parce qu'il y a deux analyses par période de dix semaines sur le même lieu de stage ou deux analyses s'il est sur deux lieux différents donc deux analyses sur chaque lieu mais en juillet j'aimerais bien demander qu'ils fassent qu'une analyse par période de cinq -six semaines s'il est sur deux lieux différents... à la fois pour eux et pour nous car ça fait beaucoup de choses à corriger à lire et à corriger... et donc si on estime que son niveau de réflexion écrit n'est pas suffisante pour diverses raisons donc identifier dans le guide de lecture donc on lui restitue et il a dix jours pour améliorer l'écrit et suite à ça on valide le stage ou pas

L1N7Q14S1 : ah d'accord ! Donc le stage est validé si l'analyse est bien faite

L2N7Q14S1 : oui c'est l'un des paramètres de l'attribution des crédits

L1N8Q14S1 : donc dès qu'ils reviennent de stage vous récupérez les analyses, chaque référent de suivi pédagogique les récupère ?

L2N8Q14S1 : oui il faut faire vite car on a dix jours pour valider et là c'est vrai que dans mon groupe donc sur dix huit j'en ai redonné quatorze alors pour diverses raisons il y en a c'est pour l'orthographe, ce n'est pas recevable des choses comme ça pour quelques uns c'est le fond pour quelques uns ils n'ont pas du tout compris car c'est mis en œuvre seulement que cette année et donc c'était un petit peu nouveau en tout cas pour les étudiants le fait que ce soit dactylographié et qu'il soit structuré c'est quand même plus exigeant donc euh après je leur ai dit là quatorze sur dix huit ça fait beaucoup « vous me donnez du travail » alors en même temps ils ont aussi ils ont convenu il fallait les rendre ils les ont rendu en même temps

un étudiant qui me dit « j'ai besoin d'un jour supplémentaire » je dis ok... je préfère qu'il me demande quarante huit heures après mais qu'il y ait qu'une seule version quoi, ça ça fait le double de travail... il faut espérer que le semestre quatre que les analyses dans le portfolio seront d'emblée meilleures mais en même temps on va pas ... si un étudiant ne valide pas admettons, qu'il ne valide pas à la session deux on ne va quand même pas non plus ne pas lui attribuer les dix crédits on voit avec notre directrice adjointe (silence) on essaye d'identifier pourquoi enfin c'est un problème de méthodologie...

L1N9Q14S1 : oui donc vous recevez l'étudiant en entretien ?

L2N9Q14S1 : oui si c'est un étudiant qui a validé les compétences plus les actes qui a une appréciation positive même s'il a une ou deux axes d'amélioration, on ne va pas non plus ne pas lui attribuer ses crédits par contre on va essayer de comprendre pourquoi il y a un problème d'écriture

L1N1Q15S1 : vous avez parlé d'une période en 2009, avez-vous lu des auteurs particuliers ?

L2N1Q15S1 : oui mais je ne les ai plus en tête, et de nous-mêmes, je peux vous les retrouver, moi je me suis intéressée à ça car c'était intéressant, bah on sentait qu'il fallait cadrer la chose donc on est allé chercher des auteurs... par nous-mêmes ... puis sont venues se greffer des formations en interne mais qui interrogent juste notre pratique de formateur que de notre pratique auprès d'un groupe d'étudiant. Mais en même temps ce que l'on apprend sur l'analyse de pratiques en tant que formateur cela a forcément des répercussions sur le travail que l'on fait auprès des étudiants

L1N1Q16S1 : est-ce que vous trouvez ça bénéfique pour les formateurs de procéder comme ça vous voyez les effets ? Vous vous sentez plus à l'aise ?

L2N1Q16S1 : euh je réfléchis... en tout cas...je pense qu'il y a plusieurs moyens qui peuvent être utilisés par n'importe quelle équipe de toute façon pour interroger sa pratique de formateur et pas forcément l'analyse de pratiques...

L1N2Q16S1 : et ça pourrait être quoi ?

L2N2Q16S1 : ça pourrait être plein de choses par exemple si on travaille la problématique de la transversalité dans le référentiel

L1N3Q16S1 : ah quand on se réunit en équipe pédagogique par exemple

L2N3Q16S1 : oui voilà si on travaille sur la problématique de la transversalité cela a un impact sur plein de choses silence ou alors si on travaille sur les méthodes pédagogiques avec les étudiants on l'a fait avec les premières années la méthode pédagogique, donc l'élaboration d'une carte conceptuelle, à travers ça on travaille notre posture de formateur qu'est-ce que cela veut dire de permettre à l'étudiant de faire émerger ses représentations, ses conceptions etc. pour moi ce ne sont que des entrées pour interroger nos pratiques de formateur

L1N4Q16S1 : donc l'analyse de pratiques...

L2N4Q16S1 : en fait partie, c'est une entrée mais il n'y a pas que cette entrée là en tout cas avec ce nouveau ... (rires) je vous déçois peut-être...

L1N5Q16S1 : ah non ça me fait réfléchir justement

L2N5Q16S1 : en tout cas le référentiel interroge la posture du formateur...

L1N6Q16S1 : la situation apportée par l'étudiant ne vient pas forcément d'un domaine connu par le formateur

L2N6Q16S1 : oui et alors ?

L1N7Q16S1 : comme il est garant du cadre, il n'est pas le détenteur de tout savoir

L2N7Q16S1 : non... par contre il est garant de... comment permet-il au groupe d'étudiants de faire émerger les questions, il a un regard sur la nature des questions posées ensuite il peut inviter mais il ne va pas inviter d'emblée il va laisser émerger la réflexion

L1N8Q16S1 : donc vous n'avez pas besoin de vous préparer avant ?

L2N8Q16S1 : non moi pas du tout

L1N8Q16S1 : et après la séance?

L2N8Q16S1 : la 1^{ère} année en 2009 -2010 on était quatre formateurs parce que c'était il y a avait différentes configurations ici les formateurs étaient impliqués dans la mise en œuvre du nouveau référentiel dès la première année etc. et ici on était plutôt il y avait quatre formateurs référents sur la première année et donc les autres formateurs qui étaient encore sur l'ancien programme et ils sont intervenus plutôt sur ... comment dirai-je sur les partenariats sur les stages voilà chaque formateur était référent d'un certain nombre de lieux de stage et intervenaient pour coacher les équipes par rapport au portfolio etc. donc voilà comment les autres formateurs de première année sont entrés dans ce nouveau programme. Ensuite la deuxième année il y a eu les quatre formateurs qui avaient déjà mené la première année, la première année quatre autres formateurs ont intégré impliqué dans les conduites d'année, ça s'est fait ici

L1N9Q16S1 : d'accord et vous tenez un journal de bord par exemple ?

L2N9Q16S1 : on s'est beaucoup posé la question effectivement de...cette année entre autre, sur la traçabilité de tout ça euh... d'ailleurs aussi en tant que formateur est-ce que je prends des notes avec le groupe comment euh... donc il y a la façon dont j'interviens oralement et puis est-ce que je prends des notes voilà c'est toutes ces questions qu'on s'est posé et quelle traçabilité on garde alors par exemple cette année une de nos collègues là de l'équipe de deuxième année avait vraiment besoin de garder une trace, quel type de situation avait été travaillé etc. alors là moi là-dessus j'ai une approche un peu différente euh voilà des collègues ont besoin de garder des traces de ce travail qui se fait au sein d'un groupe pour matérialiser un peu le travail qui est fait moi je n'ai pas besoin là je n'ai pas ce besoin de passer par l'écriture, de garder une trace de ce qui a été travaillé (silence)

L1N10Q16S1 : donc pas besoin d'échanger...

L2N10Q16S1 : je ne me pose pas particulièrement de question... je me pose des questions sur le niveau d'analyse des étudiants

L1N11Q16S1 : donc s'il est atteint ou pas...

L2N11Q16S1 : oui si par exemple...

L1N12Q16S1 : ah mais vous le faites peut-être au cours de la séance ?

L2N12Q16S1 : non non non si le niveau par contre mais au cours de la séance bien sûr je le fais c'est-à-dire qu'à la fois j'écoute les étudiants, je réfléchis en même temps sur ma propre posture qu'est-ce qui fait que ... euh qu'est-ce qui fait que ... comment dirai-je ... le travail d'analyse s'opère ou pas. Est-ce que c'est lié aux étudiants présents ... Est-ce que c'est lié à ma posture quand j'interviens, est-ce que c'est lié à la nature de la situation qui est relatée c'est parfois des situations qui peuvent déstabiliser enfin il y a beaucoup de paramètres. Bien évidemment après coup, entre formateurs on échange de manière informelle sur comment s'est passée la matinée, est-ce que la dynamique s'est déclenchée ou pas, pourquoi, comment et... il y a tellement de paramètres même si le cadre est posé il y a peut-être la façon dont on est nous souvent là (voix basse) il y a le groupe en face enfin il y a beaucoup de paramètres...

L1N1Q17S1 : est-ce que le formateur avec ce référentiel développe de nouvelles compétences, est-ce qu'il change quelque chose ?

L2N1Q17S1 : non enfin oui ça change est-ce que le formateur accepte d'être dans la posture de ne pas intervenir et permettre l'émergence de ça c'est fondamental, c'était peut-être ça le virage à prendre, en même temps moi j'ai choisi de travailler sur le nouveau programme dès la première année, on a eu le fin vert en juillet pour mettre tout en place en septembre donc c'était un défi que je trouvais très intéressant à relever et je pense que j'étais déjà dans cette approche pédagogique là

L1N2Q17S1 : et déjà en tant que professionnel

L2N2Q17S1 : en tant que formateur ?

L1N3Q17S1 : oui et en tant qu'infirmière

L2N3Q17S1 : mais ça fait longtemps que je suis formatrice

L1N4Q17S1 : ah ce serait l'expérience de formateur

L2N4Q17S1 : non pas du tout l'expérience ... mais ça n'empêche pas ...

L1N5Q17S1 : ça fait combien de temps sans indiscretion ?

L2N5Q17S1 : ça va faire vingt ans... non mais ce n'est pas lié à l'expérience car j'ai des collègues ici plus expérimentées que moi mais qui pour autant n'ont pas pris le virage

L1N6Q17S1 : et ce serait lié à cette posture ?

L2N6Q17S1 : ah oui bien sûr, c'est dans quelle logique pédagogique je suis, si je suis dans un modèle pédagogique transmissif je vais avoir du mal à mener ces groupes

L1N7Q17S1 : donc elles peuvent rencontrer des difficultés du coup...

L2N7Q17S1 : oui notamment par exemple avec la dynamique de groupe si par exemple le seul souci c'est la traçabilité de ce qui se dit c'est-à-dire du coup en tant que formateur je passe mon temps à écrire, quand je suis dans l'écriture je ne peux pas être de la même façon dans la dynamique de groupe enfin à mon sens (silence) une visite ... c'est un petit peu la même situation que nous rendons aux étudiants, une fois, on essaye hein, une fois une visite pour cinq semaines de stage

L1N8Q17S1 : donc sur une période vous allez en stage deux fois ?

L2N8Q17S1 : donc ça c'était la première année, la deuxième ça a commencé à être plus difficile puisqu'il y avait les deux promos à suivre plus quand même l'ancien programme aussi avec les MSP, les DE et tout ça. Cette année nous avons trois promotions nouveau programme et donc on aurait une visite par période de cinq semaines de stage, c'est quelque chose quand même de difficile, difficile à honorer donc pour le moment si on part sur une base de quatre périodes de stage sur l'année donc chaque étudiants, théoriquement devrait bénéficier de quatre visites par an, c'est plus que deux MSP par an hein donc quatre visites par an donc pour le moment on fait des statistiques on est à deux, six visites par an voilà parce que entre ceux qui rentrent dans les DOM, quelques uns qui vont là en province, des étudiants qui sont de nuit alors ça de nuit on n'y va pas donc on est à deux, six bon je pense que la directrice pédagogique aimerait qu'on aille au-delà du... mais là les trois années en même temps c'est quand même complexe

L1N9Q17S1 : vous profitez pour voir les tuteurs ?

L2N9Q17S1 : voilà on profite pour voir les tuteurs bien évidemment on essaye de regrouper les étudiants qui sont dans la même institution euh c'est pareil quand moi je fais ce travail de visite donc on écoute un projet de soin on peut aussi travailler sur une analyse de situation quand je fais ce travail pédagogique avec l'étudiant euh moi j'ai du mal à la fois d'être en même temps dans le travail pédagogique et être dans le travail d'écriture être dans ce que je suis en train de faire avec l'étudiant silence alors c'est une préoccupation sur la traçabilité, j'entends bien, quand on reçoit un étudiant en suivi pédagogique en individuel mais c'est peut-être mon problème à moi... il m'est difficile à l'heure actuelle d'être, d'être, euh centrée... pour moi c'est essentiel d'être centré sur l'étudiant sur ce qu'il dit, où il en est en ce moment, d'être centrée sur la façon dont il, dont il aborde les choses dont il apprend euh, et en même temps (intonation) tracer tout ce que je suis en train de faire alors je pense à une situation récemment il y a une étudiante qui était en difficulté sur la façon elle était en hôpital de euh, de jour ou de semaine (voix basse) hôpital de semaine euh, bref, elle avait une difficulté à construire son projet euh, son projet de soin et j'avais la tutrice qui était à ma gauche donc j'ai fait tout un travail euh j'avais besoin de comprendre comment l'étudiante fonctionnait donc euh, alors ensuite j'ai expliqué à la tutrice ce que je venais de faire au niveau pédagogique donc bien évidemment quand je fais ça je ne peux pas être non plus dans

l'écriture de ce qui est en train de se passer, ça demande de faire le grand écart là, donc l'idéal est d'écrire juste après la visite ce qui s'est passé, en même temps d'en faire une synthèse, relater dans le détail 1h de travail pédagogique

L1N10Q17S1 : surtout s'ils sont en difficulté...

L2N10Q17S1 : non l'objectif c'est de voir même ceux qui ne sont pas en difficulté

L1N11Q17S1 : au niveau informatique comment vous allez...

L2N11Q17S1 : oui, oui on a des fiches de visite... (silence) mais en tout cas ça interroge la posture du formateur

L1N1Q18S1 : donc le formateur doit aussi se mettre dans cette posture réflexive quoi ?

L2N1Q18S1 : ah bah par exemple c'était en chirurgie, donc en chirurgie on se rendait compte que l'étudiant avait eu en première année les soins pré et post-op donc elle avait des bases donc elle avait des questions c'était assez étonnant on s'est rendu compte aussi qu'elle avait déjà fait un stage en chirurgie en début de première année donc elle n'avait certainement pas le même regard que maintenant, que là en fin de semestre trois euh non semestre quatre et euh (silence) je me suis intéressée de savoir comment elle comprenait les choses, comment elle les abordait, comment et comme elle avait du mal à écrire tout ça et donc on est reparti, on a pris un autre chemin je lui ai dit mais au final listez-moi tout ce que vous faites dans la chambre auprès de la personne, et à partir de ce qu'elle faisait dans la chambre c'était bien concret c'était très évident pour elle on a réussi à construire le projet de soin, donc elle a pris conscience de ce qu'elle faisait et voilà c'est une aventure je dirai, c'est une aventure pédagogique quoi et après comme on faisait émerger les choses alors là pour le coup en posant des questions très précises, après vis-à-vis du tuteur j'ai expliqué ma démarche au tuteur qui lui a permis aussi de comprendre la pédagogie enfin le travail pédagogique qui peut paraître plus obscure pour les professionnels

L1N1Q19S1 : ça va lui servir puisqu'il a la fonction pédagogique du stage. Et quand vous disiez que l'étudiant arrivait à mieux conceptualiser à quoi vous le voyez ça ?

L2N1Q19S1 : et bien lorsque l'étudiant raconte euh lorsque l'étudiant narrateur raconte la situation (silence) euh bon il peut y avoir quelques questions, par exemple les étudiants demandent des précisions sur la situation racontée et puis il arrive plus rapidement à prendre un petit peu de la hauteur « tiens dans cette situation là, l'enjeu de cette situation c'est ça et ça et ça et donc ils arrivent à énoncer des concepts par exemple il y a un étudiant, je sais pas, il va dire c'est l'enjeu de la dignité de la personne donc on va reprendre en quoi il y a un lien entre la dignité et ce concept là et puis cette situation donc on fait un espèce de va et vient entre un mot un petit peu étiquette : concepts, notions etc. on fait des aller-retour comme ça avec la situation et des concepts dont on se rend compte donc qu'ils... dont ils entendent parler depuis le début de la formation sans pour autant qu'il y ait une fiche précise rapidement un étudiant qui démarre en première année on va lui parler très rapidement dès le semestre un de respect, dignité etc. mais il n'y a pas forcément de fiche « concept » mais avec ces mots-là on fait des aller-retour on essaye de faire ce que j'appelle, c'est une expression que j'aime

bien, c'est le maillage, on aide l'étudiant à tisser ses liens à prendre du recul, à prendre un petit peu de hauteur sur la situation et puis des concepts qu'il manie depuis le semestre un

L1N2Q19S1 : donc ça prend sens pour lui

L2N2Q19S1 : oui... à partir du dialogue qui s'instaure entre eux en tout cas je trouve que ça prend sens entre eux moi j'interviens peu c'est un indicateur pour moi du niveau de réflexion silence et euh quand ils se reprennent, qu'ils précisent leur pensée ça c'est des indicateurs aussi de niveau de réflexion

L1N1Q20S1 : est-ce que vous synthétisez à la fin de la séance d'analyse de pratiques ?

L2N1Q20S1 : oui car c'est toujours important, toujours important de conclure mais c'est comme pour tout travail pédagogique, il y a l'introduction, le pendant puis on arrive à la fin et c'est important de dire moi je renvoie des choses euh voilà...

L1N2Q20S1 : sur le cheminement ?

L2N2Q20S1 : sur le cheminement sur euh voilà il y a des fois des choses vraiment extrêmement poussées que je trouve qui sont menées et ça c'est important de leur renvoyer... alors après c'est des phrases chacun à sa pâte un petit peu personnelle euh c'est des phrases (silence) comment est-ce qu'on conclut un travail avec un groupe d'étudiant ça peut être euh voilà « voilà je trouve qu'aujourd'hui on a vraiment bien progressé ça a été significatif sur tels points tels points tels points ou on reprend donc aujourd'hui l'objectif... on s'était donné ça comme objectif par exemple on s'était donné comme objectif de faire deux situations bon on en a fait qu'une mais au final je renvoie des choses quoi (silence) d'autant que euh d'autant que chaque étudiant voilà n'a pas forcément pris de notes certains prennent des notes pendant le travail mais pas forcément ou... ah oui ça c'est un travail que j'ai fait c'était en parallèle avec la formation qu'on avait avec monsieur Nagels euh une fois lors d'une analyse de pratique avec les étudiants je leur ai demandé de voilà sortir une feuille et puis de prendre des notes lorsque l'étudiant narrateur racontait la situation (silence) puis voilà je n'en ai pas dit et puis je dis plus on pourrait aussi noter les questions qui émergent les réflexions etc. mais je n'en ai pas dit plus sur la question de l'écriture (silence) à la fin j'ai ramassé toutes ces feuilles mais pourquoi que c'était juste parce qu'on faisait un travail en parallèle et ce qui nous intéressait c'était la trace voilà qu'est-ce qui... et j'ai été très intéressée par ces euh... et j'en ai fait des photocopies et je leur ai bien sûr restitué j'ai été intéressée par ces traces et ces écritures euh certains pour certains c'était très structuré et pour d'autres il y avait des dessins, pour d'autres il y avait peu d'éléments et pour autant euh ces traces n'étaient pas forcément euh le reflet de, de l'intensité du travail il y avait eu un réel travail de groupe c'était c'était intense à un certain moment le niveau de réflexion et c'est pas forcément dans l'écriture que j'ai trouvé ça je me suis dit c'est pas grave, c'est pas grave donc l'écriture n'est pas forcément le reflet de euh de ce qui s'est passé à l'intérieur de l'étudiant de chaque étudiant

L1N1Q21S1 : oui alors que dans l'analyse de pratiques du portfolio...

L2N1Q21S1 : ça c'est différent là

L1N2Q21S1 : l'analyse de situation du portfolio c'est différent ?

L2N2Q21S1 : c'est différent mais là ce que l'on fait pour le retour de stage on est plus dans un travail d'expression orale

L1N2Q21S1 : d'accord (silence)

L2N2Q21S1 : je pars un peu dans tous les sens ?

L1N3Q21S1 : non non enfin... mais c'est une pratique qui semble bien fonctionner

L2N3Q21S1 : après chaque formateur... si vous interrogez dix formateurs ici il y aura certainement disons même si le cadre est donné c'est toute la problématique au sein d'une équipe pédagogique euh même si un cadre est donné (ton) il n'a pas, il n'a pas été forcément réfléchi de la même manière par chaque formateurs euh on a tous des centres d'intérêt différent bien évidemment si mon centre d'intérêt se porte sur l'analyse de pratiques je vais aller lire un auteur ou euh quelques chapitres etc. et puis comment je m'approprie les choses et là vous avez des niveaux d'appropriation qui sont aussi différents que dix personnes dans une équipe (silence) le cadre il est le même (ton) à peu près (rire) le cadre on peut se mettre d'accord sur un cadre de travail (silence) après il y a aussi la part d'imprévu face à un groupe il y a aussi une part d'imprévu bon euh... comment dirai-je (silence) mais je pense que euh on peut avoir réfléchi en équipe sur un cadre de travail et voilà c'est le prescrit et il y a le réel. Mais le réel dépend du groupe, des imprévus de cours et il dépend aussi du niveau d'appropriation du formateur c'est-à-dire de la réflexion qu'il a menée sur, sur sa pratique pédagogique et sur sa posture de formateur et là pour le coup on a des écarts euh je pense euh conséquents au sein de l'équipe (ton bas). (sur un ton plus fort) Mais bon ce n'est pas grave, c'est pas grave je me dis comme les étudiants naviguent avec tous les formateurs euh ils apprennent aussi à se construire avec des différences... On ne veut pas non plus... Mais qu'est-ce que l'on veut ? on veut faire émerger une réflexion, une dynamique, un niveau d'analyse ou est-ce que l'on veut les formater, je m'appelle formateur mais je ne veux pas formater les étudiants (silence) en tout cas si je m'intéresse à la forme, j'aime que les formes soient très différentes travailler sur la différence... Moi je me sens responsable enfin c'est vrai que je dis ça maintenant euh je me sens responsable (...) on s'est fait reprendre sur la notion d'équipe, pour moi l'équipe c'était un mot, je dis à l'imparfait c'était quelque chose de primordiale (silence) en tant que coordinatrice bien évidemment je suis soucieuse de euh la sous-équipe, de ce qui s'y passe et je suis soucieuse aussi de l'équipe pédagogique, je suis soucieuse de certain de cert... de la cohérence cohérence pédagogique etc. mais il y a tellement de variables que je ne peux pas je suis garante d'un certain nombre de choses mais je n'ai pas toutes les variables je n'ai pas un pouvoir sur toutes les variables (silence) donc dans une équipe il y a un niveau de cohérence mais qui se construit au fil du temps etc. mais qui est toujours toujours instable et je me dis... bah par exemple je suis garante de ce qui se passe auprès d'un groupe de dix étudiants mais je ne suis pas garante de ce qui se passe dans la salle d'à côté oui mais...

L1N3Q21S1 : oui mais...

L2N3Q21S1 : parce qu'il y a certains formateurs qui sont très préoccupés par ça c'est-à-dire qu'on fasse les mêmes choses mais on ne peut pas (intonation) faire les mêmes choses

L1N4Q21S1 : de manière standardisée ?

L2N4Q21S1 : oui dans la dynamique de l'analyse de situation par exemple si on prend par exemple on a prévu nos deux prochaines matinées la semaine prochaine on est trois a priori on a on a on a décidé un profil de matinée on est d'accord là-dessus mais si ça se trouve euh voilà ce n'est pas exactement ça qui va se passer, pour moi ce n'est pas grave alors qu'il y a d'autres formateurs que ça va préoccuper parce qu'on n'aura pas fait la même chose

L1N5Q21S1 : il y a un côté rassurant alors ?

L2N5Q21S1 : (silence) et bien c'est toute la problématique du prescrit et du réel il y a de toute façon il y a un écart, il y a un écart entre ce que l'on a pu décider et ce qui s'est passé réellement il y a la question de l'écart moi, elle ne me préoccupe pas car je me dis que j'étais à cent cinquante pourcent de mon groupe d'étudiants alors qu'il y a d'autres formateurs qui vont être préoccupés de cet écart

L1N6Q21S1 : c'est lié à quoi ?

L2N6Q21S1 : bah parce que euh parce que ce nouveau référentiel a interrogé les formateurs sur leur posture mais aussi sur leur niveau euh (silence) de sécurité comment je dirais euh la même question de l'écriture hein par exemple quelqu'un un formateur qui va écrire tout le temps tout le temps tout le temps parce qu'il a besoin à travers ça il a besoin de contrôler ce qui est en train de se passer

L1N7Q21S1 : parce que dans l'analyse de situation il ne contrôle rien ?

L2N7Q21S1 : Ah si on contrôle le cadre le cadre il est là euh mais si par exemple moi je ne suis pas inquiète je ne me sens dans l'insécurité vis-à-vis de ce qui va être présenté vis-à-vis de l'analyse qui va émerger etc. je ne me sens pas dans l'insécurité alors que d'autres formateurs du fait de leur modèle pédagogique de plein de choses etc. vont se sentir dans l'insécurité

L1N8Q21S1 : ils n'ont pas de fiches sur les concepts qui vont être abordés ?

L2N8Q21S1 : on travaille sans filet

L1N9Q21S1 : ah oui c'est ça qui les déstabilise

L2N9Q21S1 : oui bien sûr mais au départ cela avait renvoyé les formateurs à leurs connaissances, on n'est pas là pour transmettre des savoirs...

84 interventions de L1

88 interventions de L2

Codage des entretiens :

N1 : numéro de l'intervention

Q1 : numéro de question. Plusieurs interventions sont possibles pour la même question

S2 : numéro de l'entretien

L1 Locuteur 1 la première personne qui parle chercheur

L3 Locuteur 3 la deuxième personne qui parle la formatrice B (Brigitte)

L1N1Q1S2 : l'analyse de pratiques est très développée chez les enseignants, elle est prescrite pour la formation en soins infirmiers, quelle est sa spécificité en IFSI ? Comment les formateurs se sont appropriés cette analyse de pratiques ?

L3N1Q1S2 : nous on s'y retrouve quand même ça va peut-être m'aider d'ailleurs parce que la grosse difficulté je trouve, c'est bon là c'est parti pour vous ?

L1N1Q1S2 : oui

L3N1Q1S2 : La grosse difficulté de votre sujet c'est d'essayer de se dire nous qu'est-ce qui a modifié parce qu'au fur et à mesure enfin moi je fonctionne assez comme ça au fur et à mesure que je l'intègre j'oublie un peu l'état d'esprit dans lequel j'étais il y a peut-être encore deux-trois ans avant ce nouveau programme je trouve que là-dessus aussi il y a des choses à dire parce que je vais oublier moi de vous dire on faisait ça avant alors n'hésitez pas à m'interrompre si je ne suis pas claire quoi même moi il faut que je fasse un effort pour me remémorer de quoi c'est parti quoi parce que nous on a commencé à l'initier avant la mise en route du nouveau programme

L1N1Q1S2 : ah d'accord

L3N1Q1S2 : oui on était déjà dans cette ...

L1N2Q1S2 : ... c'était en vue de vous préparer ?

L3N2Q1S2 : c'est pour ça il faudrait que je cherche... parce qu'on c'était déjà beaucoup posé la question entre... il y avait une demande en fait c'est parti des étudiants un peu il y avait une demande des étudiants euh de suivi alors euh au début on a compris ça comme un suivi psycho pour eux de groupe de parole donc nous on a eu ça il y a une époque et puis un moment on a bien senti que parce qu'on a fait ça avec des psychologues à un moment oui c'est ça je me souviens et puis après on a bien senti que c'était pas tant cet aspect qui leur manquait parce que ça pour certains c'était utile et pour d'autres il n'en voyait pas l'intérêt fallait fallait oui oui ça enquiquinait plus qu'autre chose euh c'était pas obligatoire on a eu

tellement de défection du coup on s'est posé la question pourquoi si ça correspond pas et euh à travers ça on a commencé à comprendre qu'il leur manquait tous ces fameux liens qu'on leur demandait tant de tisser là là ça a commencé à faire tilt et les psychologues étaient gênées elles aussi parce qu'elles avaient bien compris que sur ce terrain professionnel elles ne (avec intonation marquée) pouvaient pas répondre elles n'avaient (avec intonation marquée) pas les clés pour aller amener les réponses aux étudiants

L1N2Q1S2 : ah oui ?

L3N2Q1S2 : et c'est parti de là me semble-t-il donc là-dessus on a commencé à se dire bon alors qu'est-ce que l'on fait et là on a tout testé et probablement on a fait des bêtises quelques fois parce qu'on a fait des espèces de... alors justement on arrivait pas du tout à les nommer à les appeler des espèces de... (silence) donc on appelait retour de stage et c'est resté pendant très longtemps retour de stage et c'était c'est-à-dire qu'on l'a même fait jusqu'à utiliser les séances en mixité effectivement avec un psychologue et une professionnelle oui oui on a été jusque là parce qu'on a pataugé pendant quelques années pour savoir... comment ... bon alors ça je pense que c'est ça le point d'origine donc euh une demande des étudiants et un constat pour nous qu'il y avait quelque chose qui ne se faisait pas si simplement

L1N3Q1S2 : donc ça ne venait pas forcément enfin je regarde...

L3N3Q1S2 : donc ça ne vient pas du programme quoi

L1N4Q1S2 : mais ce n'est pas une demande des pouvoirs publics ou d'une volonté ...

L3N4Q1S2 : non mais si, il y avait quand même une volonté derrière puisque nous le suivi pédagogique euh (silence) n'était pas assez développé chez nous mais le suivi pédagogique ça on avait bien compris que c'était individuel pour la plupart du temps ou collectif (intonation basse) peu à peu mais alors du coup mais là ça dépend ce qu'on y met mais plutôt individuel pour voir où en était l'étudiant, suivre sa progression etc. bon ça je sais visualiser les étudiants on l'avait déjà beaucoup fait je pense qu'il y a une spécificité là du cadre (de la ville) qui est depuis très très longtemps sur des valeurs très humanistes ou très, il y a une partie de l'hôpital qui est hospitalière, classique toute une grosse partie qui fait plus du double qui est sur euh (silence) comment je vais l'appeler pour résumer euh accueil, accueil de gens en grande précarité, démunis, sans papier, enfin... SDF euh quand même c'est énorme hein

L1N4Q1S2 : oui c'est énorme...

L3N4Q1S2 : si si

L1N4Q1S2 : je ne savais pas que ...

L3N4Q1S2 : donc ce côté euh ça explique aussi pourquoi on en a fait beaucoup enfin on en a fait beaucoup sur ce volet là, le volet médical c'est une chose dans le stage des étudiants, le volet relationnel ça en a une autre mais le volet euh plus que relationnel c'est-à-dire élargi au suivi pédagogique au groupe de parole etc. etc. je trouve que ce n'est pas enfin des liens

avec tout ça enfin c'est pas arrivé ici tout seul quoi ça c'est que j'aurai envie de dire... alors après sur les compétences des formateurs qu'est-ce que ça change euh alors du coup oui

L1N5Q1S2 : vous avez ressenti dans l'équipe qu'il fallait peut-être...

L3N5Q1S2 : combler ce ce cet écart

L1N6Q1S2 : et du coup vous avez formalisé un peu...

L3N6Q1S2 : oui on a commencé à réfléchir à la formalisation de ce qu'on pouvait faire et qui qu'on a fini par euh rattacher puisque maintenant c'est dans le programme à l'AP parce qu'en fait s'en était mais s'en était sans le dire hein on n'était on n'était pas très clair

L1N7Q1S2 : vous en faisiez avant...

L3N7Q1S2 : mouais

L1N1Q2S2 : alors du coup est-ce qu'il y a un espèce de protocole ? C'est en groupe c'est ça ?

L3N1Q2S2 : alors du coup c'est effectivement une analyse de pratiques de groupe, de groupe restreint et là on essaye de descendre le plus possible euh actuellement on en est à des groupes de presque le double parce que là on était presque quatre on descend à vingt deux participants et c'est déjà lourd

L1N1Q3S2 : mais alors vous êtes sur quelle année ?

L3N1Q3S2 : première année

L1N1Q3S2 : première année...

L3N1Q3S2 : sur les premières année

L1N2Q3S2 : vingt deux étudiants par groupe ?

L3N2Q3S2 : oui oui parce qu'on en a quatre vingt

L1N3Q3S2 : c'est quasi un groupe de TD ?

L3N3Q3S2 : oui et ça c'est limite trop on a eu des années plus fastes où bah on était plus nombreux on est gêné par cet aspect c'est-à-dire qu'on n'est pas très nombreux et c'est surtout qu'on manque de salle ah et ça quelque fois bah ça ne rentre pas alors...

L1N4Q3S2 : mais les deuxième année quand j'ai vu Agathe les formateurs divisent un groupe de TD en deux et ont ainsi des groupes de douze

L3N4Q3S2 : oui bah nous on n'arrive pas à chaque fois parce que quand on y arrive on n'a plus de place

L1N5Q3S2 : donc vous tournez vous prenez un groupe, vous gardez le groupe de vingt deux

L3N5Q3S2 : du coup on garde le groupe de vingt deux

L1N1Q4S2 : et alors comment ça se passe là ?

L3N1Q4S2 : alors on est obligé de tricher enfin de tricher après ça dépend ce que l'on met dans l'analyse de pratiques on ne peut pas faire élaborer chacun sa propre analyse de ce qui s'est passé donc on est obligé de choisir ceci dit ça les étudiants euh entre ceux qui n'ont pas très envie comme ça d'y participer alors c'est obligatoire enfin ils sont tous là hein après qu'ils y participent ou pas euh surtout les premières années c'est pas si simple au départ à amorcer donc moi je ne force pas plus que ça par contre j'essaie quand même que chacun donne quelques éléments hein donc en fait ce qui s'établit en général c'est que je leur demande s'ils ont déjà... qu'est-ce qu'ils souhaiteraient individuellement quand même « voir figurer » dans cet exercice qu'on va faire en leur expliquant le but etc. etc. (accompagnement mutuel) oui ça je peux le rechercher car je l'ai là euh je vais le rechercher maintenant ce sera plus simple (recherche dans ses documents), (en parlant de sa pochette) ça s'appelle encore retour de stage, je vous donnerai ça en fait ce sera plus simple attends si je l'ai en double je ...

L1N2Q4S2 : et donc ils choisissent ... mais chacun... les vingt deux ne peuvent pas présenter une situation c'est ça ?

L3N2Q4S2 : euh si on essaye quand même qu'ils se remémorent pendant euh (regarde ses documents) là c'était des groupes de dix ça va encore, (lit son document) « un temps individuel de dix minutes environ pour se remémorer et écrire une situation » et en gros elle l'a marqué et donc ça on le fait et ça même à vingt deux on fait pas forcément par écrit la dernière que j'ai fait ce n'était pas par écrit mais bon qu'ils prennent le temps déjà de se remémorer quelque chose qu'il leur a parlé ou qu'il les a interrogé hein et puis euh à partir de là on va faire un premier tour de table assez rapide collectif et en fait très souvent mais vraiment (silence) huit-neuf fois sur dix ou à chaque fois euh on s'aperçoit qu'il y a des thèmes qui ressortent et c'est dans ces thèmes là que l'on va cibler ce dont on va parler parce qu'il faut que c'est un sens pour eux, pour nous éventuellement enfin nous on y arrive mais pour eux que ça leur parle suffisamment et en faisant et alors là effectivement c'est une séquence qui va durer trois heures trois heures trente en tout et donc on a perdu une demi heure en tout mais ce n'est pas parce qu'ils sont dedans là on arrive à les mettre dedans comme ça

L1N3Q4S2 : par écrit

L3N3Q4S2 : bah écrit ou en tout cas un temps de réflexion parce que ça ne vient pas comme ça (gestuel : claque ses doigts) du...

L1N4Q4S2 : de butte en blanc comme ça... donc ils reviennent bien, ils sont en première année, ils ont un stage de dix semaines, c'est ça ? Ils ont un stage de dix semaines et ils reviennent à l'IFSI une journée

L3N4Q4S2 : alors nous, la 1^{ère} fois c'est un stage qui dure cinq semaines donc on le fait dès le premier stage et ils reviennent à mi-stage

L1N4Q4S2 : d'accord

L3N4Q4S2 : et on profite de ça ouais, ils reviennent une demi journée ah oui mais c'est pour ça non non je suis en train de dire des bêtises c'est comme ça qu'on a du alléger les groupes parce que ça faisait beaucoup (ton qui diminue). Comme ils reviennent euh il y a la moitié du groupe qui revient un jour dans la semaine et l'autre moitié qui revient le lendemain donc on arrive à avoir ... on descend les groupes de dix, oui

L1N4Q4S2 : d'accord donc ils sont divisés en deux

L3N4Q4S2 : ils sont dix, douze

L1N4Q4S2 : ah ok

L3N4Q4S2 : ouais mais je crois que la dernière fois j'en avais eu vingt deux quand même parce qu'il y en avait une qui n'était pas là on s'était dispatché les trucs à la dernière minute en se disant « aie aie aie »

L1N4Q4S2 : ok d'accord donc possibilité d'en avoir...

L3N4Q4S2 : le principe est le même et de toute façon à ce moment là, je vais vous redonner ça, car on l'a vraiment écrit (prend le document dans sa main et le lit)

L1N4Q4S2 : ok

L3N4Q4S2 : oui, oui c'était parce qu'il manquait une formatrice la dernière fois et que j'ai décalé

L1N5Q4S2 : donc du coup ils reviennent voilà (L3 : oui) et donc on peut constituer des petits groupes (L3 : oui) ... chacun prend ce temps de réflexion (L3 : mmh) mais on est en première année (L3 : oui) et c'est fait exprès (L3 : et oui ça aide) car j'imagine qu'en deuxième et troisième année vous n'allez peut-être pas procéder de la même façon

L3N5Q4S2 : alors ce n'est pas très construit de façon globale, on est un petit peu en train de construire ça enfin ça fait déjà un an ou deux voire trois ou quatre mais ça vient tout doucement hein

L1N6Q4S2 : d'accord mais en tout cas, vous les premières années ils en sont là

L3N6Q4S2 : oui

L1N6Q4S2 : ... de réflexion

L3N6Q4S2 : et après on va choisir donc sur les trois heures on va choisir à peu près trois ou quatre situations pas plus on peut guère en faire plus

L1N6Q4S2 : d'accord

L3N6Q4S2 : qu'on va essayer d'exploiter

L1N1Q5S2 : du coup c'est vous l'animateur

L3N1Q5S2 : mmh

L1N2Q5S2 : vous posez le cadre c'est ça ?

L3N2Q5S2 : oui tout à fait le cadre c'est donc bien de leur faire comprendre bah la finalité ... à quoi de ce

L1N3Q5S2 : qu'est-ce que vous leur dites ?

L3N3Q5S2 : (lit son document) « jetez un regard critique sur certains détails de votre travail afin de les analyser, de les améliorer c'est Margot Phaneuf qui a écrit ça euh donc euh les buts répondre aux enjeux du portfolio hein parce que ça maintenant c'est carrément

L1N4Q5S2 : oui pour valider le stage ?

L3N4Q5S2 : dans l'analyse de situation on a un peu la même chose dans l'autre sens mais on leur demande la même chose (ton bas)

L1N4Q5S2 : oui

L3N4Q5S2 : (poursuit la lecture du document) « réfléchir pour améliorer son positionnement et sa pratique, construire son apprentissage, élaborer un questionnement et les liens entre la théorie et la pratique, développer la réflexivité », voilà c'est en gros ce que l'on a retenu. Pour un étudiant c'est donc (reprise de la lecture) « apprendre à se questionner », cette fois on l'a remis « apprendre à se questionner, partager l'expérience, prendre la parole en groupe, s'exprimer sans jugement de valeur, se positionner dans une écoute active » voilà les consignes : « à partir de l'observation faite en stage décrire une situation qui vous a interpellé pourquoi le choix de cette situation (accroche le mot) pardon, partager une expérience respecter la confidentialité » ça c'est des consignes que l'on rappelle à chaque fois, « s'efforcer d'écouter et de comprendre la situation, prendre la parole pour enrichir (ton accentué sur enrichir) le questionnement et l'analyse » pas pour tomber dans la critique et ... alors ce qui est assez drôle c'est qu'au départ ils ont beaucoup de mal à éviter les jugements de valeur et puis très vite ils se le disent entre eux donc ça on sait que ça fonctionne... alors au départ c'est nous qui mettons...

L1N5Q5S2 : oui vous les relancez vous leur dites à chaque fois ?

L3N5Q5S2 : alors non nous alors ça je crois que c'est extrêmement important, autant comme vous le disiez à l'instant on est là comme animateur euh pour présenter la situation, donner le cadre, et à partir de là, il faut essayer de se taire et ça ce n'est pas le plus facile (ton léger, avec mimique)

L1N5Q5S2 : rires

L3N5Q5S2 : et ça ce n'est pas le plus facile, quand on a été dans une position d'enseignant et de machin et en plus les étudiants renvoient tout de suite c'est assez marrant, attendre que nous on y participe ! Et là c'est surtout pas et au départ il faut se faire violence. Il y a des formateurs qui détestent ça, à cause de ça parce qu'en fait c'est entre eux qu'il faut que ça se

joue pour que ça se passe pour qu'ils comprennent l'intérêt de tout ça, il faut vraiment que ce soit entre eux alors en première année on est obligé d'un tout petit peu plus d'aider car sinon il y a des grands blancs au départ donc il faut l'amorcer

L1N5Q5S2 : oui vous faites des relances

L3N5Q5S2 : oui il faut l'amorcer, oui on est obligé (répété deux fois), on ...

L1N6Q5S2 : d'accord donc il y en a qui se lance

L3N6Q5S2 : voilà donc il en faut au moins un qui se lance et ça ah bah oui quand une fois qu'on a choisi « alors maintenant c'est vous qui allez nous raconter » bon (silence) bah là il faut les mettre en confiance faut dire bon bah voilà on est là on va continuer ce genre...

L1N7Q5S2 : sans jugement on rassure aussi

L3N7Q5S2 : on essaye de dédramatiser enfin je pense qu'il faut quand même... on est dans un (silence) on change de casquette on n'est plus le formateur on est l'animateur le ... (silence) mais à ce moment là on prend le risque que il se retourne vers nous dès que ça n'avance pas et là il faut savoir dire bah « vous venez de poser une question... qu'est-ce que ça voulait dire derrière, vous avez répondu ça », et c'est là qu'ils commencent à décrypter, me semble-t-il hein

L1N7Q5S2 : oui

L3N7Q5S2 : après le problème c'est d'évaluer tout ça mais bon on n'en est pas tout à fait là, c'est le plus difficile (ton très bas)

L1N1Q6S2 : donc la posture du formateur elle change là alors ?

L3N1Q6S2 : oui elle change la donne il faut qu'il s'agite (rires)

L1N2Q6S2 : oui c'est ça ce n'est pas comme un TD ou ...

L3N2Q6S2 : non, non, non on est vraiment dans la situation inverse euh je pense qu'il faut se méfier aussi de ne pas choisir des situations car ça ils adorent ça et ils nous le fait de la même façon dans les analyses de situation qu'ils nous ramènent de stage euh il ne faut pas qu'ils prennent des choses hors de portée parce que très souvent ils vont nous prendre des choses qui les ont heurtées bon bien sûr mais heurtées, étonnées alors c'est peut-être nous notre façon de présenter les choses en disant « bon bah essayez de réfléchir à une situation qui vous a interpellé » et en fait euh ils auraient tendance à nous (bafouille) choisir tout de suite un truc euh un petit peu exceptionnel dont nous-mêmes on n'a pas forcément les clés car ils ne sont pas forcément capables de nous décrire tout ce qui s'est passé autour et de comment les choses se sont amorcées, donc c'est à nous d'être assez malin pour essayer de choisir des sujets qui sont à leur portée et qui sont des choses euh... parce qu'ils n'ont aucun apport là-dessus

L1N3Q6S2 : ce sont quand même des situations qui sont...

L3N3Q6S2 : bah oui c'est ça la difficulté

L1N4Q6S2 : le choix de la situation joue un rôle ?

L3N4Q6S2 : oui elle est importante nous on s'est posé la question plusieurs fois on ne l'a pas fait vraiment pour l'instant moi je pense que l'on pourrait aller vers ça, ça répond à un autre enjeu (ton très bas)... oui le niveau de la situation... moi je le vois surtout actuellement avec le portfolio et les analyses qu'ils ramènent je trouve que très souvent ils prennent des choses qui ne sont pas à leur portée

L1N5Q6S2 : et alors vous avez un exemple justement ?

L3N5Q6S2 : euh bah oui c'était justement ce que j'étais en train de chercher euh quand ils vous disent que euh ...

L1N6Q6S2 : ils sont observateurs dans ces cas là ou ils sont acteurs?

L3N6Q6S2 : alors nous au début on a estimé que dans les analyses de situation (bafouille) qu'ils devaient nous ramener euh qu'il fallait qu'ils soient en première année en tant qu'observateur puis après on a mis, on a mis une fois observateur mais minimum une fois acteur, en fait c'est plus facile quand ils sont acteurs

L1N6Q6S2 : ah ?

L3N6Q6S2 : oui bah oui parce qu'ils arrivent à se questionner ils savent pourquoi ils ont fait ça eux au moins même s'ils n'ont pas compris la réponse de l'autre mais eux ils savent très bien dans quelles conditions en les creusant et en les interrogeant, on arrive à le savoir. S'ils sont qu'observateur, ils n'ont pas forcément tout observé donc il y a des choses qui leur ont échappé et là ils ne comprennent plus et là ils n'arrivent pas à interroger ou à dire pourquoi alors après on finit par y arriver

L1N7Q6S2 : ils y arrivent d'accord

L3N7Q6S2 : mais là je fais le parallèle avec ce qu'ils font par écrit de ...

L1N8Q6S2 : dans le portfolio ?

L3N8Q6S2 : oui ... portfolio qu'est-ce que j'ai eu l'autre jour oh oui c'était flagrant je leur ai dit bah non il ne faut pas aller chercher des choses très compliquées euh oh je ne sais plus mais c'est souvent des sujets qui les dépassent. En fait quand ils choisissent leur situation, alors là je reviens sur le portfolio euh il faudrait qu'ils soient capables déjà de se dire « ah bah tiens avec les apports que j'ai eu à mon cours sur l'hygiène sur les mains je pourrai comprendre pourquoi (l'infirmière) elle se lave les mains à ce moment là ou pas et essayer de le décrypter et souvent ils choisissent euh ils choisissent quoi euh... une réflexion euh

L1N9Q6S2 : l'infirmière qui ne fait pas ce qu'il faut

L3N9Q6S2 : ou l'infirmière qui ne fait pas ce qu'il faut qui n'a pas alors certes quelques fois ils ont complètement raison mais quelques fois ils n'ont pas saisi dans la situation ce qui fait que et ça ils ont du mal à l'analyser (ton bas)

L1N10Q6S2 : donc ils n'ont pas tous les éléments du contexte ?

L3N10Q6S2 : bah non ils n'ont pas tous les éléments et ils n'ont pas... ils n'ont pas la référence à côté qui leur permettrait de ... d'aller chercher ... il faut quand même une référence pour faire ça

L1N1Q7S2 : mais ça du coup c'est quand même votre expérience alors est-ce que c'est votre expérience de formateur qui permet de les guider sur le choix de cette situation ou est-ce que c'est celle du professionnel ? Vous étiez infirmière ?

L3N1Q7S2 : c'est l'un ou l'autre ... oui oui de toute façon euh c'est l'un ou l'autre mais euh encore faut-il en avoir conscience

L1N1Q8S2 : comment le formateur en est conscient ?

L3N1Q8S2 : bah je pense que dans le portfolio c'est prévu mais les gens ne l'utilisent pas c'est-à-dire que dans le portfolio en fonction des UE à condition qu'elles soient décryptées de ce qu'ils ont fait réellement dedans du programme, n'importe qui est capable de leur dire (toque sur la table avec sa main) mais euh parce que quelque fois bah tiens par exemple je vais prendre dans l'autre sens quelque fois ils reviennent en disant « mais je ne vois pas ce que je peux utiliser... je ne vois pas ce que je peux choisir comme situation c'est compliqué etc. (tape sur la table). Dès le premier stage ils ont déjà vu avant d'aller en stage en tout cas chez nous c'est le cas, la toilette (tape sur la table avec son doigt), l'hygiène des mains (accompagne sa parole en tapant avec son doigt), la base de distribution des médicaments enfin tu vois (**on passe du vous au tu**) des choses comme ça hein, tu regardes ça à côté correctement inscrit et non pas l'UE parce que l'UE elle donne le titre et puis après tu sais pas plus qu'il n'en sait mais si tu as les détails mais tu peux leur dire « on vous a appris à distribuer les médicaments alors qu'est-ce que vous avez retenu ? » alors tu vas voir on va aller voir comment on distribue les médicaments avec n'importe qui car ils ne sont pas complètement acteurs même s'ils peuvent l'être (silence) voilà je vais te montrer « ah tiens tu m'as parlé de l'ordonnance » mais s'ils n'ont pas les points clés (tape sur la table), de l'ordonnance, du machin, du décryptage, de la date qu'il faut, de la signature, de ..., du mode d'administration, de... enfin bon ce qu'on leur a donné et voir si ...si ça y était sous une forme ou sous une autre et l'infirmière ne pourra pas les aider non plus en disant « ah bah si tu cherches ça mais c'est pas là sur la feuille de papier parce que c'est informatisé c'est là ou au contraire, c'est le protocole qui dit qu'on peut donner ça quand même » (silence) tu vois ? Alors que s'ils l'ont, tu peux leur dire « bah oui ça c'est une situation à votre portée. Normalement vous devriez être capable déjà de me dire des choses par rapport à votre choix de situation. Si vous choisissez la distribution des médicaments est-ce que déjà ça vous parle, vous l'avez vu en cours et là vous pouvez les comparer et s'ils n'ont pas (ton bas)

L1N1Q8S2 : (incompréhensible)

L3N1Q8S2 : bah oui du coup c'est pour ça que je dis que c'est un peu la même chose dans l'analyse de pratique dans l'autre sens (tape sur la table) on était ici et on part de là

L1N1Q9S2 : du coup dans le groupe ils arrivent à ...

L3N1Q9S2 : alors oui dans le groupe bon alors nous là-dessus on peut un petit peu téléguider les ... et puis en laissant venir... enfin moi je fais (silence) qu'est-ce qui m'aide à sentir venir quand à un moment il faut mmh c'est ce que j'appelle juste leur donner la pichnette pas en dire trop mais juste le ...

L1N1Q9S2 : l'élan...

L3N1Q9S2 : oui juste... alors il faut être hyper attentif hein ça c'est fatigant parce que c'est trois heures ouf, oui on est bien concentré quand même parce que quelque fois c'est juste une petite phrase qui va te mettre en alerte euh (silence) tu vois arriver la situation euh au départ ils ne la formulent pas bien en disant oh ça m'énerve mais j'en ai pourtant (recherche dans ses documents), je sais plus ... j'ai retravaillé aussi là-dessus là il y a un peu de bazar (regarde ses documents) attends deux secondes...

L1N2Q9S2 : ça veut dire qu'on sort complètement vidé quand on sort (rires)

L3N2Q9S2 : oui on est bien, ça pompe, ce n'est pas inintéressant mais vraiment ça pompe (silence) alors qu'est-ce que j'ai là... (long silence) Alors les les règles d'hygiène par rapport à un repas bon je n'ai pas tout noté je ne sais plus ce qui s'était passé mais ça c'est à leur portée assez rapidement. Par contre le positionnement de l'étudiant par rapport à l'équipe (tape sur le document)

L1N2Q9S2 : oui c'est un peu tôt

L3N2Q9S2 : (geste sur le document) c'est ça qui les gêne eux ça c'est sur mais c'est un peu tôt comment veux-tu leur faire travailler les questions que chacun peut se poser, ils savent... ils ne connaissent rien au projet de soin, ils ne savent pas non plus euh les relations de travail ils savent pas la négociation, ils ne savent pas... tu peux rien en faire euh le pansement et le protocole du service bon ça encore

L1N2Q9S2 : oui

L3N2Q9S2 : nous ça nous apparaît évident mais tant qu'ils n'ont pas vu les règles d'asepsie ils mélangent règles d'hygiène et règles d'asepsie (silence). Par contre là l'autre jour avec cet exemple là parce que je crois qu'on l'a pris euh ils se sont vite rendu compte ils l'ont dit tout seuls c'est ça qui m'a amusé il y en a une qui lui a dit euh ah mais oui si tu nous parles de ça, elle nous expliquait de comment elle avait fait son pansement je ne sais plus ce qui s'était passé mais, elle avait eu une remarque de l'infirmière qu'elle ne comprenait pas en fait et elle lui dit ah oui mais c'est normal tu lui réponds règles d'hygiène et elle, elle te parle règles d'asepsie mais c'est quoi l'asepsie ça sort tout seul moi je n'ai rien fait. Donc il y en a une qui dit bah oui si c'est quand... alors ce n'était pas très clair. Mais ils sont passés... commencé à différencier bah oui il y a peut-être, peut-être des choses à regarder de plus près là... alors

règles d'hygiène moi j'ai rebondis là-dessus qu'est-ce que vous connaissez des règles d'hygiène, ça concerne quoi bon puis après règles d'asepsie on a fait la même chose ça concerne quoi, ah mais oui l'asepsie c'est quoi en fait, il n'y en a pas un qui sait donner la définition forcément on ne l'avait pas vu donc moi j'ai rebondis là-dessus en leur disant bon bah règles d'hygiène maintenant ça vous parle, ok c'est l'hygiène de l'environnement, du plateau repas, qu'est-ce que vous avez vu d'autre euh et on a repris ça et du coup on refait les liens avec ce qu'ils ont et là là ils comprennent que tout d'un coup ça, ça s'articule, ça prend sens, ça ...

L1N3Q9S2 : d'accord mais du coup l'asepsie c'était peut-être à eux

L3N3Q9S2 : on a évacué, on a laissé tomber enfin

L1N3Q9S2 : mais que peut-être qu'eux

L3N3Q9S2 : ils avaient des choses à dire

L1N4Q9S2 : ils pouvaient aller le chercher (rires) non ?

L3N4Q9S2 : là j'ai des réserves, si sûrement pour quelques uns non c'est pareil euh je crois que là ... moi je trouve que c'est la grande difficulté de ce programme euh ils ont tellement de choses à aller chercher que euh c'est beaucoup, c'est beaucoup moi je comprends qu'ils n'aillent pas tout tout chercher

L1N4Q9S2 : ah oui ?

L3N4Q9S2 : ah ouais je trouve qu'on leur demande énormément

L1N4Q9S2 : c'est vrai

L3N4Q9S2 : bon enfin voilà c'était pour te donner un exemple

L1N4Q9S2 : d'accord

L3N4Q9S2 : par contre...

L1N5Q9S2 : mmh je vois bien en tout cas... mais alors du coup dès qu'il y a une petite phrase il faut les voir...

L3N5Q9S2 : ah il faut les attraper enfin il faut les ...

L1N6Q9S2 : c'est ça on est en train de voir comment ils décortiquent...

L3N6Q9S2 : oui

L1N7Q9S2 : et comment...

L3N7Q9S2 : et ça c'est hyper intéressant parce que pour un peu que tu regardes exactement ce qui se dit entre eux (tape sur la table) tu comprends un moment qu'ils n'ont pas compris en fait (tape sur la table) parce qu'ils font des amalgames, tu crois qu'ils vont repartir sur euh tel

angle parce que t'es pas loin, ils partent sur autre chose et tu te dis attends mais pourquoi ils n'ont pas compris ça et à force de te dire pourquoi ils n'ont pas compris ça, tout d'un coup il y en a un qui te fais une remarque il te remet sur le chemin en disant « ah bah oui je n'avais pas compris ça, si tu dis ça est-ce que c'est parce que » et là tu fais des yeux gros comme ça enfin c'est arrivé plusieurs fois alors il faudrait que je m'en souviens exactement, je me souviens c'était dans la pièce là-bas, je suis une visuelle et je ne suis pas du tout une auditive c'était quoi oh c'était trop drôle pourtant ... ouais... et tout d'un coup tu réalises « bah oui je suis passée dix fois trop vite là-dessus enfin trop vite... trop vite... ils... ils n'ont pas... alors je trouve ça très intéressant moi (ton appuyé) pour ma conception à moi de ça de travailler comme ça parce que là quand on te dit que là il faut travailler sur le niveau de l'étudiant, sur le parcours individualisé, sur plein de choses qu'on ne pourra jamais faire on est d'accord mais quand même, là tu perçois vraiment bien par moments, pas euh, pas à chaque fois ce serait trop beau (ton bas et sourire) euh sur quoi il va falloir que tu reviennes (tape trois coups sur les documents), parce que là tu le vois sous tes yeux il se joue tu te dis ça ils ont à peu près pigé, ils ont bien cerné la question ou les autres ont fait que finalement on a eu les différents aspects de la question et puis à un autre moment ah non là (rires) là il va falloir que l'on retravaille parce que tu vois tout de suite à quel moment ça coince... il faut que je te le retrouve j'ai repris des notes la dernière fois (cherche dans ses documents)...

L1N7Q9S2 : dans ces cas-là...

L3N7Q9S2 : bah dans ces cas-là, idéalement il faudrait que ça fasse l'objet d'un autre TP, d'un autre TPG, d'un autre TD selon...

L1N7Q9S2 : oui oui

L3N7Q9S2 : bah oui idéalement, je dis bien idéalement (continue sa fouille dans ses documents)... Alors attends je n'ai pas mon dossier complet... oui c'est très intéressant (cherche, bruits de la chemise cartonnée). Il m'en manque une partie... oh bah si ça c'est quand même récent je croyais que c'était des vieux (consulte une feuille de papier, ton peu élevé puis intonation plus forte) 22 février 2012 (silence) alors (silence) j'ai essayé d'aller plus loin parce que nous on a fait partie d'un groupe de formation pour aller plus loin euh pas forcément sur l'analyse des pratiques quoique si c'est un peu ça euh bref, on nous avait demandé de d'avoir des traces de ce que l'on travaille avec les étudiants donc ça va pouvoir te servir et j'ai essayé de me dire finalement je suis l'observateur même si j'essaye de euh ne pas rester seulement que animateur ou observateur mais bon d'être là vraiment avec une présence, j'essaye de me dire quels sont les points finalement qui sont vraiment importants que je retienne de ce qui se trame là, et j'ai choisi euh de voir un peu les points clés de la pratique qui me semblait à peu près euh enfin soulevés en tout cas dans le débat ou dans les échanges là... euh les acquis à réinvestir alors ... alors les colonnes elles ne sont peut-être pas euh alors attends j'ai mis (lit sur son document) les points clés, les liens entre la théorie et la pratique fait par les étudiants les choses à réinvestir parce qu'il faut aller plus loin et puis le fonctionnement du groupe, tu vois j'ai du diviser ma page comme ça car ça m'arrange quand je prends des notes donc euh les points clés qui ont été abordés c'était les règles d'hygiène et les AES, la relation avec le côté des alzheimer puisse qu'ils en rencontrent pas mal, le respect,

l'intimité, la pudeur et la distribution des médicaments alors c'est peut-être euh discutable comme je ne vois pas pourcu euh je ne sais plus pourquoi et la responsabilité euh les liens entre théorie et pratique (silence, lit son document) non alors ça c'est plutôt ce qui reste à faire (silence, lit) je ne sais plus ce que j'ai mis (ton bas) parce que la différence entre le psychologue et le psychiatre ils n'avaient pas compris. Travail interdisciplinaire alors on a commencé sur le travail de groupe mais ce n'est pas clarifié

L1N7Q9S2 : d'accord

L3N7Q9S2 : puis le recueil de données où finalement il y en a quand même qui se posait encore la question de... je ne sais plus quoi bon... et au contraire euh des acquis qu'ils avaient quand même qu'on pourrait réinvestir ou réutiliser, les processus dégénératifs à travers l'Alzheimer puisqu'ils avaient, ils avaient bien avancé là-dessus (bruit des pages tournées). Puis le fonctionnement du groupe euh quelques questions en amont de la séquence en gros reposer des questions sur la finalité, les consignes après chacun avait apporté une situation, c'était la deuxième fois que l'on faisait mais ils en avaient bien chacun une, beaucoup de questions sur l'analyse et à chaque fois ils sont à la recherche de solutions alors qu'on le dit d'emblée on n'est pas là pour trouver des solutions mais ça, ça marche à tous les coups

L1N8Q9S2 : donc d'emblée c'est-à-dire qu'ils vont se dire il n'y a qu'à faire ça au lieu d'être passé par l'analyse... mais de quoi ils ont besoin pour l'analyse, la méthode ? C'est le comment analyser ? Qu'est-ce qu'ils attendent ?

L3N8Q9S2 : en fait ils ont tendance à... je l'ai noté là parce je me souviens que ça m'avait marqué et c'est pour ça que je voulais les retrouver, ils expriment d'abord leur ressenti ensuite ils sont à la recherche de solutions et après seulement quand ils commencent par passer par les enjeux et la recherche des enjeux de cette situation là ils commencent à travailler sur l'analyse (silence) mais ils sont d'emblée dans quelques choses où bon moi j'ai ressenti ça je n'étais pas d'accord avec ça, ils ne cherchent pas à savoir sur quoi (tape sur la table) ça repose et c'est là qu'il faut les faire travailler parce que l'analyse se tisse à ce moment là si tu veux (ton qui diminue)

L1N9Q9S2 : il faut les écouter sur ce ressenti émotionnel même si ce n'est pas ce qui est primordial à travailler...

L3N9Q9S2: alors au bout d'un moment quand tu leur dis non attendez là vous êtes dans le ressenti et alors ?

L1N10Q9S2 : et là le formateur, l'animateur...

L3N10Q9S2 : il est obligé un petit peu et là ils vont passer dans un deuxième temps « bon alors si ce n'est pas le ressenti oui bah alors on aurait du faire ça et là ça va aller vite de rentrer dans le ressenti non ? » « (ton diminué) et puis si tu pousses encore un peu et là il faut aller aussi euh bah oui mais pourquoi elle, elle lui a répondu ça parce que souvent ils mettent en jeu l'aide-soignante ou l'infirmière qu'ils ont vu travailler qui critique ou pas mais (silence) il y a un peu de ça derrière et là ils commencent à se poser des questions sur ... mais oui quels étaient les enjeux de la situation qu'est-ce que vous avez là ? Mais à condition que

la situation euh ils aient par ailleurs des références avec lesquelles ils puissent comparer (silence) donc ça leur demande un sacré travail (silence) à eux aussi (intonation) (long silence)

L1N11Q9S2 : donc là le formateur n'est pas seulement garant du cadre en première année il y a peut-être des différences après dans la progression

L3N11Q9S2 : oui oui oui oui euh oui, oui ça c'est plus difficile alors oui ?

L1N1Q10S2 : est-ce que tu as été formée dans le cadre d'une formation continue à cette analyse de pratiques ?

L3N1Q10S2 : oui euh oui et non un petit peu quand même, un peu euh moi j'ai fait un master 2 euh en sciences de l'éducation en formation pour adultes à (la ville) euh

L1N2Q10S2 : et là tu en faisais déjà, c'était dans un IUFM ?

L3N2Q10S2 : euh oui eux ils en faisaient déjà euh j'ai pas beaucoup appris la théorie parce que eux c'était vraiment pas leur truc, ça a beau être des universitaires

L1N3Q10S2 : il n'y a pas d'ancrage théorique ?

L3N3Q10S2 : peu pour ce euh comment te dire ce module là si tu veux (tape sur la table) enfin cette... cette option là dans celui que j'ai fais il y en a un qui est beaucoup plus orienté là-dessus mais qui est du coup très groupe Balint psycho euh donc là il y en a un qui est très orienté analyse de pratique sauf que ce n'était pas celui-ci qui était choisi par l'IFSI pour qu'on y participe (tape sur la table 2 fois) donc bah j'ai pris à côté dans lequel il y en avait moins et je pense que c'est pour ça qu'il n'y avait pas vraiment de théorie ou très peu d'apports par contre on l'a travaillé euh très concrètement parce que nous pendant on devait faire un stage par rapport à ce master 2 (intonation qui s'amenuise) et pendant qu'on était en stage et à intervalle (tape 3 fois sur la table) je ne sais plus d'un mois enfin on est revenu faire que de l'analyse de pratique et j'ai appris euh par mimétisme enfin tu vois quand tu as un peu de bouteille de formateur et que tu t'es posée déjà pas mal de questions (débit accéléré de parole) et comme je savais de toute façon qu'on y allait de plus en plus j'aurai préféré faire l'autre master mais bon là c'était ça ou autre chose (ton diminue) donc bon euh (tape sur la table) j'ai dit tant pis mais au moins là j'ai appris en pratico-pratique et j'ai bien vu qu'il s'agissait effectivement quand même de surtout laisser la personne (ton fort) qui est (débit ralenti) euh dans sa situation exprimée (ton appuyé) et que les autres à essayer de comprendre (ton appuyé) et je fais la même chose avec les étudiants je leur dis bon bah voilà dans cette situation là (ton aigu) est-ce que vous avez compris (ton aigu), qu'est-ce que vous pouvez dire de qu'est-ce qui se joue là et en quoi (tape sur la table) ça a posé question à cette étudiante comprenez comment vous pourriez l'expliquer quoi c'est ça et puis alors après on décortique ensemble euh et idéalement quand est-ce qu'on a eu ça on en a reparlé avec euh (silence) enfin pour moi ça a été très formateur en tout cas de de voir d'être dedans toi-même d'être ou d'avoir été enfin je crois pas (ton très bas) mais d'être dans un groupe qui fait de l'analyse par rapport à d'autres autour euh c'est quand même c'est là où tu apprends pas mal hein ça j'y crois assez (ton confiance) être dans le faire pour un apprenant c'est quand même ce qu'il y a

de plus (marque un temps) parlant après la théorie euh (souffle) alors peut-être voit (trois mots incompréhensibles) la théorie ça rassure aussi un moment parce que ceci dit (tape deux coups sur la table) j'ai été en chercher un peu sur d'autres docs et j'ai fini par la trouver remarque (ton bas puis interrompue par L3)

L1N4Q10S2 : mais tu en as eu besoin de de théorie ou pas de savoir qui avait écrit là-dessus?

L3N4Q10S2 : non (ton bas) pas ...

L1N4Q10S2 : d'accord

L3N4Q10S2 : (ton de nouveau normal) mais c'est peut-être mon mode de fonctionnement hein

L1N1Q11S2 : oui oui d'accord mais du coup tu as dit que tu te questionnais même en tant que formateur donc quelque part euh (silence) parce que c'est deux choses enfin l'analyse de pratique donc en séance pour les étudiants et toi quand tu dis que tu vas les... tu vas voir... tu vas les amener dans cette analyse là ça veut dire que toi tu l'as comment... tu l'as aussi cette approche là d'analyse sur ton animation sur ton travail, tu réfléchis sur ce que tu as fait ?

L3N1Q11S2 : ouais

L1N1Q11S2 : donc en fait tu les amènes à réfléchir aussi mais à partir de toi comment tu analyses alors est-ce que je peux aller jusque là ?

L3N1Q11S2 : Probablement je ne vois pas comment tu peux faire autrement de toute façon enfin oui

L1N2Q11S2 : oui et donc le formateur, les formateurs dans l'équipe doivent s'inscrire aussi dans cette démarche réflexive ?

L3N2Q11S2 : ah oui ça ah oui, oui, oui, oui

L1N3Q11S2 : est-ce que vous le faites vous entre vous ?

L3N3Q11S2 : (silence) oui quand même de façon très informelle (coupe la parole)...

L1N4Q11S2: d'accord mais du coup vous échangez (je coupe la parole de L3 qui dit on passe son temps)

L3N4Q11S2: on passe son temps dans les couloirs à dire tiens j'ai vu untel ou j'ai vu ça qu'est-ce que tu as... comment tu l'aurais vu ou comment tu aurais fait ou comment ... ouais (ton qui augmente) mais on ne le fait pas assez (puis diminution du ton) parce que ça c'est difficile en groupe. En groupe c'est formateur quoi entre nous ça fait (tape sur la table 3 coups et diminution du ton) mettre à plat beaucoup de choses mais c'est comme ça que tu progresses aussi hein

L1N4Q11S2 : oui

L3N4Q11S2 : c'est aussi l'enjeu de ce nouveau programme

L1N4Q11S2 : oui

L3N4Q11S2 : ça fait bouger tout le monde hein ça fait bouger les équipes de formateurs ça c'est sûr mais à mon avis il valait mieux qu'ils les aient bougé avant euh ça fait bouger euh les équipes du terrain

L1N4Q11S2 : oui

L3N4Q11S2 : bah oui

L1N5Q11S2 : parce qu'il n'y a pas de tuteur qui vient à ce moment là sur ces séances d'analyses de pratique

L3N5Q11S2 : non

L1N6Q11S2 : mais ils en font peut-être aussi de manière implicite enfin informelle peut-être ?

L3N6Q11S2 : bien sûr (ton presque bas) bien sûr quand ils commencent à s'intéresser à l'étudiant et à qu'est-ce qui, qu'est-ce qu'il enclenche et lui faire dire déjà ce qu'il en pense dans sa tête quand il voit quelque chose (marque une pause et expression du visage) ils sont dedans hein sans le savoir mais ils sont dedans

L1N6Q11S2 : enfin sans mettre le mot « analyse de pratique »

L3N6Q11S2 : oui oui mais quand tu poses la question mais pourquoi t'as fait ça et qu'est-ce que tu devrais faire après et c'est bon hein

L1N7Q11S2 : on n'a pas inventé du nouveau vocabulaire c'est peut-être ça qui les a stressé d'ailleurs

L3N7Q11S2 : bah ce programme il est beaucoup, beaucoup dans justement l'identification de tout cette espèce de travail euh invisible (débit très lent et bas) mais qu'on est obligé de (silence) clarifier là et de nommer (ton appuyé) euh parce que ce programme il est énormément sur les processus. Parce que ce que tu peux transférer comme compétences c'est que le processus c'est pas autre chose (ton très très bas) tes connaissances tu ne peux pas les transférer comme ça ou alors tu peux leur en mettre euh qu'ils apprennent tout par cœur mais s'ils n'ont rien compris (tapote sur la table) ils ne sont pas plus compétents que ça. Donc la seule chose que tu peux vraiment essayer de leur euh donner c'est ce qu'on va faire là ça s'appelle de l'analyse de pratique vous allez mieux comprendre à quoi ça sert et puis donc comme ça vous le ferez après vous-mêmes en permanence quoi parce que c'est ça après derrière hein me semble-t-il (rires). Cet effort de réflexivité (silence) c'est ça qu'il faut induire chez les étudiants (silence) la finalité c'est quand même ça

L1N8Q11S2 : d'accord et du coup quand ils les écrivent dans le portfolio ?

L3N8Q11S2 : bah déjà ils sont obligés de ... (coupée par L1)

L1N9Q11S2 : tu les lis toi ? Vous les reprenez ?

L3N9Q11S2 : oui, ah oui oui

L1N10Q11S2 : en suivi pédagogique vous suivez ça ?

L3N10Q11S2 : ouais ouais

L1N10Q11S2 : d'accord

L3N10Q11S2 : on devrait (deux fois), on pourrait alors on s'est posé la question si ce n'était pas justement dans l'évolution que l'on pourrait donner à tout ça s'il ne fallait pas, il y a deux choses soit prendre directement ces situations là avec des étudiants d'abord pour les obliger (tape sur la table cinq fois) à les ramener à mi-stage ce serait pas mal pour les renvoyer après sur le terrain pour compléter je pense que ça les aiderait aussi ça c'est un premier axe que l'on pourrait développer pour l'instant euh c'est dans ma tête comme ça on en a parlé une fois ou deux mais il n'y a rien de fait ou si aussi il fallait décider et moi je pense qu'on y viendra aussi à ça quitte à ce que ce soit à travers les analyses de situation ramenées par les étudiants mais ça revient un peu au même (voix tremblotante) euh soit choisir pour eux sur un thème (tape un coup sur la table) et les obliger à piocher dans ces thèmes là et là tu vois on a déjà commencer presque (tape trois coups) parce qu'on leur a dit surtout n'aller pas chercher des situations trop compliquées parce que vous aurez du mal à les analyser (pause) on leur a donné des pistes « allez chercher plutôt des situations d'hygiène par rapport à ce qu'on a vécu, ou à ce que vous avez vu en cours, allez chercher des situations de distribution de médicaments puisqu'on a déjà amorcé nin nin, allez chercher des situations de recueil de données qu'ont pas pu se faire ou qui ont pu se faire mais bon tu vois et mine de rien on est en train d'inscrire que sur le premier stage c'est le genre de situations qu'ils peuvent nous ramener sur le deuxième on peut aller un petit peu plus loin dans le projet de soins on peut tu vois et ça ça me paraît très cohérent enfin un jour ou l'autre on y viendra je pense

L1N11Q11S2 : d'accord et ils ont du mal à écrire tu trouves ?

L3N11Q11S2 : oui beaucoup

L1N12Q11S2 : à l'oral aussi mais pour d'autres raisons car ils s'exposent c'est ça

L3N12Q11S2 : oui à l'oral c'est parce qu'ils s'exposent et à l'écrit c'est parce qu'ils ont carrément des difficultés à maîtriser leur pensée par écrit voilà

L1N12Q11S2: d'accord oui

L3N12Q11S2 : et quelque fois il y a des choses qu'ils n'osent pas dire surtout qu'on leur dit « surtout vous n'émettez pas de jugement de valeur » alors du coup ils font de la description mais alors euh qui n'en finit pas et l'analyse elle n'y est pas

L1N12Q11S2 : ah ?

L3N12Q11S2 : oui ça on l'a peut-être induit sûrement au tout début maintenant on s'en méfie. Bah dans le portfolio c'est quand même marqué « situation d'étonnement ou situation qui a questionné » je ne sais plus comment ils l'ont formulé mais enfin (silence) donc le terme si tu

le replaces en tant que situation d'apprentissage qui est à questionner ça va (tape sur la table deux fois) mais si tu ne mets pas situation d'apprentissage mais situation d'étonnement alors là ils partent dans des choses (rires de L1 car L3 accompagne ses propos avec des mimiques ; pause) des choses hors de portée. La négociation qui s'instaure entre un client qui n'est pas content enfin oui un patient qui n'est pas content et le cadre en quoi ça les concerne qu'est-ce que tu veux bien sûr ça va les choquer pourquoi parce qu'il y a des répliques tu vois tu me disais des situations où ça les dépassent ben voilà ça c'est typiquement des situations qui pour moi en première année les dépassent complètement (silence) que en semestre quatre où on a vu la négociation (tape une fois), la collaboration (tape une fois), l'organisation du travail bon ils comprennent un petit peu mieux et ils essaient de clarifier ce qui s'y jouent pourquoi pas mais en première année quand ils te ramènent ça tu (silence)

L1N1Q12S2 : donc là ils sont en semestre deux ?

L3N1Q12S2 : oui

L1N2Q12S2 : et tu vois l'évolution ?

L3N2Q12S2 : mmm pour certains oui. Nous on a déjà fait (tape une fois) refaire hein de toute façon déjà les premières (tape deux fois) analyses alors moi les toutes premières je ne les ai pas fait refaire et les deuxièmes analyses qu'ils nous ont déjà ramené puisque nous ils avaient cinq semaines la première (tape une fois) fois euh un stage de dix semaines au même endroit mais cinq et plus cinq avec les vacances on les a vu (dit deux fois) huit ou quinze jours entre les deux euh non on les a fait revenir (tape quatre fois) sur la première partie du stage de dix semaines oui c'est ça (tape une fois) donc sur la première partie les dix semaines sont les dix semaines, les vacances non cinq semaines les vacances et stage cinq semaines et donc on les a fait revenir il y a avant les vacances là (il s'agit des vacances de Pâques) enfin, au bout de trois semaines de stage euh ils avaient progresser oui oui quand même si si oui oui mais les analyses de situation j'en ai eu pour certains et pas pour tous ouais il y en a en attente et les autres bah les autres j'en ai fait refaire j'ai du en ramener ouais je sais pas je ne me rends pas bien compte encore c'est faible hein ils ont un peu de mal ouais

L1N3Q12S2 : ils ont encore un peu de mal donc soient ils sont trop dans le descriptif soit la situation est trop (interrompue)

L3N3Q12S2 : par contre (répéter deux fois) j'ai eu l'impression que du fait qu'on leur ait dit mais « prenez des situations plus simples » bon là là ils sont quand même (tape sur la table) et puis euh on s'était posé la question d'exiger qu'ils soient acteur ou observateur et je t'ai dit au tout début je crois tout à l'heure que finalement tu t'aperçois que quand ils sont acteurs c'est plus facile pour eux bah oui parce qu'ils savent te décrire à la fois ce qu'ils ont vu ce qu'ils ont fait et dans quel contexte ils étaient ça ils y arrivent cette fois là (silence) alors que si c'est que de l'observation t'as qu'un... t'as qu'une dimension de ce qu'ils ont vu à un moment ouais mais euh si tu les interrogés un peu plus ou si tu en parles avec eux ça peut arriver aussi même si par écrit quelquefois tout n'est pas noté tu si tu ré-interroges en disant mais pourquoi est-ce que vous avez mis ça ou au contraire qu'est-ce que ça veut dire là, ils les ont les éléments parce qu'ils étaient dedans ça ils s'en souviennent (silence) alors que s'ils

n'ont fait qu'observer alors forcément c'est plus difficile quand tu débutes il faut avoir une sacré capacité pour savoir qu'est-ce que tu dois regarder pour retenir ce dont tu as besoin (silence)

L1N4Q12S2 : et donc tu penses que le formateur avant, maintenant avec l'analyse de pratique avant avec le référentiel (L3 acquiesce)

L3N4Q12S2 : oui à quelques choses prêt

L1N1Q13S2 : est-ce que tu trouves qu'il y a quelque chose de modifier pour le formateur ou ça n'a rien changé sauf que maintenant c'est acté c'est prescrit

L3N1Q13S2 : euh (long silence) si je pense que son positionnement a changé

L1N2Q13S2 : donc mais qu'est-ce que tu entends par positionnement

L3N2Q13S2 : bah il n'est pas dans une transmission euh de savoirs, il n'est pas dans une transmission de alors si à la fois si à la fois non (long silence) bah il est lui aussi beaucoup plus sur la réflexivité (ton lent) il est obligé lui-même de s'interroger en permanence sur (s'interrompt silence) il le voit se tisser sous ses yeux comment fonctionne l'étudiant beaucoup plus « oh ils ne savent pas ça (répète deux fois), ils n'ont pas fait les liens » et là ils te montrent bien les étudiants qu'ils ne les font pas effectivement (tape sur la table) et tu comprends bien pourquoi ils ne les font pas puisqu'à un moment ils arrivent à décrypter un certain nombre de choses puis tout d'un coup ça s'arrête et toi t'es allé déjà euh là-bas (indique avec un geste du bras une direction) tu te dis pourquoi ils n'y vont pas et là tu commences à faire très attention à ce qu'ils disent et là tu commences à comprendre là où ça coince (long silence) là je n'ai pas décrypté suffisamment pour m'en souvenir (regarde dans ses documents)

L1N3Q13S2 : oui mais alors cette démarche de réflexivité dont tu parles (L3 : « mmm ») c'est chaque formateur qui doit s'inscrire dans... (L1 ne termine pas la phrase)

L3N3Q13S2 : oui c'est à condition qu'elle le veuille bien oui ça c'est sûr

L1N4Q13S2 : mais cela ne relève pas que d'eux c'est peut-être le contexte ou l'équipe ou...

L3N4Q13S2 : oui oui oui

L1N5Q13S2 : qui le favorise aussi

L3N5Q13S2 : oui bah oui si t'es je pense que si t'es au début tiens c'était marrant oui ça me fait penser à ça, au début euh moi ça m'agaçait donc je suis peut-être individualiste mais bon, euh mais ça rassurait certaines collègues, elles voulaient qu'on soit deux pour ce genre de euh

L1N6Q13S2 : ah une co-animation

L3N6Q13S2 : une co-animation ouais parce qu'il y en a qui sont (répète deux fois) quand même en difficulté quand le support du TD (tape sur la table pour chaque terme), du cours, du

TP du machin n'est pas construit car là tu ne peux pas construire, tu peux construire des consignes des machins puis après euh tu ne sais pas ce qui va se passer

L1N6Q13S2 : exactement c'est l'imprévu

L3N6Q13S2 : et oui (silence, L1 demande « et ça peut... » mais L3 poursuit) donc ça ça inquiète les formateurs bah oui tu sais pas ce qui va se jouer oui et s'ils me posent une question oui mais ce qu'il faut bien comprendre c'est que tu n'es pas là pour y répondre (ton dans les aigus)

L1N6Q13S2 : il faut lâcher ce côté...

L3N6Q13S2 : ce côté de transmission de savoirs. (silence) la transmission de savoirs là elle va, elle passe plus par à condition que tu acceptes cet effort de réflexivité nin nin de l'analyse de ce qui se joue dans le (tape sur la table et ton appuyé et plus marqué) tu vois c'est à un autre niveau on attaque assez vite même si c'est un gros mot mais cette métacognition on est à ce niveau là, on n'est pas dans juste euh bon il répond (tape sur la table) la question non c'est qu'est-ce qui se joue derrière ça

L1N1Q14S2: mais est-ce qu'ils ont bien compris aussi l'intérêt ou la finalité ?

L3N1Q14S2 : ah bah ça

L1N1Q14S2 : de cet outil là parce que...

L3N2Q14S2 : mais qui « on » qui « eux » les étudiants ou les formateurs ?

L1N2Q14S2 : non les formateurs

L3N2Q14S2: ah bah oui, non il y en a qui ne sont pas convaincus (silence) parce qu'en plus les résultats sont très difficiles à évaluer (silence)

L1N1Q15S2 : et comment on fait pour évaluer ?

L3N1Q15S2 : hum bah tu n'évalues pas, tu ne peux évaluer que tellement plus tard que c'est une construction (mot incompréhensible) il faut y croire et être convaincu

L1N1Q16S2 : mais alors toi quand tu sors alors ça ça me vient comme ça quand tu sors d'une séance tu te dis « et bien celle-là elle était »...

L3N1Q16S2 : oui ou pas

L1N1Q16S2 : elle était bien productive

L3N1Q16S2 : oui, oui certaines oui et certaines d'autres pas

L1N1Q16S2 : ou d'autres où ça n'a pas pris (L3 poursuit)

L3N1Q16S2 : la mayonnaise n'a pas pris

L1N1Q16S2 : oui

L3N1Q16S2 : oui oui oui

L1N2Q16S2 : et ça c'est au niveau justement de la pertinence de ses questions, la dynamique du groupe, est-ce qu'il y a plusieurs (L3 coupe la parole)

L3N2Q16S2 : il y a plusieurs choses qui se jouent donc euh tu ne sais pas toujours si tu dis oui bon là euh soit j'ai trop parlé soit tu vois c'est ça peut-être ça aussi quelque fois soit tu n'es pas en forme ou euh pas plus pour ceux qui l'ont choisi la plupart du temps ou l'étudiante n'a pas su exprimer non plus ça joue hein parce que l'étudiant visiblement (silence puis prend sa respiration) c'est mais ce que je leur dis quelque fois aux étudiants c'est ce sera (pause), ce sera à la hauteur de ce que vous apporterez chacun, on ne peut pas faire de miracle hein là non plus. (silence) alors après il y en a qui ne comprennent pas non plus au départ quelque fois et qui râlent parce que « oui mais c'est toujours les mêmes sujets et on n'a pas les solutions » (silence) « oui mais la solution elle est où à votre avis, c'est quoi, c'est quoi la finalité », ça c'est plus pour les deuxièmes ou les troisièmes années qui râlent quelque fois un peu de « oh pfou encore l'analyse de pratique » mais ils n'ont pas compris en général

L1N3Q16S2 : parce que tu intervies aussi auprès des deuxième et des troisième année alors?

L3N3Q16S2 : bah cette année un peu moins (silence) euh cette année un peu moins mais il y a déjà dix ans que je travaille dans tout ça donc euh c'est ... les troisième année pas beaucoup mais bon c'est déjà ça mais ouais j'en ai fait pas mal (sur un ton appuyé et plus fort, L3 reprend ses documents)

L1N1Q17S2 : et tu trouves que pour nous formateurs en soins infirmiers c'est intéressant pour valoriser euh (L3 interrompt L1)

L3N1Q17S2 : tiens tu vois (lit son document) thèmes abordés en retour de stage le 4 novembre 2009 donc ça promotion 2008 c'était des deuxième année

L1N2Q17S2 : c'était des première année ?

L3N2Q17S2 : ah non c'était avant

L1N2Q17S2 : ah 2008 donc deuxième année c'est ancien programme encore (bruit des feuilles consultées par L3)

L3N2Q17S2 : oui (bruit des feuilles) année 2006 tiens, on en faisait déjà (bruit des feuilles) ouais

L1N3Q17S2 : donc 2006

L3N3Q17S2 : oui ça doit être à peu près ça et tu vois je n'avais pas commencé ma formation supplémentaire donc euh

L1N3Q17S2 : le master ?

L3N3Q17S2 : je ne t'ai pas dit de bêtise oui parce que le master je l'ai fait il y a je l'ai terminé il y a deux ans

L1N4Q17S2 : sur un an ?

L3N4Q17S2 : oui oh ça c'était un peu lourd

L1N4Q17S2 : tu étais à 80%

L3N4Q17S2 : à 100% (...) à ne pas faire il faut tout faire à côté, à la fois c'est intéressant mais tu n'en profites pas c'est pas bien

L1N5Q17S2 : ancrage théorique tu m'as dit qu'il y avait des noms

L3N5Q17S2 : en théorie ?

L1N5Q17S2 : oui pas les groupes Balint

L3N5Q17S2 : enfin Balint c'est très psycho, on a une étudiante cadre qui a déjà bien travaillé dessus donc je peux, Altet machin les pratiques je vais te donner tout ça je l'ai lu ce n'est pas inintéressant

L1N6Q17S2 : tu t'y retrouves toi ?

L3N6Q17S2 : oui oui moi je m'y retrouve pas mal, on n'a pas assez travaillé dessus après avec le reste du groupe mais

L1N6Q17S2 : d'accord mais c'est un peu dans cette dimension là ?

L3N6Q17S2 : oh oui complètement

135 interventions de L1

136 interventions de L3

RETRANSCRIPTION SEANCE D'APP : FORMATEUR AGATHE

Les propos des acteurs sont mis en italique et les silences, les postures et les interactions non verbales figurent en police normale.

| | Formatrice : Agathe | Etudiants |
|----|--|--|
| 1 | (Range et met de l'ordre dans ses documents - regarde les ESI- | Une étudiante demande à la formatrice : <i>qu'est-ce que l'on va</i> |
| 2 | répond à la question d'une ESI) – <i>c'est l'analyse de situation comme</i> | <i>faire là maintenant ?</i> |
| 3 | <i>on fait d'habitude, souvent vous relatez une situation et...</i> (ne finit | Le groupe reste silencieux sauf deux étudiantes qui discutent |
| 4 | pas sa phrase) – sort une feuille blanche et un stylo- regarde les ESI à | entre elles et les autres ont les yeux baissés sur leur feuille |
| 5 | sa droite – regarde au milieu puis sur sa gauche- place sa main | |
| 6 | gauche sur son menton - reprend la parole : <i>alors c'est bon alors on</i> | |
| 7 | <i>va commencer</i> – repose son stylo et change de posture : bras droit | |
| 8 | plié à plat sur la table devant son abdomen et la main gauche | |
| 9 | soutient le menton – regard balaye en circulaire les étudiantes – | |
| 10 | repositionne ses lunettes – regard sur la gauche- <i>donc comme je l'ai</i> | Yasmine et Irina regardent la caméra |
| 11 | <i>dit avant la pause, l'idée est que chacun en quelques mots clés parle</i> | |
| 12 | <i>d'une situation qui l'a interpellé pendant euh la période numéro un</i> | |
| 13 | <i>ou là récemment je ne sais pas si vous en avez en tête... des</i> | |
| 14 | <i>situations. Si vous me dites non ça va être difficile (rires) Regarde</i> | Le groupe sourit |
| 15 | vers Loraine | |
| 16 | | |
| 17 | | Loraine : <i>moi c'est une prise de sang sur un bébé</i> |
| 18 | <i>Alors prise de sang sur un bébé et puis alors après c'est le groupe qui</i> | |
| 19 | <i>choisit hein ? donc là on plante un petit peu le décor et ensuite le</i> | |
| 20 | <i>groupe ben décidera la situation sur laquelle il souhaitera travailler.</i> | |
| 21 | <i>Alors j'ai coupé la parole à quelqu'un Aurore ?</i> | |
| 22 | | |
| 23 | | Aurore : <i>c'était après sa péridurale le mari n'était pas encore là</i> |
| 24 | | <i>mis la sage-femme était auprès d'elle elle lui chuchotait à</i> |
| 25 | | <i>l'oreille ... elle est vraiment rentrée dans de la patiente, la sage-</i> |
| 26 | Regarde Aurore, la tête posée sur ses deux mains | <i>femme elle est vraiment rentrée dans le euh... elles étaient front</i> |

| | | |
|----|---|--|
| 27 | <i>D'accord</i> | <i>contre front elles étaientelle l'a vraiment prise en considération</i> |
| 28 | | |
| 29 | <i>D'accord ok. D'autres situations ?</i> | |
| 30 | <i>Garde ses deux mains accolées contre sa joue droite</i> | Aurore : <i>voilà</i> |
| 31 | | |
| 32 | <i>Mmmh... donc là c'est des situations maternité néo-nat, d'autres choses ?</i> | Valérie : <i>Une patiente qui a eu un bébé mort in-utero qui était entourée par deux chambres de patientes de dames qui venaient d'accoucher des bébés enfin des bébés qui étaient dans d'autres chambres (rit)</i> |
| 33 | | |
| 34 | | |
| 35 | | |
| 36 | <i>Alors un patient schizophrène qui fait semblant de prendre ses traitements oui...</i> | Clothilde : <i>un patient schizophrène qui fait semblant de prendre ses traitements</i> |
| 37 | | |
| 38 | | |
| 39 | | |
| 40 | | Edwige : <i>une personne qui refuse à chaque fois que je lui fasse les soins vraiment il fallait être à quatre pour lui faire les soins donc...</i> |
| 41 | | |
| 42 | <i>Donc quatre soignants ou paramédicaux...</i> | Edwige : <i>cinq oui</i> |
| 43 | | |
| 44 | <i>Cinq ? Pour qu'un soin de visage soit fait</i> | |
| 45 | <i>D'accord...</i> | |
| 46 | <i>Regarde sur le côté droit vers les autres étudiantes puis met ses mains sous le menton</i> | Yasmine : <i>j'en ai une, une vieille femme âgée de 72-73 ans opérée d'une PTH qui refusait qu'une étudiante infirmière lui fasse sa prise de sang</i> |
| 47 | | <i>J'ai essayé de la convaincre et j'ai réussi les jours suivants à lui faire ses prises de sang</i> |
| 48 | | |
| 49 | <i>Mmh donc un refus... (interrompue par l'ESI) déplace sa trousse placée à gauche pour la placer à sa droite</i> | |
| 50 | | |
| 51 | | |
| 52 | <i>Donc un refus de soin initial du fait que la personne était une étudiante et après vous avez pu ... et donc c'était vous la personne concernée et vous avez pu la mettre en confiance et elle a accepté par la suite</i> | Silence |
| 53 | | Inès : <i>(tousse) une discussion avec un patient schizophrène pour voir où il en était de sa pathologie... (rit)</i> |
| 54 | | |
| 55 | | |
| 56 | <i>(Son menton repose sur sa main gauche)</i> | |
| 57 | | |
| 58 | <i>D'accord donc en psychiatrie un temps de relation informel ?</i> | |
| 59 | <i>Avec un patient schizophrène</i> | Inès : <i>Oui</i> |

| | | |
|----|--|--|
| 60 | <i>A délire mystique d'accord</i> | Inès : Schizophrène à délire mystique |
| 61 | | |
| 62 | | |
| 63 | <i>Une seule</i> | Irina : (se touche les cheveux) <i>alors j'ai d'autres situations</i> |
| 64 | | |
| 65 | | |
| 66 | <i>Irina on plante juste le décor hein parce que là on va devoir choisir</i> | Irina : ... <i>Celle qui m'a touché le plus je vous aime et si je ne vous</i> |
| 67 | <i>une situation sur laquelle vous avez envie de travailler.</i> | <i>revois plus je veux mourir... donc face à ses paroles</i> (interrompue par FA) |
| 68 | | |
| 69 | <i>Tout le monde a... pas tout le monde a proposé... Annie il n'y a rien ?</i> | Irina : <i>D'accord ok</i> |
| 70 | <i>(silence, regarde Annie)</i> | Annie : (silence) |
| 71 | <i>Il y a d'autres personnes qui ont ne se sont pas exprimées ?</i> | |
| 72 | | Elise : <i>les réactions des soignants face à la crise d'épilepsie</i> |
| 73 | | |
| 74 | <i>Alors réaction... d'accord réaction des soignants lors d'une crise</i> | |
| 75 | <i>d'épilepsie hein ? d'un patient. Alors qu'est-ce que vous avez envie</i> | |
| 76 | <i>de de choisir ?</i> | |
| 77 | <i>Qui ne s'est pas exprimé ? (regarde chaque étudiante en</i> | Mouvements au sein du groupe, rires |
| 78 | <i>commençant par le côté gauche et avec son doigt montre chacune</i> | Silence |
| 79 | <i>d'elles)</i> | |
| 80 | <i>Si puis si si j'ai oublié quelqu'un ? Sauf euh bon Annie (ton sec</i> | |
| 81 | <i>rappelle à l'ordre ?) en même temps on n'a pas (répète) trois heures</i> | |
| 82 | <i>je ne suis pas sûre que l'on puisse faire deux situations mais quelle</i> | |
| 83 | <i>est la situation que vous avez envie de choisir là maintenant ?</i> | Inès : <i>j'aime bien... puis (rires)</i> |
| 84 | | |
| 85 | <i>On se lance dans des champs différents soit on part en psychiatrie</i> | |
| 86 | <i>soit on part en néo-nat maternité euh</i> | Echanges entre les étudiantes |
| 87 | | |
| 88 | <i>On peut se lancer sur deux ?</i> | Le groupe parle |
| 89 | | |
| 90 | <i>Alors ? Aurore donc c'était en maternité...</i> | Annie montre Valérie : <i>j'aime bien celle de Valérie</i> |
| 91 | | |
| 92 | <i>Comment ?</i> | Annie répète |

| | | |
|-----|---|---|
| 93 | | |
| 94 | <i>Valérie c'était...</i> | Valérie : <i>la patiente qui a fait un bébé mort in-utero elle était à côté de deux chambres de patientes qui avaient accouché</i> |
| 95 | | <i>Réflexion d'Irina (inaudible)</i> |
| 96 | | |
| 97 | | |
| 98 | <i>Mmh</i> | |
| 99 | <i>En même temps elles sont toutes euh intéressantes hein ? Bon alors</i> | |
| 100 | <i>on se lance en maternité ? ça... c'est ce qui vous... oui non</i> | Silence et regards entre les étudiantes |
| 101 | <i>Aurore vous voulez démarrer ?</i> | Aurore : Ah... |
| 102 | | Rires des étudiantes |
| 103 | <i>Comment ?</i> | |
| 104 | | Aurore : <i>Qu'est-ce que je dois dire en fait ?</i> |
| 105 | <i>Nous relater euh un petit peu plus de façon un peu plus précise la</i> | |
| 106 | <i>situation en sachant que quand vous relatez la situation nous on</i> | |
| 107 | <i>n'intervient pas et c'est seulement après que le groupe interviendra</i> | |
| 108 | FA prend des notes et regarde Aurore | Aurore acquiesce et présente sa situation : (Les étudiantes écoutent et regardent Aurore) |
| 109 | | <i>C'est une dame au petit matin qui allait accoucher l'anesthésiste</i> |
| 110 | | <i>faisait la péridurale et le mari n'était pas encore là donc c'est un</i> |
| 111 | | <i>peu la sage-femme qui a pris compte, qui n'a pas pris compte</i> |
| 112 | | <i>mais vraiment elle est rentrée dans la peau de la patiente à</i> |
| 113 | | <i>savoir que bah en plus elle était un petit peu enrobée ils avaient</i> |
| 114 | | <i>du mal à faire la péridurale et la sage-femme l'aidait à se</i> |
| 115 | | <i>contrôler, ensemble, et elle chuchotait, la sage-femme lui disait</i> |
| 116 | | <i>euh « attention c'est bientôt terminé » il fallait vraiment</i> |
| 117 | | <i>s'approcher pour entendre ce qu'elle disait c'est-à-dire que la</i> |
| 118 | | <i>sage-femme parlait doucement puis la patiente répondait</i> |
| 119 | | <i>doucement, c'était une forme de bulle dans laquelle elles</i> |
| 120 | | <i>étaient voilà moi j'étais présente, j'étais à côté je n'osais pas y</i> |
| 121 | | <i>rentrer elles étaient bien toutes les deux et voilà quoi et la sage-</i> |
| 122 | | <i>femme, elle la rassurait et la patiente non ça a duré (répète</i> |
| 123 | | <i>deux fois) une demi heure la péridurale pour la poser, la</i> |
| 124 | | <i>patiente elle était bien, elle avait le sourire, elle avait confiance</i> |
| 125 | | |

| | | |
|-----|--|---|
| 126 | | <i>en la sage-femme et même si la sage-femme quelque part c'est</i> |
| 127 | | <i>comme si une amie par exemple l'accompagnait pour</i> |
| 128 | | <i>accoucher, normalement c'est professionnel donc voilà ça a</i> |
| 129 | | <i>peut-être duré une demi heure ou trois quart d'heure après la</i> |
| 130 | | <i>péridurale a été posée et puis la patiente elle était bien. Et j'ai</i> |
| 131 | | <i>bien aimé cette situation parce que c'était vraiment euh on</i> |
| 132 | | <i>parle toujours de juste distance etc mais là euh on passe outre</i> |
| 133 | | <i>cette barrière et puis le patient il le vit bien parce qu'il sent que</i> |
| 134 | | <i>voilà euh, c'est comme si quelqu'un de la famille a une sœur (...)</i> |
| 135 | | <i>qui ne la connaissait pas il y a une heure... Bon voilà (tousse)</i> |
| 136 | (Regarde Aurore et le groupe) | bon voilà |
| 137 | <i>Merci alors des réactions par rapport à ça</i> | Lorraine regarde FA |
| 138 | | |
| 139 | | Lorraine : <i>la patiente elle a tout de suite accepté ce que</i> |
| 140 | | <i>l'infirmière a fait ?</i> |
| 141 | | Aurore : <i>oui tout de suite elle lui a fait confiance (...) elle a</i> |
| 142 | | <i>accouché très très vite et il fallait qu'elle ait la péri très très vite</i> |
| 143 | | <i>et elles ne se connaissaient pas (répète deux fois)</i> |
| 144 | | Lorraine : <i>et tout de suite elle a eu confiance ?</i> |
| 145 | | Aurore : <i>et tout de suite elle a eu confiance, elles étaient dans</i> |
| 146 | | <i>une espèce de bulle je n'osais pas parler, je regardais c'est</i> |
| 147 | | <i>tout... elles étaient presque amies en fait c'est rare de</i> |
| 148 | | <i>rencontrer quelque part du personnel qui s'investit comme ça.</i> |
| 149 | | <i>Là le mari n'était pas là elle avait peur pour son bébé. La péri</i> |
| 150 | | <i>avait servi à rien car le bébé est arrivé un quart d'heure après la</i> |
| 151 | | <i>péridurale</i> |
| 152 | | Lorraine : <i>c'était plus un soulagement de parler comme ça</i> |
| 153 | | Aurore : <i>oui ça l'a soulagé c'est clair (11'04)</i> |
| 154 | <i>En fait vous ne pensiez pas qu'un professionnel euh pouvait euh avoir</i> | |
| 155 | <i>cette attitude là ?</i> | |
| 156 | | |
| 157 | | Aurore : <i>franchement non... ce n'est pas que ça m'a ému mais si</i> |
| 158 | | <i>un petit peu quand même... que quelqu'un... il laisse de côté son</i> |
| | | <i>côté bah euh voilà une barrière euh elles ne se tutoyaient pas en</i> |

| | | |
|-----|---|---|
| 159 | | <i>fait</i> |
| 160 | | <i>J'aurai cru que c'était une sœur (11'36) ou une amie ou je ne</i> |
| 161 | | <i>sais pas... je trouvais ça beau quoi</i> |
| 162 | <i>Et en même temps vous avez utilisé l'expression « juste distance »</i> | |
| 163 | <i>(11'45)</i> | |
| 164 | | |
| 165 | | Aurore : <i>oui c'est ce que l'on nous apprend depuis depuis que</i> |
| 166 | | <i>l'on est ici vous savez c'est toujours avoir le positionnement en</i> |
| 167 | | <i>tant que soignant et quelque part il ne faut pas le mettre de</i> |
| 168 | | <i>côté</i> |
| 169 | <i>Alors qu'est-ce que vous en pensez ?</i> | |
| 170 | | Valérie (12'10) : <i>le fait qu'elles soient très proches</i> |
| 171 | | <i>physiquement en tout cas ça veut dire qu'elle ne respectait pas</i> |
| 172 | | <i>la juste distance elle ne la tutoyait pas elle la vouvoyait quand</i> |
| 173 | | <i>même (12'19) après c'est comme quand on est obligé par</i> |
| 174 | | <i>exemple de de contenir quelqu'un qui est violent tu es proche de</i> |
| 175 | | <i>lui et qui n'est pas pour autant proche de lui</i> |
| 176 | | |
| 177 | | Aurore : <i>oui mais la différence entre une contention c'est</i> |
| 178 | | <i>vraiment un rapprochement pour rassurer quoi c'est un</i> |
| 179 | | <i>rapprochement intentionnel (12'37)</i> |
| 180 | | Valérie : <i>non c'est la même manière il y en a qui est là pour</i> |
| 181 | | <i>gérer la violence et l'autre c'est pour rassurer</i> |
| 182 | | <i>Ça reste dans ton rôle (12'41)</i> |
| 183 | | Aurore : <i>oui mais quand tu viens pour contenir quelqu'un... tu</i> |
| 184 | | <i>viens pas sur une agression mais quelque part là si c'est... là la</i> |
| 185 | | <i>personne elle le voulait je pense parce qu'elle voulait quelqu'un</i> |
| 186 | | <i>auprès d'elle dans cet examen qui n'est pas facile</i> |
| 187 | | Lorraine : <i>enfin de compte là tu veux dire que l'infirmière (13'01)</i> |
| 188 | | <i>a ressenti qu'elle a besoin comme son mari n'était pas là d'avoir</i> |
| 189 | | <i>un rapprochement (Aurore acquiesce « ouais » et répète deux</i> |
| 190 | | <i>fois) pour se rassurer</i> |
| 191 | | Aurore : <i>ouais...</i> |

| | | |
|-----|--|--|
| 192 | | Loraine : <i>mais je pense qu'elle avait quand même son</i> |
| 193 | | <i>professionnalisme (13'17)</i> |
| 194 | | Aurore : <i>non mais bien sûr elle l'avait toujours elle la vouvoyait</i> |
| 195 | | <i>elle lui expliquait tout comment ça se passait et tout...</i> |
| 196 | | Loraine : <i>voilà elle lui a parlé beaucoup plus calmement et plus</i> |
| 197 | | <i>rapproché pour essayer que euh pour qu'elle oublie l'espace</i> |
| 198 | | <i>(13'29) autour d'elle quoi</i> |
| 199 | | En parallèle Aurore parle : <i>ouais ouais mais vraiment elle</i> |
| 200 | | <i>chuchotait (répète deux fois) ... elles étaient que toutes les deux</i> |
| 201 | | <i>quoi</i> |
| 202 | <i>Mais si on revient (13'36) sur... (laisse les étudiantes poursuivre)</i> | Inès pose une question à Aurore (inaudible) |
| 203 | | Aurore : <i>non ce n'est pas que le service non en plus c'est une</i> |
| 204 | | <i>fille que j'aime bien parce que vraiment elle est humaine et euh</i> |
| 205 | | <i>elles ont toutes un peu ce positionnement là et euh mais là c'est</i> |
| 206 | | <i>un truc à part</i> |
| 207 | | <i>C'est un élan de vie c'est pas pareil que... on peut dire « ça va »</i> |
| 208 | | <i>on s'occupe des bébés alors que dans d'autres services on dit</i> |
| 209 | | <i>« ça va » et mais voilà...</i> |
| 210 | | Inès : <i>déjà dans d'autres services c'est pour des malades alors</i> |
| 211 | | <i>qu'ici c'est pour des mamans qui viennent accoucher</i> |
| 212 | <i>Mais quelles représentations Aurore vous aviez de (14'11)</i> | |
| 213 | <i>l'expression « juste distance » ou même lorsque vous l'avez entendu</i> | Loraine (dit oui mouvement de la tête): <i>oui</i> |
| 214 | <i>euh au début de la formation euh c'est vrai parce que je crois qu'on</i> | |
| 215 | <i>avait utilisé un texte hein ? dans lequel on utilisait cette expression</i> | |
| 216 | <i>etc et euh est-ce que pour autant votre représentation (14'28) a</i> | |
| 217 | <i>changé au fil du temps sur la question de la distance ? (14'32)</i> | |
| 218 | | Aurore : <i>moi moi juste distance c'est à la fois avoir un</i> |
| 219 | | <i>comportement professionnel mais euh à la fois savoir se mettre</i> |
| 220 | | <i>à enfin à une distance suffisante qui soit assez bon pour que</i> |
| 221 | | <i>quand même on n'est pas trop proche du patient et à la fois pas</i> |
| 222 | | <i>trop euh enfin prêt aussi en même temps quoi... que le patient</i> |
| 223 | | <i>qu'il sente que c'est pas quelqu'un qui le regarde de haut</i> |
| 224 | | <i>quelqu'un qui est pas à sa place qui est loin</i> |

| | | |
|-----|---|--|
| 225 | FA regarde Aurore main gauche sous le menton, bras droit posé sur | |
| 226 | la table | |
| 227 | | |
| 228 | MMH | Inès : moi j'ai l'impression que dans cette situation la distance elle a été respectée (15'07) si on parle de la distance physique mais enfin non même pas elle a été respectée ... vu qu'elle était d'accord la patiente donc euh |
| 229 | | |
| 230 | | Aurore : non mais je dis pas euh elle a été elle a été, la proximité a été franchie c'est-à-dire qu'elle a son espace, elle était vraiment elle était vraiment à fond à fond mais en même temps elle était respectée il y avait toujours le vouvoiement il y avait toujours euh |
| 231 | | Inès : la distance |
| 232 | Mmh (FA acquiesce de la tête à quatre reprises) | Aurore : physiquement elle était franchie mais personnellement elle a été respectée |
| 233 | | Inès (acquiesce de la tête) : oui voilà |
| 234 | | |
| 235 | | |
| 236 | | |
| 237 | | |
| 238 | | |
| 239 | Est-ce que (15'34) est-ce que vous pensez qu'il y a (deux fois) autre | |
| 240 | chose qui vous a interpellé dans cette situation ? parce qu'en même | |
| 241 | temps vous l'avez complimenté la sage-femme à la fin (15'46) | |
| 242 | | |
| 243 | | Aurore : bah non moi je dis franchement moi j'ai rarement vu que ce soit en tant que euh professionnelle j'ai rarement vu... je ne sais pas mais moi ça m'a touché quoi |
| 244 | | Aurore : ça m'a touché |
| 245 | Mmh | |
| 246 | | |
| 247 | Et pourquoi ça vous a touché ? (15'59) | Aurore : parce que c'est c'est une relation vraiment une relation de personne à personne quoi... en tant qu'être humain quand quelqu'un (16'11) a mal ou quand quelqu'un souffre on a toujours envie d'aller vers elle et de la soulager c'est exactement ce qu'elle a fait et euh je je quelque part (inaudible) |
| 248 | | |
| 249 | Mmh | |
| 250 | | |
| 251 | (16'18) mmh | |
| 252 | (16'23) mmh est-ce que l'on pourrait mettre d'autres mots que euh | |
| 253 | juste distance là-dessus sur la situation qu'Aurore relate ? (16'36) | |
| 254 | | Silence |
| 255 | Non mais par rapport à ce qu'Aurore (16'41) nous relate de l'ordre | (brouhaha du côté gauche de FA entre Irina, Clotilde, Edwige) |
| 256 | de l'émotion ? (regarde le côté gauche) | |
| 257 | Puis regarde à sa droite vers Annie, Elise | Lorraine : se mettre à la place |

| | | |
|-----|--|--|
| 258 | <i>C'est de l'empathie ? (16'51)</i> | Aurore : j'ai dit le terme |
| 259 | | (brouhaha entre Aurore, Edwige, Loraine) |
| 260 | <i>Mmh ?</i> | Edwige : quand la personne explique le soin on a l'impression |
| 261 | | que la sage-femme a utilisé une certaine technique |
| 262 | | d'apaisement en fait (17'08) sur la patiente, elle a senti la |
| 263 | Regarde Edwige les deux mains jointes devant son menton | patientte qu'elle était angoissée sans son mari pour son premier |
| 264 | | bébé et après elle s'est ... |
| 265 | | |
| 266 | <i>C'était de l'ordre de la technique d'apaisement ?</i> | Edwige : Non non (17'19) mais ce n'est pas une technique |
| 267 | | d'apaisement mais je trouve qu'elle a utilisé une façon à elle de |
| 268 | | euh d'apaiser la patiente qui était angoissée seule et sans ... |
| 269 | | |
| 270 | | |
| 271 | <i>Elle était très authentique ?</i> | Edwige : Mmh (acquiescement) |
| 272 | | Irina : hoche la tête |
| 273 | <i>C'est ça qui vous a touché ? (17'36)</i> | Aurore : Franchement |
| 274 | | |
| 275 | <i>Vous pensez que c'est spontané ça? (17'40)</i> | Elise dit oui, Annie acquiesce de la tête (réactions de plusieurs |
| 276 | | ESI) : Oh oui oui bien sûr |
| 277 | FA place sa main gauche sur la joue gauche | Aurore : Même sans le dire elle l'a voulu quoi tout de suite dès |
| 278 | | que la dame... dès que la sage-femme a commencé à lui parler |
| 279 | | elle lui répondait vraiment sur le même ton pour entendre ce |
| 280 | | qu'elle lui disait il fallait vraiment euh être être attentif elle |
| 281 | | chuchotait (18'01) la sage-femme parlait doucement je trouvais |
| 282 | | je sais pas je trouvais ça joli (fait un mouvement des épaules) |
| 283 | <i>Il y avait une similitude ? (18'11) mmh (lève sa main droite et fait le</i> | |
| 284 | <i>signe deux avec l'index et le majeur)</i> | |
| 285 | | Aurore : Ouais franchement |
| 286 | <i>En fait elle se mettait euh (place sa main droite sur l'avant-bras</i> | ... Au même niveau |
| 287 | <i>gauche qui soutient la tête)</i> | |
| 288 | <i>au même niveau (18'15) mmh voilà puisque la dame est en train de</i> | |
| 289 | <i>vivre euh physiquement (18'19)</i> | |
| 290 | <i>Et ça a facilité le soin ? puisque vous avez dit que la péridurale elle</i> | |

| | | |
|-----|--|--|
| 291 | <i>avait été quand même pas très facile à poser (18'26)</i> | Aurore : (inaudible) (18'34) <i>ils ont piquée plusieurs fois 3 à 5 fois</i> |
| 292 | | |
| 293 | <i>Et la dame ne ressentait... (18'36)</i> | |
| 294 | | |
| 295 | | Aurore : <i>Elle ne sentait pas ... enfin elle ne sentait pas cette tension quand on la piquait, elle était calme et détendue</i> |
| 296 | | <i>(inaudible) elle était avec la sage-femme (18'52)</i> |
| 297 | <i>Malgré le fait que c'était une maman que c'était son premier bébé</i> | |
| 298 | | |
| 299 | | Aurore : <i>oui</i> |
| 300 | <i>Et vous pensez que vous pourriez euh vous-mêmes être dans des</i> | |
| 301 | <i>situations comme celles-là ? (19'05)</i> | |
| 302 | | Aurore : <i>Oui je pense... franchement je pense que quand on la</i> |
| 303 | | <i>descendait au bloc pour la césarienne je me mettais à côté de la</i> |
| 304 | | <i>maman je lui touchais la main... la maman...je lui parlais</i> |
| 305 | <i>Mmh (19'24)</i> | <i>doucement et même elle me serrait la main... elle parlait</i> |
| 306 | <i>En tout cas là vous vous nous dites que vous avez déjà amorcé des</i> | |
| 307 | <i>choses (19'34) de cet ordre là</i> | <i>Aurore tousse</i> |
| 308 | <i>Et je reviens sur la question, est-ce que c'est spontané ou est-ce que</i> | |
| 309 | <i>vous pensez que ce sont des choses qui euh (silence) qui se travaille ?</i> | |
| 310 | <i>(19'47) (avec la main droite fait un mouvement circulaire puis la</i> | <i>Des ESI réagissent du côté gauche (par rapport à FA) : c'est</i> |
| 311 | <i>repose sur le bras gauche toujours en soutien de la tête, regarde</i> | <i>spontané</i> |
| 312 | <i>Irina, Clotilde et Edwige)</i> | |
| 313 | | |
| 314 | <i>On est forcément comme ça ou on le devient ? (19'54)</i> | |
| 315 | | |
| 316 | | Loraine: <i>Chaque accouchement est différent je suppose et que</i> |
| 317 | | <i>du coup la sage-femme ou l'infirmière a fait en fonction de</i> |
| 318 | | <i>l'action donc du patient qui va accoucher (20'07) donc ça peut</i> |
| 319 | <i>Mmh (20'15)</i> | <i>être de la spontanéité et en même temps c'est un soin individuel</i> |
| 320 | | Aurore: <i>on apprend pas ça à l'école enfin</i> |
| 321 | | Loraine: <i>non ça vient de toi-même et de l'expérience aussi</i> |
| 322 | | <i>(20'23) je pense tu viendras peut-être faire ça le premier jour</i> |
| 323 | <i>Regarde Loraine sans bouger toujours avec la même position des</i> | <i>ou... mais c'est avec l'expérience je pense que la spontanéité</i> |
| | | <i>vient (20'33). (silence regarde FA) Après ça dépend peut-être</i> |

| | | |
|-----|---|--|
| 324 | bras | <i>aussi de nous, comment on est, si on est introverti ou extraverti, ça aussi</i> |
| 325 | | Aurore : (inaudible) <i>elle a senti que la maman et puis...</i> |
| 326 | Changement de position des bras : les deux mains sont jointes et | <i>Parce qu'au départ c'est vrai que par rapport au soin c'était</i> |
| 327 | sont placées sur la joue droite | <i>pour lui montrer comment bien se caler... pour faire un peu</i> |
| 328 | <i>Mmh (20'44) 2 fois</i> | <i>tampon et puis finalement cette distance là ça permet de de...</i> |
| 329 | <i>Mmh (20'50)</i> | Lorraine : <i>Après tu l'as interrogé la sage-femme ? (21'17)</i> |
| 330 | | Aurore : euh |
| 331 | Regarde les deux étudiantes qui s'expriment | Lorraine : <i>tu l'as interrogé euh sur cette technique, pourquoi elle</i> |
| 332 | | <i>a fait ça ? (21'23)</i> |
| 333 | | <i>Si elle avait appris ?</i> |
| 334 | | Aurore : <i>comme on le disait je ne pense pas que ce soit un truc</i> |
| 335 | | <i>qui s'apprend, voilà elle a fait ça spontanément, elle a fait ça</i> |
| 336 | | <i>sans... je ne sais pas ... je ne lui ai pas posé la question (21'36)</i> |
| 337 | | Lorraine : <i>tu devrais lui poser parce qu'il y a justement des</i> |
| 338 | | <i>techniques d'apaisement comme ça qui existent (21'42)</i> |
| 339 | | <i>puisque'il y a la sophrologie, la réflexologie et puis pour les</i> |
| 340 | | <i>accouchements il y a plein de choses comme ça (21'48) donc</i> |
| 341 | | <i>peut-être qu'elle a appris aussi cette façon (21'53) mais bon...</i> |
| 342 | | |
| 343 | <i>(s'exprime avec les deux mains) Après c'est vrai il y a il y a découvrir</i> | |
| 344 | <i>des choses (22'00) comme là vous citez la sophrologie puis après il y</i> | |
| 345 | <i>a comment moi je m'approprie les choses ou comment je le réutilise</i> | |
| 346 | <i>dans ma pratique (22'06). Peut-être qu'elle a été sensibilisée hein à</i> | |
| 347 | <i>des choses mais après c'est... en tout cas très personnellement c'est</i> | |
| 348 | <i>bon quoi...</i> | |
| 349 | | |
| 350 | <i>on passe à une situation euh un peu différente (22'19)</i> | Valérie (sourit): <i>on aurait dû commencer par la mienne et finir</i> |
| 351 | <i>(Pose sa tête sur ses deux mains jointes)</i> | <i>par la sienne</i> |
| 352 | <i>C'est autre chose</i> | |
| 353 | | Valérie : bah oui |
| 354 | <i>Ça vous va Aurore ? (22'27)</i> | |
| 355 | | Aurore : oui oui |
| 356 | <i>(Se met à écrire)</i> | |

| | | |
|-----|---|--|
| 357 | | Valérie (2 ^{ème} situation : début 22'29) : <i>c'est donc une patiente</i> |
| 358 | | <i>qui... qui est arrivée euh qui a fait une mort in utero à 38</i> |
| 359 | | <i>semaines, elle était en fait euh la chambre était là (avec ses</i> |
| 360 | (Regarde les indications que mime Valérie) | <i> mains dessine devant elle), il y avait une chambre d'une</i> |
| 361 | | <i> personne qui avait accouché depuis 5 jours dont le bébé avait</i> |
| 362 | | <i> une colite donc en fait il pleurait beaucoup et une autre dame</i> |
| 363 | | <i> qui avait accouché depuis 2 ou 3 jours... et euh elle restait toute</i> |
| 364 | | <i> la nuit avec son bébé mort dans le ventre en attendant que l'on</i> |
| 365 | | <i> puisse l'accoucher, on lui avait mis un médicament pour ouvrir</i> |
| 366 | | <i> le col et euh donc elle est restée déjà toute la nuit dans cette</i> |
| 367 | | <i> chambre là et le lendemain matin, elle devait passer le matin</i> |
| 368 | | <i> enfin de compte elle est passée qu'en fin d'après-midi donc en</i> |
| 369 | | <i> fait elle est restée toute la journée à entendre euh (Lorraine dit</i> |
| 370 | | <i> « les cris ») voilà les cris des bébé, les pleurs et après ça a été</i> |
| 371 | | <i> difficile dans mon sens pour justement la calmer, la rassurer en</i> |
| 372 | | <i> sachant qu'elle l'avait quand même dans le ventre et que euh ils</i> |
| 373 | | <i> avaient retardé parce que le bloc avait pris du retard euh après</i> |
| 374 | | <i> il n'y avait pas que moi qui me questionnait (23'35) par rapport</i> |
| 375 | | <i> à ça euh c'est la disposition du service est faite que toutes les</i> |
| 376 | (Arrête d'écrire, place sa main gauche sur le menton et regarde | <i> chambres étaient occupées, on ne pouvait pas la placer ailleurs</i> |
| 377 | Valérie) | <i> et toutes les chambres simples étaient occupées par des</i> |
| 378 | | <i> personnes qui avaient des hépatites donc on ne pouvait pas les</i> |
| 379 | | <i> disposer ailleurs et les chambres doubles étaient occupées par</i> |
| 380 | | <i> d'autres blocs donc on ne peut pas mettre une personne qui a</i> |
| 381 | | <i> un bébé mort in utero à côté d'une personne qui vient pour faire</i> |
| 382 | | <i> une « cé » ou donc c'était vraiment impossible de la changer de</i> |
| 383 | | <i> place. Donc après il a fallu faire avec cette disposition là et ça a</i> |
| 384 | | <i> été difficile dans mon sens et même par rapport à l'équipe pour</i> |
| 385 | | <i> justement rassurer cette dame là et euh lui dire qu'elle allait</i> |
| 386 | | <i> bientôt passer, à chaque fois on nous disait qu'elle allait passer</i> |
| 387 | (Ecris, regarde Lorraine puis Valérie, place sa main gauche sur la joue | <i> et elle ne passait pas, il y avait des urgences, des césariennes en</i> |
| 388 | gauche) | <i> urgence donc euh c'était compliqué (silence) c'est pour ça que</i> |
| 389 | | |

| | | |
|-----|---|---|
| 390 | | <i>j'ai pris cette situation (24'26)</i> |
| 391 | | |
| 392 | <i>Vous pouvez nous préciser euh ce qui était vraiment compliqué ?</i> | |
| 393 | <i>(24'29) On a bien saisi là en tout cas que la disposition euh enfin du</i> | |
| 394 | <i>service ne permettait pas autre chose, mais concrètement ? (24'37)</i> | |
| 395 | | |
| 396 | | |
| 397 | | |
| 398 | | |
| 399 | | |
| 400 | | Valérie : <i>euh</i> |
| 401 | | Valérie : <i>Bah à chaque fois que l'on rentrait dans la chambre</i> |
| 402 | | <i>soit elle était en pleurs sinon c'était son mari qui était ... virulent</i> |
| 403 | | <i>dans ses propos en disant que ce n'était pas normal que qu'on</i> |
| 404 | | <i>laisse une personne comme ça à côté euh de dames qui avaient</i> |
| 405 | | <i>accouché mais que euh qu'on ne pouvait pas faire autrement et</i> |
| 406 | | <i>euh en fait la prise en charge du du du papa et de la patiente à</i> |
| 407 | | <i>essayer de les calmer et elle de la rassurer et c'était trop</i> |
| 408 | | <i>compliqué... je n'ai pas réussi moi je me mettais à l'écart et je</i> |
| 409 | | <i>laisçais l'infirmière faire et elle, elle y avait déjà du mal elle avait</i> |
| 410 | | <i>déjà du mal et elle sortait, il y a même une qui a pleuré donc</i> |
| 411 | | <i>après moi je n'arrivais même pas à... à leur dire que euh elle</i> |
| 412 | | <i>allait bientôt passer déjà pour moi c'était comme se moquer</i> |
| 413 | | <i>d'eux quoi (25'29)</i> |
| 414 | | Loraine (adossée à la chaise, en retrait se rapproche de la table |
| 415 | | pour parler) : <i>c'est peut-être pas les bons mots tout</i> |
| 416 | | <i>simplement... ce n'est pas facile d'avoir les bons mots comme ça</i> |
| 417 | | Valérie : <i>en plus je ne savais pas comment euh comment ça</i> |
| 418 | | <i>allait se passer en fait... déjà pour elle en fait donc même</i> |
| 419 | | <i>répondre à ses inquiétudes...</i> |
| 420 | | Loraine : <i>c'est sûr qu'elle n'a pas eu beaucoup de réponses</i> |
| 421 | | Valérie : <i>mmh</i> |
| 422 | | Loraine : <i>mais est-ce que les autres infirmières avaient les</i> |
| | | <i>réponses ? (26'00)</i> |
| | | Valérie : <i>bah en général c'est les sages-femmes du bas qui... qui</i> |
| | | <i>s'occupent euh les sages-femmes de maternité qui s'occupent</i> |
| | | <i>justement de...de prendre en charge ces patientes là et la sage-</i> |
| | | <i>femme qui était à notre étage et bien entre ces laps de temps</i> |

| | | |
|-----|---|---|
| 423 | | <i>elle était en fait en train de faire les césariennes en urgence au</i> |
| 424 | | <i>bloc donc c'est pour ça qu'il avait pris du retard quand on</i> |
| 425 | | <i>appelait et qu'on ne pouvait pas nous répondre les infirmières</i> |
| 426 | | <i>elles-mêmes... même... même pour d'autres questions... elle</i> |
| 427 | | <i>pour ce genre de procédure là on... elles, elles avaient du mal</i> |
| 428 | | <i>aussi à répondre donc elles restaient avec leurs interrogations...</i> |
| 429 | | <i>et c'était le papa surtout qui était... énervé (26'40)</i> |
| 430 | | Loraine : <i>c'était un premier enfant ?</i> |
| 431 | | Valérie : <i>oui en sachant qu'elle avait déjà eu auparavant deux</i> |
| 432 | FA est assise au fond de sa chaise la main gauche posée à plat sur la | <i>ans avant, elle avait fait une fausse couche tardive c'est-à-dire</i> |
| 433 | table | <i>c'était aussi autour de 4, 5 mois et euh c'était sur un parcours</i> |
| 434 | | <i>de fécondation in vitro (27'00) donc ça faisait déjà quelques</i> |
| 435 | | <i>années qu'elle essayait d'en faire un (silence) et euh à c'était</i> |
| 436 | | <i>quand, l'écho de la veille, elle... il était encore vivant, c'était à</i> |
| 437 | | <i>l'écho du matin ils lui ont annoncé ils l'ont hospitalisé direct et</i> |
| 438 | | <i>elle est restée jusqu'à (silence) ça s'est fait aussi sur un laps de</i> |
| 439 | | <i>temps assez court... donc l'intégration de toutes les</i> |
| 440 | | <i>informations qu'on lui avait transmise a été...</i> |
| 441 | | Loraine : <i>oui l'acceptation... (27'34) fallait qu'elle passe les... les</i> |
| 442 | | <i>étapes</i> |
| 443 | | Valérie : <i>mm... elle a du les passer très vite vu qu'ils lui ont mis</i> |
| 444 | | <i>les médicaments quand même pour ouvrir le col (27'44)</i> |
| 445 | | Loraine : <i>elle n'a pas complètement accepté</i> |
| 446 | | Inès : <i>et qu'est-ce qu'il avait le bébé ?</i> |
| 447 | | <i>(Irina parle avec Clothilde)</i> |
| 448 | | Valérie : <i>mmh... c'était un dysfonctionnement au niveau du rein</i> |
| 449 | | <i>mais alors là par contre là euh il y avait un problème au niveau</i> |
| 450 | | <i>du rein...</i> |
| 451 | | Inès : <i>et ils n'ont pas vu ça ?...</i> |
| 452 | | Valérie : <i>bah non (silence) c'est qu'après qu'on a vu que c'était</i> |
| 453 | | <i>par rapport aux reins</i> |
| 454 | | Irina (parle en bougeant sa main gauche) : <i>le bébé va sortir par</i> |
| 455 | | <i>les voies naturelles ? (28'21)</i> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>456 457 458 459 460 461 462 463 464 465 466 467 468 469 470 471 472 473 474 475 476 477 478 479 480 481 482 483 484 485 486 487 488</p> | <p>(FA observe Irina)</p> <p><i>(28'57) Alors est-ce que l'on peut revenir justement sur euh sur euh ce qui est difficile... (regarde Valérie) ...indépendamment du fait que ce sont des situations euh quand même euh alors unique certes et puis euh peu fréquente quand même même si ça existe (29'15)</i></p> <p><i>(30'10) Et vous avez parlé de euh rassurer parce qu'en fait il y a un point commun également dans les deux situations où il était question de rassurer... et comment vous avez pu rassurer ? (30'20)</i></p> | <p>Valérie : <i>oui (28'23) (Inès acquiesce avec sa tête et Irina lève la tête, ouvre les yeux en grand et s'assoit au fond de sa chaise)</i></p> <p>Valérie: <i>et ça peut prendre le même temps qu'un accouchement euh normal (28'41) et des fois euh les infirmières m'ont dit que ça pouvait prendre des heures en plus (28'47) donc euh oui ça a été difficile cette situation (28'51) j'en ai eu qu'une comme ça mais euh (bouge sa tête)</i></p> <p>Valérie: <i>bah euh... quand euh</i></p> <p>Valérie: <i>bah déjà c'était une patiente qui essayait d'avoir un enfant depuis longtemps et en plus de ça c'était à la fin de la première période ça veut dire que je n'avais pas toutes les connaissances du service je n'avais pas toutes les connaissances sur euh au niveau physiologique tout ça et euh ça veut dire quand ils me posaient des questions j'étais obligée de ressortir de la chambre pour aller voir l'infirmière qui elle ne savait même pas et je devais revenir en lui disant que je ne savais pas je revenais avec l'infirmière et je ne savais pas donc euh le fait qu'elle me pose des questions que peut-être elle allait je ne sais pas un petit espoir que je lui donnerai une réponse ou même l'attente... l'attente qu'elle a du, qu'elle a du avoir pour accoucher même ça même si ce n'est pas que pour elle c'est dur à gérer pour nous parce que euh on voit très bien qu'elle pleure, qu'elle souffre et son mari, il est énervé donc dur à gérer pour nous aussi...</i></p> <p>Valérie: <i>c'est ... ce n'est pas moi qui l'ai fait mais dans le sens où</i></p> |
|--|--|--|

| | | |
|-----|---|---|
| 489 | | <i>euh l'infirmière elle venait... elle... c'était... on ne parlait pas... on ne parlait pas du bébé mort in utero, on parlait d'autres choses, on parlait euh c'était comme si on évitait le sujet en fait et euh et après un moment on a essayé de rassurer en lui disant parce qu'elle pleurait en fait, on a essayé de la rassurer en lui disant que, le mot est dur mais, ça serait bientôt « terminé » donc euh elle pourrait enfin parce que elle, elle était dans l'idée où même après ça ça ne l'arrêterait pas à avoir un enfant donc tout ça donc on a... on a continué dans ce sens là. On lui avait dit qu'il ne fallait pas qu'elle s'arrête à ça que ça se voyait justement vu qu'elle était motivée pour avoir un enfant (30'57) et donc vu qu'elle était toujours dans le parcours des fécondations in vitro (31'07) on essayait de passer sur ce sujet là en fait de voir après de voir plus loin</i> |
| 490 | | |
| 491 | | |
| 492 | | |
| 493 | | |
| 494 | | |
| 495 | | |
| 496 | | |
| 497 | | |
| 498 | | |
| 499 | | |
| 500 | (FA est assise au fond de sa chaise, les deux bras croisés sur son abdomen) | |
| 501 | | |
| 502 | (31'14) <i>Ça vous aidait vous ?</i> | |
| 503 | | |
| 504 | | |
| 505 | | |
| 506 | | |
| 507 | | |
| 508 | | |
| 509 | (31'29) <i>Inès vous dites... il y a quelque chose ?</i> (sourit et regarde Inès) | Valérie (Inès se met à parler à voix basse avec Aurore): <i>bah c'était plus facile de dans mon sens parce que vu qu'elle était en face de moi qu'elle n'avait pas encore accouché, qu'elle était en pleurs, c'était plus facile pour moi d'imaginer avec elle de voir plus loin (31'24) plutôt que de voir l'instant euh le moment présent...</i> |
| 510 | | (à part Yasmine et Loraine qui sont assises au fon de la chaise, les autres étudiantes ont leur tête dans les mains sur la table) |
| 511 | | Inès : <i>oui euh non j'étais en train de dire que ça devait vraiment vraiment être très compliqué parce que j'imagine à 38 semaines et d'avoir un ventre énorme, une femme presque à terme et du jour au lendemain comme ça basculer de « il est en vie oui bientôt on va l'avoir donc ...» etc (silence 32'01) je n'ai pas vécu la situation mais euh... (Irina acquiesce de la tête)</i> |
| 512 | | |
| 513 | | |
| 514 | | |
| 515 | | |
| 516 | | |
| 517 | | |
| 518 | | Valérie (Irina chuchote à Clothilde): <i>oui surtout qu'ils avaient tout préparé chez eux tout ça ils avaient fait la chambre (32'07)... ils avaient ramené une valise avec les vêtements du bébé en demandant si quand il allait sortir on pourrait lui mettre</i> |
| 519 | | |
| 520 | | |
| 521 | | |

| | | |
|-----|--|--|
| 522 | | <i>les vêtements...</i> |
| 523 | | Irina : (réagit et bouge sur sa chaise) <i>Oh non</i> |
| 524 | | Valérie : même ça (32'19) <i>j'ai demandé aux sages-femmes en</i> |
| 525 | | <i>fait parce qu'en bas quand le bébé est mort in utero s'ils ne sont</i> |
| 526 | | <i>pas visibles et si ... parce que des fois ils sont vraiment pas</i> |
| 527 | | <i>visibles on ne propose pas de les...les faire regarder aux parents</i> |
| 528 | | <i>et quand ils sont à peu près visibles et ben on les habille on les</i> |
| 529 | | <i>prépare et ils descendent en bas pour regarder donc en fait ils</i> |
| 530 | | <i>voulaient savoir si ils pouvaient leur donner leur propre... les</i> |
| 531 | | <i>vêtements qu'ils avaient acheté leur donner quelque chose qui</i> |
| 532 | <i>Pourquoi ? (32'55)</i> | <i>venait d'eux, alors ça je crois que c'était la pire question...</i> |
| 533 | <i>Pourquoi la pire ?</i> | (32'53) |
| 534 | | |
| 535 | | Valérie : <i>bah parce que...</i> |
| 536 | | Inès : <i>bah pourtant ça permet de faire le deuil</i> |
| 537 | | Valérie : <i>oui mais je sais pas...</i> |
| 538 | | Inès : <i>tu pensais à autre chose alors que s'ils demandaient de</i> |
| 539 | | <i>mettre les vêtements théoriquement c'était qu'ils s'accrochaient</i> |
| 540 | | <i>à ça pour ne pas croire</i> |
| 541 | | Valérie : <i>voilà voilà c'était dans ce sens là...</i> |
| 542 | | Inès : <i>tu vas l'habiller et tout donc euh... (33'06)</i> |
| 543 | | Edwige : <i>oui c'est comme quand une personne décède</i> |
| 544 | | Valérie : <i>mm c'était dans dans ce que</i> |
| 545 | | Inès : <i>la demande elle est légitime quoi (s'assoit en arrière dans</i> |
| 546 | | <i>sa chaise)</i> |
| 547 | <i>(33'20) Alors vous parlez aussi de euh du bébé s'il est visible ou pas,</i> | Silence |
| 548 | <i>ça vous parle ça euh? Ah... (33'27)</i> | |
| 549 | | |
| 550 | | Aurore (regarde Valérie) : <i>si on peut le montrer, si il est</i> |
| 551 | | <i>présentable...</i> |
| 552 | <i>(33'30) Qu'est-ce que ça veut dire un bébé présentable ? Annie vous</i> | Valérie (regarde Aurore): <i>voilà s'il est présentable</i> |
| 553 | <i>avez compris vous ? (33'34) (regarde son côté gauche et décolle son</i> | |
| 554 | <i>dos du dossier de la chaise)</i> | |

| | | |
|-----|---|---|
| 555 | | Annie : <i>non non</i> |
| 556 | | Valérie: <i>bah non mais parce que à ces termes là le bébé est-ce qu'il est assez formé pour euh ... assez visible (réactions de la part des autres ESI) parce que si c'est par exemple 3 à 4 ou 5 mois et qu'il est tout petit que euh au niveau de... par exemple sa tête, il est malformé ou même au niveau de son corps ou que... des fois il a des... parce que des fois la peau est très très abîmée et ben dans ces cas-là euh si c'est au niveau du corps on peut essayer de l'habiller et c'est caché mais si c'est au niveau du visage ou des mains ou des pieds bah là euh dans ces cas-là euh...</i> |
| 557 | | Annie : <i>mais on ne demande pas l'avis aux parents ? (34'11)</i> |
| 558 | | Valérie: <i>si on leur on leur demande après on leur explique qu'il n'est pas forcément présentable, s'ils veulent vraiment le voir on leur montre d'abord une photo et si ils veulent le voir en vrai ils descendent en bas le voir (34'20)</i> |
| 559 | | |
| 560 | | |
| 561 | | |
| 562 | | |
| 563 | | |
| 564 | | |
| 565 | | |
| 566 | | |
| 567 | | |
| 568 | | |
| 569 | <i>(34'22)</i> | |
| 570 | <i>D'accord ça c'est ce qui a été institué dans le service ?</i> | |
| 571 | | |
| 572 | <i>(34'28)</i> | |
| 573 | <i>C'est une sage-femme en particulier ?</i> | Valérie: <i>oui (34'25) et c'est une sage-femme justement qui s'occupe de faire tout ce parcours là</i> |
| 574 | | |
| 575 | <i>(34'36)</i> | Valérie: <i>euh c'est les sages-femmes d'en bas... je pense qu'elles sont (34'35)...</i> |
| 576 | <i>D'en bas c'est-à-dire des salles de travail vous voulez dire? (34'39)</i> | |
| 577 | | |
| 578 | <i>Dans... c'est... vous dites...</i> | |
| 579 | <i>(est assise le haut du corps prêt de la table, les deux mains jointes sur le menton)</i> | Valérie: <i>hein ?</i> |
| 580 | | |
| 581 | | Valérie: <i>je ne sais pas où elle se situe la salle (34'41) je ne sais pas si c'est euh...</i> |
| 582 | | Inès : <i>non mais en bas la sage-femme elle se situe où ? (34'44)</i> |
| 583 | | Valérie: <i>ah mais c'est les sages-femmes de la maternité</i> |
| 584 | <i>Mmh (34'47)</i> | <i>Rires</i> |
| 585 | | Valérie : <i>c'est parce que la gynéco est en haut...</i> |
| 586 | <i>Mmh (34'54)</i> | |
| 587 | | |

| | | |
|-----|--|---|
| 588 | <i>Mmh (34'58)</i> | Valérie : <i>et la maternité est juste en-dessous</i> |
| 589 | (regarde ses notes) | Silence |
| 590 | <i>(35'04) Et donc la maman elle était hospitalisée à l'étage de la</i> | (Les étudiantes ont le regard orienté vers le bas) |
| 591 | <i>maternité ? (35'06)</i> | |
| 592 | | Valérie : <i>non de la gynéco</i> |
| 593 | <i>De la gynéco (35'09)</i> | |
| 594 | | Loraine (Irina acquiesce de la tête) : <i>il y avait déjà il y avait des</i> |
| 595 | | <i>mamans avec des bébés</i> |
| 596 | | Valérie : <i>oui parce que quand il n'y a plus de place à la</i> |
| 597 | | <i>maternité...</i> |
| 598 | | Loraine : <i>ah ils les mettent là-haut</i> |
| 599 | | Valérie : <i>quand c'est des césariennes et que ça ne s'est pas</i> |
| 600 | (FA regarde Loraine et Irina, sourcils froncés, main droite sur la joue | <i>forcément bien passé (35'21) le suivi euh le suivi des patientes</i> |
| 601 | droite) | <i>se fait en gynéco et il y a des auxiliaires puer qui montent</i> |
| 602 | <i>(35'36)</i> | <i>s'occuper du bébé pour tout ce qui est p'tite euh (silence) mais</i> |
| 603 | <i>Et là vous nous avez parlé en fait du... du parcours euh enfin la sage-</i> | <i>sinon les bébés ils peuvent demander à rester là-haut...</i> |
| 604 | <i>femme d'en bas qui (fait des mouvements circulaires avec ses deux</i> | |
| 605 | <i>mains)...qui fait ce parcours là et c'est quelque chose que vous avez</i> | |
| 606 | <i>découvert après ? (35'45)</i> | |
| 607 | | |
| 608 | | Valérie : <i>en fait je l'ai découvert après... quand justement les ...</i> |
| 609 | | <i>les parents ils ont demandé à... comment ça allait se passer</i> |
| 610 | <i>(35'56)</i> | <i>(35'53) j'étais obligée de me renseigner</i> |
| 611 | <i>C'est vous qui vous êtes... c'est vous qui vous êtes renseignée ?</i> | |
| 612 | | |
| 613 | | Valérie : <i>bah vu que c'était la personne que je prenais en</i> |
| 614 | <i>(36'06)</i> | <i>charge... j'ai appelé, j'ai appelé la sage-femme (36'03) donc euh</i> |
| 615 | <i>Et l'infirmière ?</i> | <i>mais moi je ne suis pas descendue (ton diminué)</i> |
| 616 | | (le groupe est assis le dos vers l'avant) |
| 617 | | Valérie : <i>l'infirmière elle était à côté de moi elle me supervisait</i> |
| 618 | | <i>mais c'est moi qui devais faire l'initiative d'appeler pour savoir</i> |
| 619 | | <i>comment ça se passait, de répondre à leurs questions et après</i> |
| 620 | | <i>l'infirmière quand elle voyait que par exemple je peinais c'est</i> |

| | | |
|-----|---|---|
| 621 | | <i>pour ça aussi qu'elle m'accompagnait aussi parce que ce n'est pas une situation euh (36'26)</i> |
| 622 | | |
| 623 | | Lorraine : <i>c'est toi qui a choisi de prendre la patiente ?</i> |
| 624 | | Valérie : <i>non parce qu'à la base la veille... la veille c'était une césarienne programmée et après vu qu'elle a fait une écho de contrôle et (silence) ben donc après vu que j'ai fait la patiente à la base en charge (36'51) et donc je continue sa prise en charge</i> |
| 625 | | |
| 626 | | |
| 627 | (Regarde Clothilde) | Clothilde : <i>est-ce que vous savez si quelques mois avant s'il était né prématuré s'il aurait survécu ou pas ?</i> |
| 628 | | |
| 629 | | Valérie : (37'02) <i>bah Inès m'a posé la question... je sais qu'il y avait une malformation au niveau du rein parce qu'après ils m'ont dit mais euh après il y avait un autre truc aussi mais je ne sais plus j'ai oublié (37'15)</i> |
| 630 | | |
| 631 | | |
| 632 | | |
| 633 | (37'18) | |
| 634 | <i>Qu'est-ce qui vous reste de cette histoire ? (37'20)</i> | Silence |
| 635 | | Valérie : <i>bah je ne dis pas que maintenant si ça m'arrive, je saurais mieux prendre la patiente en charge mais je sais que... déjà je ne la prendrais pas en charge (le groupe rit, Irina regarde FA), je demanderais à passer la main (sourit) et euh mais au moins d'un côté ça m'a permis aussi de de me confronter à ce genre de situation parce que si à l'avenir si je suis amenée à travailler dans un service de euh gynéco et que cette situation se présente, peut-être que je réagis mieux et que je pourrais mieux prendre en charge les parents ... c'est pas anodin mais en même temps je me dis ces situations là vues qu'elles ne sont pas anodines après ça me permettra de prendre en charge mieux euh plus globalement les autres patients... j'aurai vu le pire (38'09)</i> |
| 636 | (Ne réagit pas et regarde toujours Valérie) | |
| 637 | | |
| 638 | | |
| 639 | | |
| 640 | | |
| 641 | | |
| 642 | | |
| 643 | | |
| 644 | | |
| 645 | | |
| 646 | (38'07) | |
| 647 | <i>mmh</i> | Silence |
| 648 | | |
| 649 | (38'18) (regarde son côté gauche puis son côté droit) | Inès chuchote (inaudible) |
| 650 | <i>Comment vous recevez cette situation ? (tousse) (38'25)</i> | Valérie (la regarde) : <i>merci Inès (sourit)</i> |
| 651 | | |
| 652 | (regarde Inès) | |
| 653 | <i>Donc vous aussi vous auriez demandé à ce que quelqu'un d'autre</i> | Inès : <i>Je ne sais pas rentrer dans la chambre, donner des explications bon après je suis à l'extérieure de l'histoire donc je</i> |

| | | |
|-----|---|---|
| 654 | <i>aille dans la chambre ?</i> | <i>pense que... je pense que euh je suis...</i> |
| 655 | | |
| 656 | | Inès : <i>oui à ce moment j'aurai demandé à l'infirmière je prendrai la responsabilité de (inaudible car chuchote)</i> |
| 657 | <i>Parce qu'au final qu'est-ce qui est dur dans la situation ? (38'54)</i> | |
| 658 | | |
| 659 | <i>C'est triste ? (regarde son côté droit puis gauche)</i> | Lorraine : <i>c'est triste</i> |
| 660 | | |
| 661 | <i>(Regarde Edwige)</i> | |
| 662 | | Edwige (ton diminué) : <i>c'est de savoir qu'elle attend son premier enfant et qu'elle attend... elle va ressentir un accouchement comme si or ce n'est pas le cas on sait qu'elle entend les autres bébés à côté et elle préfèrerait entendre le sien enfin.... On se met à sa place quoi c'est et après on est toutes enfin là on est des femmes on a toute envie je pense un jour de vivre la même chose qu'elle et du coup on s'identifie ça arrive quoi</i> |
| 663 | | |
| 664 | | |
| 665 | | |
| 666 | | |
| 667 | <i>Mmh (39'33) (acquiesce de la tête puis regarde Lorraine)</i> | Lorraine : <i>et en même temps on se dit que peut-être si elle avait accouché la veille là on ne sait pas</i> |
| 668 | | |
| 669 | | |
| 670 | | |
| 671 | <i>(39'45) Alors il y a les faits et ce qu'on appelle un peu l'effet miroir</i> | |
| 672 | <i>hein quand vous dites on s'identifie hein il y a peut-être des choses</i> | |
| 673 | <i>de cet ordre là parce qu'après il y a d'autre voilà on se dit si ... si ... si</i> | |
| 674 | | |
| 675 | <i>(40'05) Mais il y a quoi d'autre de difficile ?</i> | Lorraine : <i>voilà parce qu'on ne sait pas</i> |
| 676 | <i>Mmh</i> | |
| 677 | | |
| 678 | | Clothilde (ton diminué) : <i>c'est de ne pas pouvoir soulager la souffrance on n'a pas tous les éléments</i> |
| 679 | <i>(Regarde Valérie)</i> | Lorraine : <i>on n'a pas toutes les réponses</i> |
| 680 | <i>(40'20) C'était ça qui était difficile ? Valérie « Soulager la</i> | |
| 681 | <i>souffrance » ?</i> | |
| 682 | | |
| 683 | | Valérie : <i>c'est euh le fait que euh c'était oui soulager la souffrance et aussi ce qu'a dit Clothilde on s'identifie aussi donc euh. Mais d'un autre côté je me dis qu'une fois qu'on a vécu euh qu'on a vécu cette situation après ce n'est pas qu'on fait</i> |
| 684 | | |
| 685 | | |
| 686 | | |

| | | |
|-----|--|--|
| 687 | | <i>abstraction mais on ressent quand même des choses mais je me</i> |
| 688 | | <i>dis qu'en tant que futur professionnelle il faut faut faut on</i> |
| 689 | | <i>s'identifie c'est logique (40'55) mais on doit passer au-dessus</i> |
| 690 | | <i>parce que même si au moins on s'identifie pour le bien de la</i> |
| 691 | | <i>patiente et pour le bien aussi de du mari on doit faire tout notre</i> |
| 692 | | <i>possible pour pour les aider sur le moment et pas rester bloquer</i> |
| 693 | | <i>(inaudible) ... parce que j'aurai pu passer la main hein (41'22)</i> |
| 694 | | <i>j'aurai pu si j'avais demandé à l'infirmière mais euh je voulais</i> |
| 695 | <i>(41'25) Pour dépasser vos propres émotions ?</i> | <i>aussi me confronter à ça pour justement passer au-dessus</i> |
| 696 | <i>(pose sa tête sur les deux mains, regarde Valérie)</i> | <i>(41'25)</i> |
| 697 | | |
| 698 | | Valérie: <i>ouais ouais je pense que c'est important parce que si</i> |
| 699 | | <i>plus tard dans l'avenir par exemple je travaillais dans un service</i> |
| 700 | | <i>comme ça et ben si je suis confrontée à ce genre de choses je ne</i> |
| 701 | | <i>pourrais pas dire tout le temps je passe la main il faudra bien</i> |
| 702 | <i>(41'46) et est-ce que vous avez euh parce que vous dites en plus que</i> | <i>que moi aussi euh voilà que je prenne en charge les patients</i> |
| 703 | <i>ça ça a duré un certain temps hein le temps qu'elle passe au bloc</i> | |
| 704 | <i>puisqu'il y avait des des perturbations dans (regarde ses notes puis</i> | |
| 705 | <i>relève la tête en direction de Valérie)... dans ce qui était prévu est-ce</i> | |
| 706 | <i>que vous avez euh évolué au cours de la journée dans la prise en</i> | |
| 707 | <i>charge ? (42'04) (place sa tête contre sa main droite qui est fermée)</i> | |
| 708 | | |
| 709 | | Valérie: <i>bah oui parce que déjà j'ai du acquérir des</i> |
| 710 | | <i>connaissances que je n'avais pas, j'ai du aussi prendre en charge</i> |
| 711 | | <i>des patientes que je ne pensais pas avoir ... pouvoir prendre en</i> |
| 712 | | <i>charge et euh donc euh même si j'ai raté sur certaines choses ou</i> |
| 713 | | <i>que je m'y suis mal prise parfois et qu'il y avait l'infirmière à</i> |
| 714 | | <i>côté de moi je sais que maintenant avec ce qu'elle a fait et</i> |
| 715 | | <i>comment j'ai vu qu'elle faisait je pourrai mieux faire la</i> |
| 716 | | <i>prochaine fois et après au début ça a été difficile mais euh à la</i> |
| 717 | | <i>fin de la journée euh je ne sais pas comment l'expliquer (42'45)</i> |
| 718 | <i>(42'46) Mmh il y a des phrases maintenant que vous avez dans la</i> | <i>mais euh c'est compliqué</i> |
| 719 | <i>tête que vous auriez aimé dire ? (42'54)</i> | |

| | | |
|-----|---|---|
| 720 | | (la plupart des étudiantes sont adossées au fond de la chaise) |
| 721 | | Valérie: <i>bah je pense qu'il vaut mieux euh ça ne sert à rien que</i> |
| 722 | | <i>je revois la situation et que je dise « ouais j'aurai du dire ça » j'ai</i> |
| 723 | | <i>dit ce que j'ai dit je sais que après c'est clair que la prochaine</i> |
| 724 | | <i>fois peut-être que certaines phrases je lui dirai par exemple</i> |
| 725 | (43'10) <i>Ça vous peut-être vous ne le rediriez pas comme ça ?</i> | <i>quand j'ai dit « ça sera bientôt terminé » bah euh</i> |
| 726 | | |
| 727 | | Valérie: <i>non parce que j'ai l'impression que ça fait ça accentue</i> |
| 728 | | <i>déjà euh ça accentue encore plus la situation quoi ... je me dis</i> |
| 729 | | <i>c'est vraiment la fin de ... c'est vraiment la fin quoi</i> |
| 730 | | |
| 731 | | Silence puis Valérie regarde de son côté droit fait un geste de sa |
| 732 | (FA sourit et regarde Clothilde) | main droite circulaire en souriant puis rires des étudiantes |
| 733 | | Clothilde : <i>tu as plombé l'ambiance (43'33)</i> |
| 734 | (FA sourit) | Valérie: <i>on aurait du commencer par la situation de ... celle</i> |
| 735 | (43'40) <i>Comment vous expliquez le l'ambiance là ? Maintenant ?</i> | <i>d'Aurore et finir par la mienne (rires)</i> |
| 736 | (Regarde Loraine puis détourne sa tête vers le centre de la pièce) | |
| 737 | | Loraine : <i>je pense que face à ces situations face à cette situation</i> |
| 738 | | <i>c'est ne pas savoir quelles réponses données (43'58) c'est en</i> |
| 739 | (Regarde de nouveau Loraine) | <i>fonction de la personne</i> |
| 740 | | <i>on n'a pas les mots ... même si on se projette les réponses ne</i> |
| 741 | (44'15) <i>Mais les réponses au sujet de quoi ?</i> | <i>sont jamais faciles à donner</i> |
| 742 | | |
| 743 | | Loraine (ton bas): <i>de la mort enfin par rapport à son</i> |
| 744 | (44'23) <i>Est-ce qu'il n'y a pas est-ce que justement il n'y a pas deux un</i> | <i>accouchement</i> |
| 745 | <i>petit peu deux chapitres dans les réponses il y a il y a le déroulement</i> | |
| 746 | <i>et puis il y a euh tout le questionnement par rapport euh à la</i> | |
| 747 | <i>naissance, à la mort etc... qu'est-ce qui était qu'est-ce qui vous</i> | |
| 748 | <i>semblait difficile dans la situation de Valérie ? (44'46)</i> | |
| 749 | | |
| 750 | | |
| 751 | L'attente oui (regarde le côté droit) | Loraine : <i>l'attente aussi l'attente de la patiente</i> |
| 752 | | |

| | | |
|-----|---|---|
| 753 | | |
| 754 | | |
| 755 | <i>(44'54) Tout à fait donc là euh avant même le commencement euh</i> | Inès : <i>la situation paradoxale entre la naissance et le décès de l'enfant</i> |
| 756 | <i>on a euh la fin (son index droit frotte son épaule gauche)</i> | |
| 757 | | |
| 758 | | |
| 759 | | Edwige : <i>et puis le fait que ce soit tardif enfin qu'elle perd son bébé avec une grossesse quand même avancée bah qui est presque finie</i> |
| 760 | | Loraine : <i>bah oui elle est finie... elle est finie sa grossesse hein</i> |
| 761 | | Silence |
| 762 | | Edwige : <i>ce n'est pas comme une fausse couche qu'on fait sans avoir senti le bébé sans avoir de gros ventre là elle avait tout</i> |
| 763 | | |
| 764 | <i>(45'28) Alors peut-être dans l'historique on ne sait pas peut-être</i> | |
| 765 | <i>dans l'histoire il y avait peut-être des éléments au cours de la</i> | |
| 766 | <i>grossesse euh a priori</i> | |
| 767 | <i>Non ?</i> | |
| 768 | | |
| 769 | | Valérie : <i>non (45'35) A part qu'elle avait eu des fausses couches tardives, qu'elle faisait partie d'un parcours de fécondation in vitro c'est les seules choses qu'elle avait comme antécédents</i> |
| 770 | | Clothilde : <i>et sa grossesse s'était passée normalement il n'y a rien eu de...?</i> |
| 771 | | |
| 772 | | |
| 773 | | |
| 774 | | |
| 775 | | |
| 776 | | Valérie (fait signe que non avec sa tête): <i>non parce qu'elle n'était même pas suivi dans notre service pour grossesse pathologique ... on faisait plus attention parce qu'elle avait déjà fait une fausse couche tardive donc là on fait plus attention parce qu'elle a un antécédent par rapport à ça mais sinon euh</i> |
| 777 | <i>(a les sourcils froncés, la main droite devant la bouche, regarde Valérie)</i> | Silence |
| 778 | | |
| 779 | | |
| 780 | <i>(46'12) Et sur la question donc du déroulement ? parce qu'il y a la</i> | |
| 781 | <i>question toutes les questions auxquelles on ne peut pas forcément</i> | |
| 782 | <i>répondre la vie la mort etc etc mais sur la question du déroulement</i> | |
| 783 | <i>parce que ce n'était pas très facile non plus pour vous ? sur comment</i> | |
| 784 | <i>les choses allaient se dérouler là elle elle est arrivée euh (44'35)</i> | |
| 785 | | |

| | | |
|-----|--|---|
| 786 | | Valérie: <i>bah comment ça par rapport à son accueil ?</i> |
| 787 | <i>Oui parce qu'en fait vous ne saviez pas très bien comment ça allait se</i> | |
| 788 | <i>passer</i> | |
| 789 | | Valérie: <i>ah non comment ça allait se passer oui, je ne pouvais</i> |
| 790 | <i>(a son avant-bras posé sur la table, la main tient son stylo, l'autre sur</i> | <i>pas répondre à ses questions</i> |
| 791 | <i>sa cuisse)</i> | |
| 792 | <i>(46'44) Et elle vous posait quoi comme questions ?</i> | |
| 793 | | |
| 794 | <i>(Se remet à écrire)</i> | Valérie: <i>bah par rapport aux habits combien de temps ça allait</i> |
| 795 | | <i>durer si ça allait durer la même durée qu'un accouchement par</i> |
| 796 | | <i>voie normal, si elle allait pouvoir le voir, si elle allait pouvoir le</i> |
| 797 | | <i>toucher euh pourquoi ça mettait autant de temps au bloc et euh</i> |
| 798 | | <i>son mari c'était ce n'est pas normal qu'on la mette à côté de</i> |
| 799 | | <i>chambres de personnes qui avaient accouché (47'12) que ce</i> |
| 790 | | <i>n'était pas normal qu'on la fasse attendre autant de temps euh</i> |
| 791 | | <i>que euh voilà... toutes ces questions là</i> |
| 792 | <i>(Cesse d'écrire et regarde son côté gauche)</i> | |
| 793 | <i>Alors par rapport à ces catégories de questions donc euh de la part</i> | Silence |
| 794 | <i>de la maman et du mari comment vous les percevez ?</i> | |
| 795 | <i>Vous avez dit que le papa était plutôt en colère (désigne de la main</i> | |
| 796 | <i>Lorraine sur sa gauche, se met à écrire et regarde Lorraine)</i> | |
| 797 | <i>Comment vous expliquez ça ?</i> | |
| 798 | <i>Cette colère ?</i> | Lorraine : <i>oui il a l'air en colère</i> |
| 799 | | |
| 800 | | |
| 801 | | Inès (ton très bas) : <i>il n'y a pas là à ce moment là euh trouver un</i> |
| 802 | | <i>(mot inaudible) rapidement parce que dans un moment de</i> |
| 803 | <i>(fronce les sourcils)</i> | <i>douleur ou de tristesse intense on a envie de passer à autres</i> |
| 804 | <i>Comment ça « on » qui « on » le passe à autre chose</i> | <i>choses</i> |
| 805 | | |
| 806 | <i>Vous pensez ? Qu'est-ce qui vous fait dire ça ?</i> | Inès : <i>les parents veulent vite passer à autre chose</i> |
| 807 | | |
| 808 | | Lorraine: <i>parce qu'un moment elle dit qu'elle veut continuer à</i> |

| | | |
|-----|---|---|
| 809 | <i>Est-ce que pour autant ça veut dire qu'il faut que les choses aillent</i> | <i>silence elle veut persister à avoir un enfant</i> |
| 810 | <i>vite ?</i> | |
| 811 | <i>(regarde Inès, devant elle, ses notes)</i> | |
| 812 | | Loraine (regarde FA) : <i>non mais du moins euh le papa peut ne pas être content parce que sa femme entend les cris d'un enfant alors qu'elle n'entendra pas les cris de son enfant (ton plus marqué)</i> |
| 813 | | Valérie : <i>je pense qu'il aurait fallu que ça aille plus vite pour qu'elle accouche après le déroulement après l'accouchement le fait de prendre le temps vouloir montrer les photos voir les habits ça par contre ça reste du temps on ne peut pas sauter les étapes mais l'accouchement oui ça aurait dû être fait beaucoup plus vite c'était trop</i> |
| 814 | | |
| 815 | | |
| 816 | | |
| 817 | <i>(sa main gauche soutient sa joue gauche)</i> | |
| 818 | | |
| 819 | | |
| 820 | | |
| 821 | <i>48'36 Pourquoi on ne peut pas sauter ces étapes ?</i> | |
| 822 | | |
| 823 | | |
| 824 | | Valérie : <i>bah déjà la veille elle croyait qu'elle allait accoucher elle vient on lui dit qu'il est mort euh donc ça déjà c'est difficile donc si on ne lui laisse pas le temps de petit à petit réaliser qu'il est mort le voir en photo donner des habits pour pouvoir l'habiller et après il y a eu le prêtre euh ça prend du lui temps</i> |
| 825 | | Inès : <i>c'est un processus</i> |
| 826 | | Valérie : <i>mmh on ne lui a pas laissé le temps pour lui apprendre qu'il était mort donc au moins qu'on lui laisse le temps pour qu'elle l'accepte</i> |
| 827 | | <i>Inès et Aurore chuchotent</i> |
| 828 | | <i>Silence</i> |
| 829 | | |
| 830 | | |
| 831 | | |
| 832 | | |
| 833 | <i>Et notre rôle il est où dans tout ça?</i> | |
| 834 | <i>(regarde ses notes)</i> | |
| 835 | | |
| 836 | <i>Et toutes les questions qu'elle vous a posées vous arriviez à les</i> | |
| 837 | <i>accueillir ou vous étiez inquiète à chaque fois qu'elle vous posait la</i> | |
| 838 | <i>question ?</i> | |
| 839 | | Valérie : <i>Bah j'étais inquiète déjà au moment où je rentrais dans sa chambre j'évitais ce n'est pas que j'évitais j'essayais d'y aller mais euh si je pouvais ne pas y aller ça m'arrangeait</i> |
| 840 | | |
| 841 | | |

| | | |
|-----|---|--|
| 842 | | (silence) si je voyais la sonnette de sa chambre je soufflais un bon coup avant d'y aller |
| 843 | | Silence |
| 844 | (observe chaque étudiante) | Valérie regarde Inès et les étudiantes du côté droit |
| 845 | | Valérie : <i>je me disais j'espère qu'elle veut de l'eau ou quelque chose comme ça</i> |
| 846 | | Les étudiantes rient |
| 847 | | |
| 848 | <i>On vous apprend à dire ces questions ?</i> | |
| 849 | | |
| 850 | <i>Ça vous arrive parfois de quand vous dites souffler avant d'arriver,</i> | Valérie : <i>oui</i> |
| 851 | <i>avant de franchir la porte ?</i> | |
| 852 | <i>Ne pas savoir quoi dire ?</i> | |
| 853 | <i>Qu'est-ce qu'on peut en... à quoi vous pensez dans ces moments là ?</i> | Silence |
| 854 | <i>Sortir en courant ?(rit)</i> | |
| 855 | | |
| 856 | | Inès : <i>en fait le temps qu'on se pose les questions dans la tête et ben euh il y a un moment de blanc qui est lourd entre le patient et l'étudiant et chercher ma question à poser et bon d'accord au final euh « ça va » « oui ça va » bon d'accord au-revoir (rit) je ne sais pas si ça vous est déjà arrivé (50'44)</i> |
| 857 | | |
| 858 | | |
| 859 | | |
| 860 | <i>Il y a des minutes qui durent des heures</i> | |
| 861 | | |
| 862 | | Inès : <i>oui voilà</i> |
| 863 | | silence |
| 864 | | Valérie : <i>j'évitais les questions si je voyais qu'elle lisait un magazine je posais des questions sur le magazine comme ça ça m'occupait et après je après je (fait un geste de la tête sur le côté gauche) comme ça euh je trouvais ça comme moyen (rit)</i> |
| 865 | | |
| 866 | (sourit) | |
| 867 | <i>Qu'est-ce que vous en pensez les autres ?</i> | |
| 868 | | |
| 869 | <i>C'est légitime ?</i> | Clothilde : <i>c'est l'évitement</i> |
| 870 | | Acquiescements de la tête de certains étudiants |
| 871 | | Silence |
| 872 | <i>Et par rapport à ces inquiétudes de pouvoir le toucher, le voir tout</i> | |
| 873 | <i>ça vous étiez démunie quand elle vous posait ces questions là ?</i> | |
| 874 | | |

| | | |
|-----|--|--|
| 875 | | Valérie : euh oui on se met à sa place donc après après, je me |
| 876 | | dis ... euh euh bah on réfléchit de la même manière qu'elle donc |
| 877 | | on on se demande si à sa place on aurait voulu le faire ou pas et |
| 878 | | euh après le fait de répondre et même qu'elle demande à le |
| 879 | Comme démarche ça vous a paru bizarre ? | faire c'est bizarre quand même |
| 880 | | |
| 881 | Mais en même temps vous ne pouviez pas lui donner de réponse | Valérie : oui |
| 882 | puisqu'vous ne saviez pas | |
| 883 | | |
| 884 | | Valérie : non |
| 885 | Alors en fait vous êtes allée chercher l'information ? | |
| 886 | | |
| 887 | (Regarde Inès et Aurore puis ses mains) | Valérie : bah en fait (52'10) j'ai appelé justement les sages- |
| 888 | | femmes du dessous au début elles étaient occupées donc je n'ai |
| 889 | (est assise en avant les deux mains jointes devant elle) | pas pu lui répondre (Inès et Aurore chuchotent) Mais après j'ai |
| 890 | | pu en avoir une avant qu'elle parte accoucher et donc j'ai pu |
| 891 | | enfin lui répondre donc euh j'ai pu expliquer qu'on viendrait la |
| 892 | | voir, lui expliquer si l'enfant est présentable mais déjà de dire |
| 893 | | présentable ça veut dire quoi ce mot là pour moi il est déjà je ne |
| 894 | | sais même plus quel mot j'ai utilisé mais j'ai dit euh je ne me |
| 895 | | souviens même pas de ce que j'ai dit |
| 896 | | Inès rit et Valérie la regarde en souriant |
| 897 | | Valérie : je suis perdue dans mes trucs mais euh oui le fait |
| 898 | | d'aller la voir pour lui dire que son bébé est présentable euh si |
| 899 | | elle avait vraiment envie de le voir qu'il y aurait des photos, qu'il |
| 900 | | y aurait une sage-femme qui l'accompagnerait pendant tout ce |
| 901 | | temps là, que si elle voulait elle pouvait faire venir un prêtre euh |
| 902 | Et quand vous avez dit tout ça comment vous vous sentiez ? | |
| 903 | | |
| 904 | oui | Valérie : bah déjà soulagée de pouvoir lui donner des réponses |
| 905 | | |
| 906 | (acquiesce de la tête ses deux mains tiennent le stylo) | |
| 907 | 53'24 | Valérie : après ...je savais qu'elle allait sûrement pleuré mais au |

| | | |
|-----|---|---|
| 908 | | <i>moins elle avait quelques réponses</i> |
| 909 | | |
| 910 | | Inès : <i>et au mari tu lui disais quoi ?</i> |
| 911 | | Valérie : <i>il y avait déjà son mari qui la prenait dans ses bras</i> |
| 912 | | <i>donc euh après je lui expliquai que ça allait être un peu long</i> |
| 913 | | <i>qu'après l'accouchement justement pour faire le deuil et</i> |
| 914 | | <i>justement je lui ai demandé si elle voulait un prêtre donc je lui ai</i> |
| 915 | <i>C'était dur ces moments là ?</i> | <i>demandé s'il était croyante</i> |
| 916 | <i>(regarde ses notes)</i> | |
| 917 | | |
| 918 | | Valérie : <i>bah oui c'est normal ça touche le sujet de la mort mais</i> |
| 919 | | <i>euh d'un côté euh je pense vu qu'elle a mieux réagi en pleurant</i> |
| 920 | <i>(Regarde son stylo qu'elle tient dans ses mains)</i> | <i>ça lui a permis aussi de petit à petit à accepter le fait qu'on lui</i> |
| 921 | <i>C'est difficile la question de la mort (regarde le groupe)54'16</i> | <i>donne les informations sur comment ça allait se passer plutôt</i> |
| 922 | <i>Est-ce que la question de la mort est difficile dans ce contexte là ou</i> | <i>que d'attendre, d'attendre d'attendre</i> |
| 923 | <i>est-ce que c'est difficile quelque soit le contexte ?</i> | |
| 924 | | |
| 925 | <i>(Acquiesce de la tête) dans ce contexte là</i> | Edwige : <i>dans ce contexte là mais ça dépend des gens aussi mais</i> |
| 926 | | <i>là vu qu'ils étaient déjà (silence) ils ils encaissent la chose on sait</i> |
| 927 | <i>(Acquiesce de la tête)</i> | <i>qu'ils sont en train de souffrir donc on n'a pas envie d'en parler</i> |
| 928 | | <i>pour les faire souffrir encore plus alors qu'il y a des gens qui en</i> |
| 929 | | <i>parlent après le deuil donc ils en parlent beaucoup mieux que</i> |
| 930 | <i>Donc on n'ose pas trop en parler parce qu'on a peur de rajouter à la</i> | <i>qu'au moment où ils n'avaient pas fait leur deuil</i> |
| 931 | <i>souffrance</i> | |
| 932 | <i>D'accord</i> | Silence |
| 933 | <i>Mais ça c'est dans nos représentations ? Est-ce que est-ce que le</i> | |
| 934 | <i>couple avait ils avaient quand même besoin de paroles ?</i> | Valérie : <i>mmh oui parce que de toute manière même après</i> |
| 935 | | <i>qu'elle ait accouché et qu'elle ait pu faire venir le prêtre et tout</i> |
| 936 | | <i>et avant de partir elle nous a remercié elle nous a dit que même</i> |
| 937 | | <i>si elle avait attendu on l'avait bien pris en charge, qu'elle avait</i> |
| 938 | | <i>pu le voir, qu'elle avait pu même petit à petit après elle allait</i> |
| 939 | | |
| 940 | | |

| | | |
|-----|---|--|
| 941 | | <i>même reprendre rendez-vous pour repartir dans son parcours et</i> |
| 942 | | <i>même son mari était plus détendu en fait le mari c'était plus le</i> |
| 943 | | <i>fait qu'elle accouche (débit ralenti baisse la tête) parce qu'il ne</i> |
| 944 | | <i>supportait pas de la voir attendre alors qu'elle c'était plus est-ce</i> |
| 945 | <i>Mmh On voit qu'ils étaient dans des préoccupations différentes pour</i> | <i>qu'elle pourra le voir après</i> |
| 946 | <i>autant ils avaient besoin des professionnels</i> | |
| 947 | <i>Et pourtant vous (montre avec sa main Edwige qui s'est exprimée)</i> | |
| 948 | <i>vous avez l'impression qu'en parler ça rajoute de la souffrance à la</i> | |
| 949 | <i>souffrance ?</i> | |
| 950 | | |
| 951 | | Edwige : <i>non si je me mettais dans le cas de Valérie j'aurai eu du</i> |
| 952 | | <i>mal à en parler les voir encore plus effondré je veux dire que</i> |
| 953 | | <i>même si on est des professionnels c'est pas je ne sais pas je</i> |
| 954 | | <i>n'aurai pas réussi à leur ajouter à leur faire dire à les faire parler</i> |
| 955 | | <i>et les voir encore plus effondré répondre à leurs questions ça oui</i> |
| 956 | <i>Ça suppose d'autres capacités professionnelles?</i> | <i>je pense que je l'aurais fait (se touche les cheveux)</i> |
| 957 | | |
| 958 | | Inès : <i>de l'expérience</i> |
| 959 | | Edwige : <i>oui je pense parce que parler un proche enfin de</i> |
| 960 | | <i>quelqu'un de proche, une amie qui a perdu quelqu'un lui en</i> |
| 961 | | <i>parler c'est différent parce que je suis proche d'elle peut-être</i> |
| 962 | | <i>qu'elle aura envie de m'en parler et là je me dis que je ne suis</i> |
| 963 | | <i>que professionnelle je ne les connais pas je ne suis pas intime</i> |
| 964 | | <i>avec eux et ils auront peut-être du mal à me confier certaines</i> |
| 965 | <i>Est-ce que vous pensez qu'ils vont avoir du mal à se confier ?</i> | <i>choses et moi de les voir s'effondrer</i> |
| 966 | | |
| 967 | | Edwige: <i>dans la souffrance je pense qu'ils le feront peut-être</i> |
| 968 | | <i>mais je ne sais pas quand même mais... (57'13) je ne sais pas</i> |
| 969 | | <i>après c'est chacun qui réagit différemment</i> |
| 970 | <i>(Acquiesce) c'est plus simple d'en parler</i> | Elise: <i>c'est (inaudible) simple de parler dans cette situation</i> |
| 971 | <i>En même temps on peut pas est-ce qu'on peut savoir ce que les</i> | |
| 972 | <i>personnes ressentent réellement si on n'échange pas avec elles ?</i> | |
| 973 | <i>(Regarde Valérie et fait des mouvements circulaires avec ses mains)</i> | |

| | | |
|------|---|---|
| 974 | <i>Comment vous avez sentie ? Comment vous les avez senti les</i> | |
| 975 | <i>personnes ?</i> | |
| 976 | <i>(Sourit 58'00)</i> | |
| 977 | | |
| 978 | <i>(Acquiesce, regarde Valérie les mains soutenant la tête)</i> | |
| 979 | | |
| 980 | | |
| 981 | | |
| 982 | <i>Vous avez du apprivoiser vos propres peurs ?</i> | Valérie: <i>non j'ai senti qu'ils avaient besoin de parler mais après je n'étais pas prête à au début en tout cas prête à écouter comme j'ai dit quand je rentrais dans la chambre je parlais des magasins, je parlais d'autres choses je posais des questions à côté et après vu que j'avais quelques réponses j'ai pu y répondre parce que pour moi si elle pleurait elle savait ce qui allait se passer c'était plus facile à entendre</i> |
| 983 | | |
| 984 | <i>C'est-à-dire ?</i> | Valérie: <i>oui et et et le fait que l'on s'identifie donc euh... mais d'un côté je me dis (deux mots inaudibles)</i> |
| 985 | | |
| 986 | | |
| 987 | | |
| 988 | | |
| 989 | | |
| 990 | | |
| 991 | | |
| 992 | | |
| 993 | <i>(Sourit)</i> | Valérie: <i>dans le sens où comme j'ai dit tout à l'heure...si euh vu que l'on s'identifie après si il y a des situations comme ça qui se représentent en fait c'est plus facile mais on sait mieux comment réagir et même s'il y a d'autres situations je pense que c'est comme dans d'autres stages où on a eu des situations d'urgence quand on rentre dans ce stage là je sais que ça n'a rien à voir mais à chaque fois qu'on a des situations anodines ça nous aide à mieux gérer d'autres situations vous voyez ce que je veux dire ?</i> |
| 994 | | |
| 995 | | |
| 996 | | <i>(rires du groupe)</i> |
| 997 | | Valérie: <i>non mais à force d'avoir des situations comme celles-là difficiles à gérer vu qu'on se force qu'on se dépasse et bah c'est plus facile dans la vie de tous les jours</i> |
| 998 | | |
| 1000 | <i>Ça s'appelle comment ?</i> | |
| 1001 | <i>Visiblement Ça a l'air de parler au groupe ? vous avez vécu des</i> | |
| 1002 | <i>situations des choses comme ça... ce que vous avez appris d'une</i> | |
| 1003 | <i>situation vous arrivez à l'utiliser dans une autre même si le contexte</i> | |
| 1004 | <i>n'est pas le même (parle avec les mains)</i> | |
| 1005 | | |
| 1006 | <i>Oui c'est ce qu'on appelle aussi transférer (silence) vous allez agir</i> | Inès : <i>ça nous permet de prendre de l'assurance</i> |
| 1007 | <i>dans une situation et après vous avez appris de cette situation vous</i> | |

| | | |
|------|--|---|
| 1008 | <i>puisez dans la première situation pour la réutiliser dans une autre</i> | |
| 1009 | <i>Vous le faites toutes ça ? (regarde Lorraine)</i> | |
| 1010 | | |
| 1011 | <i>Vous ne vous en rendez pas compte (rit)</i> | Lorraine : <i>bah je sais pas</i> |
| 1012 | | |
| 1013 | | Lorraine : <i>moi je pense qu'on se blinde avec tout ça</i> |
| 1014 | <i>C'est fort ce mot blinder ? Carapace vous êtes en train de construire</i> | |
| 1015 | <i>une carapace ?</i> | |
| 1016 | | Lorraine: <i>oui mais c'est moi plus on voit ces choses là on est</i> |
| 1017 | | <i>confronté à la mort pas régulièrement mais assez souvent bah</i> |
| 1018 | | <i>on ne voit plus la vie de la même façon enfin c'est mon avis</i> |
| 1019 | | <i>depuis que je suis dans ce métier</i> |
| 1020 | <i>C'est pour tout le monde comme ça ?</i> | |
| 1021 | | Valérie: <i>non justement cette situation là m'a permis de si il y a</i> |
| 1022 | | <i>une dame qui vient qui est enceinte et qui a des inquiétudes... je</i> |
| 1023 | | <i>prendrai plus le temps d'écouter j'écouterai attentivement</i> |
| 1024 | | <i>encore plus attentivement ces inquiétudes là en sachant que ça</i> |
| 1025 | | <i>peut arriver du jour au lendemain</i> |
| 1026 | <i>Vous n'avez pas l'impression de construire euh...</i> | |
| 1027 | | Valérie: <i>ça me forge mais euh je ne me construis pas...</i> |
| 1028 | | |
| 1029 | <i>Une carapace ?</i> | Valérie: <i>non voilà si une patiente me dit j'ai mal à la jambe oh</i> |
| 1030 | | <i>ça c'est rien j'ai vu pire</i> |
| 1031 | <i>(rit et bouge sur sa chaise)</i> | Le groupe rit |
| 1032 | | Aurore s'adresse à Lorraine (inaudible) |
| 1033 | | Lorraine : <i>oui effectivement je ne dois plus la voir comme je la</i> |
| 1034 | <i>(regarde Lorraine, est placée de côté sur sa chaise tournée vers</i> | <i>voyais avant (silence) certes c'est dur</i> |
| 1035 | <i>Lorraine, sa tête est soutenue par sa main gauche)</i> | Aurore : <i>ça fait partie de la vie</i> |
| 1036 | | Lorraine : <i>ça fait partie de la vie on ne l'accepte pas comme si ça</i> |
| 1037 | | <i>faisait partie de la vie donc maintenant il faut l'accepter tu sais</i> |
| 1038 | | <i>que c'est comme ça et que tu ne peux plus faire autrement ... il</i> |
| 1039 | | <i>n'y a pas d'issue de secours on va dire</i> |
| 1040 | <i>On va en reparler de ça on va l'aborder en semestre cinq on va</i> | |

| | | |
|------|--|---|
| 1041 | <i>essayer de l'appivoiser je dirai (parle et sa tête repose sur sa main</i> | Des étudiantes commencent à rassembler leurs affaires |
| 1042 | <i>droite et regarde le groupe)</i> | |
| 1043 | <i>parce qu'en même temps il n'y aura pas de réponse je pense qu'on</i> | |
| 1044 | <i>démarrera cette réflexion avec des questions et on terminera euh il y</i> | |
| 1045 | <i>aura autant de questions euh voilà on essaiera d'appivoiser... on</i> | |
| 1046 | <i>s'arrête là ? et bien merci pour votre participation</i> | |

RETRANSCRIPTION DE LA SEANCE D'APP : FORMATEUR BRIGITTE

N: numéro de l'intervention

| N | Formateur Brigitte | N | Etudiants |
|---|---|---|---|
| 1 | <p><i>Point sur les concepts avec présentation du livre de Monique FORMARIER sur les concepts en soins infirmiers</i></p> <p>Donc on va essayer de reprendre... Alors Je voulais juste pour euh (2X) conclure notre petite discussion de tout à l'heure sur les concepts, j'ai été quand même cherchée la bible qui s'appelle ? Les concepts infirmiers donc je vous le disais c'est l'ARSI association de recherche en soins infirmiers on est en plein dedans hein on est en plein dans un travail de recherche qui a publié ça tout à fait récemment et c'est Monique FORMARIER qui est responsable et Liliana JOVIC qui sont les deux responsables de ce bouquin dans lequel bah on essaye de s'y retrouver et pour répondre à votre question de tout à l'heure l'observation n'y est pas... d'accord ?</p> | 2 | <p><i>Question que les ESI ont posée en première partie de cours</i></p> <p><i>Julie: est-ce que l'observation est un concept ?</i></p> <p>Chuchotements et rires</p> |
| 3 | <p><i>Long soupir bruyant</i> intéressant à décortiquer quand même... c'est hein ? mais dire que l'observation est un concept c'est euh c'est pas celui qui est retenu dans les soins infirmiers maintenant ça n'empêche pas d'analyser c'est quoi l'observation (6'38) et qu'est-ce qu'il faut observer et...</p> | 4 | <p>Julie : Ah ?</p> <p>Laurence : sauf que c'est considéré comme un outil</p> |
| 5 | <p>Bah oui on va considérer que c'est un outil à notre service tout à fait oui hein donc ça c'est...</p> | 6 | <p>Julie : il y a tous les concepts ?</p> |
| 7 | <p>Il y a ceux que eux ça c'est toujours le risque hein vous pouvez parler de ça à des anthropologues dont vous avez eu des cours, des sociologues, des psychologues parce que là le champ est très très vaste aussi à chaque fois que l'on nomme un concept on est obligé de le nommer avec les références dans lequel on l'a trouvé (7'03) c'est ce que l'on vous</p> | 8 | <p>ESI chuchotent</p> |

| | | | |
|----|--|----|---|
| | demandera dans votre travail de de mémoire dans deux ans là donc effectivement c'est une liberté qu'on se donne hein | | |
| 9 | Dans ... quand vous aurez à travailler sur votre mémoire dans deux ans bon c'est un peu prématuré (7'22) mais vous aurez des concepts mais à savoir vos références c'est-à-dire d'où vous les sortez, qui est d'accord avec vous sur ces concepts là (tape sur le livre avec sa main) et le mieux c'est de les trouver dans les soins infirmiers ou dans les sciences infirmières mais c'est en pleine élaboration donc c'est compliqué | 10 | Thérèse: je n'ai pas compris ce que vous avez dit sur la dernière... Julie : d'accord donc pour l'analyse de pratique on n'a pas besoin de... |
| 11 | Bah si les références vous les faites quand vous dites : « je m'en réfère ou je vais proposer mon analyse par rapport à telle chose » vous pourriez rajouter on ne l'exige pas encore mais on devrait hein vous pourriez rajouter « vu dans le cours euh... » c'est ça les références que vous avez pour l'instant | 12 | Julie : acquiesce (7'42) |
| 13 | Mais si vous pouvez aller chercher d'autres apports à condition (tape sur le livre avec sa main) de les dire et de les situer hein ? de donner vos références de citer vos sources hein en gros c'est ça mais par contre la difficulté pour vous pour l'instant c'est de savoir si le concept il appartient (8'13) bien aux sciences infirmières donc euh... Ok pour cette petite mise au point ? on va arrêter là pour l'instant parce que je voudrais quand même (8'32) non sauf si vous avez d'autres questions ? Non ? ça va on en reste là ? | 14 | Julie: (7'59) c'est que les cours on ne peut pas aller chercher ailleurs ? (Plusieurs étudiants répondent « si ») Jessica se lève pour allumer la lumière et dit « pardon » |
| 15 | Euh alors tout à l'heure on a listé (8'41) d'autres situations quelle est celle qui vous intéresse que l'on décortique encore puisse qu'on a encore de quoi en faire au moins une | 16 | Sabine: vous pouvez répéter s'il vous plaît ? |

| | | | |
|----|--|----|--|
| 17 | (rires) nous reprenons notre exercice habituel d'analyse de situation | 18 | Laurence : non les situations que... |
| 19 | Ah dans les situations (9'02) et bien il y avait euh la maison de retraite avec le problème auditif de la personne et des médicaments qui rejoint on a dit euh je sais pas le langage des signes ou quelque chose comme ça (9'16), l'organisation du service par rapport à Ahmed on a dit que c'était un petit peu compliqué, l'infection respiratoire et l'isolement, l'IVG et la confidentialité ou le secret professionnel, la situation de la gestion de la violence aussi, communication des personnes comateuses, refus de soin et isolement de contact, c'est tout ça que j'ai listé tout à l'heure (tousse) est-ce qu'il y en a une parmi tout ça qui vous inspire ? | 20 | Le groupe : rit Edeline : ah d'accord |
| 21 | Je crois qu'Edeline a bah oui c'est peut-être intéressant, c'est une situation pas ordinaire c'est ça ? | 22 | Edeline 10'09 |
| 23 | On vous donne la parole en tout cas mm | 24 | C'était une jeune femme qui était venue faire une IVG elle était déjà majeure elle avait juste 18 ans à l'époque et euh donc quand pour l'IVG elle avait rendez-vous et donc elle avait conservé ce carton de rendez-vous et euh donc elle avait une preuve de cet IVG et par contre elle avait demandé la confidentialité de son dossier quand elle l'avait fait elle avait demandé pour constituer son dossier (10'35) donc ça veut dire prise en charge sociale c'était pas marqué vu qu'elle était sous le numéro de sécurité sociale de ses parents Donc elle avait conservé ce carton et sa mère avait trouvé ce carton et lui a posé des questions elle voulait savoir bah elle voulait savoir pourquoi elle avait ce carton et donc elle est venue dans le service pour savoir bah si elle venait de ne pas lui dire car elle ne voulait pas le dire voilà qu'est-ce qui pourrait lui être dit ou pas voilà (5'34 sur la video) secret professionnel donc là en fait ce qui s'est passé c'est que l'infirmière a appelé le chef de service pour lui demander des précisions bah justement sur le secret professionnel donc il lui a bien répété que si si la maman venait qu'il la recevrait mais qu'il ne |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>donnerait aucune information parce que c'était confidentiel et que en fait l'IVG euh dans la loi j'ai pas terminé mes recherches mais je sais que même si la jeune fille était mineure on n'est pas euh obligé de donner les informations aux parents sur la confidentialité confidentiel</p> <p>25 (12'24) Laurence pose une question rôle sur le centre pour IVG c'est ça ?</p> <p>26 Edeline : c'est un centre de consultation gynécologique donc euh</p> <p>27 Laurence : D'accord</p> <p>28 Edeline : Le problème c'est que sachant que la mère a vu le carton et dessus il y a marqué rendez-vous le jour de l'intervention enfin le carton il y a la procédure pour euh que l'on sache il y a le rendez-vous parce que la consultation après l'IVG il faut 15 jours pour une radio de contrôle euh les médicaments à prendre donc c'est juste une marche à suivre donc elle n'aurait pas du le conserver en fait</p> <p>29 Jessica : en gros sur ce carton il y a juste noté qu'elle a fait une IVG ... en fait</p> <p>30 Edeline (rit): voilà (13'02)</p> <p>31 Jessica : (plusieurs parlent en même temps) on suppose mais ce n'est pas marqué officiellement</p> <p>32 Edeline : voilà il y a marqué qu'elle a pratiqué une IVG sur le carton il n'y a pas marqué son identité complète en fait mais en fait toutes les jeunes filles qui viennent pour une IVG on les appelle par leur prénom pour euh déjà conserver la confidentialité quand elles viennent en consultation dans la salle d'attente on les appelle par leur prénom</p> <p>33 Thérèse : et du coup avec le médecin ça s'est passé comment ? (13'33)</p> <p>34 Edeline : bah il n'y a pas eu de suite apparemment la maman n'est pas venue mais euh la jeune fille a été reçue par la conseillère familiale... elle lui a conseillé vivement et l'infirmière aussi lui ont conseillé vivement de lui en parler parce que la mère était presque sous le fait accompli enfin elle avait la preuve que sa fille l'avait</p> |
|--|--|--|--|

| | | |
|----|---|---|
| | | <p>fait... donc euh ils lui ont conseillé de dire la vérité et il n'y a pas eu de suite après</p> <p>35 Laurence : surtout qu'elle le saura avec la prise de médicament ce sera un conducteur</p> <p>36 Edeline : mais même sur le carton il y avait le jour de l'intervention, si je me rappelle bien il me semble je ne l'ai pas noté je ne sais plus si c'était par aspiration ou pas (silence) c'est une erreur de la jeune fille (14'40) mais c'est l'équipe qui s'est retrouvée face à la mère et à ses interrogations, elle n'était pas concernée c'était entre la mère et la fille mais si elle était venue ce qui se passe c'est qu'il n'y avait rien à leur dire</p> |
| 37 | Alors au-delà des faits (15'08) les faits ça y est vous les avez-vous avez d'autres questions peut-être ou elles peuvent venir ? quelle analyse on peut en faire ? Par rapport à quoi ? | <p>38 Laurence : moi je verrai bien la communication non verbale (15'26) parce que l'histoire du papier ce n'est pas un acte manqué elle savait très bien à quoi il correspondait et peut-être qu'elle avait envie de ... le fait qu'elle l'ait gardé elle voulait l'exprimer</p> <p>39 Edeline : on y a pensé elle a gardé une preuve pour inconsciemment...</p> <p>40 Laurence : oui peut-être qu'elle voulait en parler</p> <p>41 Jessica : (lève la main pour parler) : il y a quand même un problème de confidentialité par rapport au papier du rendez-vous-même s'il n'y a marqué que son prénom et qu'il y a en gros tous ses rendez-vous c'est un problème enfin ce n'est pas assez confidentiel</p> <p>42 Echanges entre plusieurs étudiants sur le nom si c'est confidentiel</p> <p>43 Laurence : et en même temps il faut bien des prescriptions</p> <p>44 Edeline : parce qu'on leur dit quand enfin dès que vous avez passé l'intervention surtout vous le jetez</p> <p>45 Laurence : oui mais on ne peut pas leur dire... (17'00)</p> <p>46 Edeline : on est obligé de leur donner la marche à suivre c'est quand même une intervention émotionnellement... on a beau faire un entretien avec ces jeunes filles ce n'est pas dit qu'après coup, on</p> |

| | | | |
|----|---|----------------------|--|
| | | 47 48 | leur donne beaucoup d'informations en même temps avoir une trace Le groupe : plusieurs étudiants parlent en même temps Ahmed: mettre juste le numéro au lieu de mettre le nom prénom (17'46) |
| 49 | Attendez pas tous à la fois parce que là (18'07) | 50 51 52 53 | ESI : lui demander Si c'est un terme aborder Edeline : souvent les jeunes filles sont mineures et vivent encore chez leurs parents (18'28) après c'est leur choix aussi ESI : après l'intervention normalement elle ne rentre pas toute seule chez eux Edeline : elles ont besoin d'une personne de confiance qui vient les chercher et dans le service... médicamenteuse... |
| 54 | Alors vous êtes toujours en train d'explorer (19'08) les faits... Qu'est-ce que vous allez pouvoir... analyser ou est-ce que... comment vous pouvez aider Edeline à... (19'22) | 55 | Edeline : voir ce qui est mis en place pour respecter la confidentialité ne les appeler que par leur prénom |
| 56 | Rires | 57 58 | Edeline: et puis bah ESI : enregistrer... |
| 59 | Pardon ? | 60 61 | ESI : enregistrer au nom de leurs parents ESI plusieurs se mettent à parler en même temps (19'48) sécurité... prise en charge par le conseil régional |
| 62 | Ca c'est ce que vous avez appris (19'53) | 63 | ESI non c'est ce qu'elle vient de nous dire ... |
| 64 | Oui donc c'est ce que vous avez appris en fonction ce sont les faits ça | 65 | ESI : c'est pour analyser |
| 66 | C'est toujours les faits (20'06) | 67 | ESI pas grand-chose |
| 68 | Je ne sais pas vous étiez partis sur secret professionnel (20'18) donc | | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| 70 72 | <p>Quelles sont les caractéristiques du secret professionnel ? (20'25)</p> <p>Rires</p> <p>Ne rien dire entre qui et qui ? (20'35)</p> | 69 71 73 74 75 76 77 78 79 80 81 | <p>ESI bah de ne pas lui dire</p> <p>Rires</p> <p>Edeline: entre le patient et le soigné</p> <p>Ahmed : le secret partagé</p> <p>ESI : ...</p> <p>ESI homme : avec toute l'équipe (20'49)</p> <p>Edeline : ... gynéco... c'est la personne avec qui elle est en contact</p> <p>ESI : est-ce que dans ce cas-là le médecin...</p> <p>ESI médecin : il ne peut pas mentir</p> <p>ESI : ...</p> <p>Réactions de plusieurs ESI</p> |
| 82 84 87 89 91 94 96 | <p>Alors ça rejoint quoi ça ? (21'33) Au-delà du secret professionnel ? Il y a quelque chose qui n'est pas clair là-dessus vous hésitez entre deux ... non ?</p> <p>Mais la confidentialité elle se situe où ? Elle est où (21'48) ?</p> <p>Est-ce que ce n'est pas tout ça qu'il faut clarifier Qu'est-ce qui relève du secret professionnel ? (22'15)</p> <p>Ah mais c'est vous qui en avez parlé moi je n'ai rien dit hein (22'24)</p> <p>Alors s'il n'y a pas de secret professionnel quels sont les éléments qui vous permettent de dire qu'il n'y a pas secret professionnel (22'34) c'est vers ça qu'il faut aller... c'est ça l'analyse Parce que spontanément...</p> <p>Peut-être ... et qui débouche sur quoi ? (22'49)</p> <p>Vous n'avez peut-être pas vu encore ces modules là après oui mais vous</p> | 83 85 86 88 90 92 93 95 | <p>ESI : ...</p> <p>ESI : entre la patiente</p> <p>ESI :</p> <p>Silence</p> <p>ESI : ...</p> <p>ESI : ... analyse...</p> <p>ESI : ...</p> <p>ESI : ... secret professionnel</p> <p>ESI : ... sur la difficulté de....</p> |

| | | | |
|-----|--|-----|---|
| | avez peut-être une idée | | |
| 98 | En tant que... | 97 | ESI : ...aussi... |
| 99 | Comment vous le voyez peut-être oui | 98 | ESI : ... |
| 101 | Précisez (22'31) | 100 | ESI : il serait possible... |
| 103 | Comment, oui oui mais je suis d'accord avec tout ça mais vous votre souci après c'est de savoir dans l'analyse comment vous organisez toutes ces notions là c'est bien ça votre difficulté là visiblement (24'11) hein donc c'est ça qu'on essaye de, d'aplanir un petit peu | 102 | ESI : ... (plusieurs parlent) |
| 105 | Bah vous dites le tout haut (rires) plutôt (24'42) | 104 | ESI : ... (explique en quoi consiste l'analyse ?) |
| 107 | Mmm et dans ce que dit Laurence | 106 | ESI : ... vous avez dit... idée de départ était la bonne et on s'est trompé |
| 108 | Est-ce qu'Edeline est d'accord ? (25'20) | 109 | ESI : ...sur ce |
| | | 110 | Edeline : ...pas sûre d'avoir compris |
| | | 112 | ESI : Tu pars de ton hypothèse, pas validé tu débouches sur autre chose |
| 113 | Vous avez commencé les soins (25'48) éthiques ? non pas encore hein | 114 | ESI : ... |
| 115 | C'est une grosse mouche ce n'est pas grave | 116 | Edeline : ... secret professionnel |
| 117 | Le secret professionnel il est qualifié par quels attributs ? Il faut aller vers ça... bien sûr c'est difficile (26'36) mais justement oh il faut que je me taise parce que sinon encore | 119 | ESI (parlent) |
| 118 | Je vais tout vous dire (sourire) Thérèse vous aviez ah non pardon je croyais Alors ? | | |
| 120 | | 121 | Edeline : (parle) |

| | | | |
|-----|---|-----|---------------|
| 122 | Mais c'est quoi ? C'est entre qui ? (26'55) C'est caractérisé par quoi ? | 123 | ESI : (parle) |
| 124 | Est-ce que c'est suffisamment clair ? | 125 | ESI : (parle) |
| 126 | Voilà etc non mais on ne va peut-être pas le trouver là c'est bien ça que ça interroge quand même alors allez y continuez si vous voulez (27'35) vous faire aider encore mais | 127 | ESI : (parle) |
| 128 | Il faut bien essayer de positionner la définition du secret professionnel | 129 | ESI : (parle) |
| 130 | Alors c'est peut-être ça qu'il faut aller rechercher déjà puis après ? | 131 | ESI : (parle) |
| 132 | Bah vous irez voir mais (27'59) en fonction des caractéristiques du secret professionnel vous allez analyser c'est-à-dire donner les éléments qui montrent qu'il s'agit bien de ça ou qu'il ne s'agit pas de ça et à mon sens on est entre les deux vous l'avez tous touché du doigt là, vous ne savez pas le dire quel est l'enjeu de la confidentialité puisque c'est ce mot là que vous avez soulevé par rapport à au secret professionnel ? (28'25) | 133 | ESI : (parle) |
| 134 | Il semble que le respect de la confidentialité c'est quelque chose que l'on essaye de mettre en place pour effectivement rester dans le secret professionnel donc c'est une dimension (28'43) et quand je dis ça c'est donc un attribut on y est là ... d'accord ? donc dans votre situation en quoi cet aspect là est compliqué on ne vous demande pas de résoudre la situation... est-ce que ça va mieux là... je suis en train de ... mais c'est pour un petit peu explicité ce que disait peut-être Laurence hein ? Je vous parlais de poupées russes tout à l'heure hein qui s'enclenchent les unes dans les autres... on n'est pas loin de ça | | |
| 136 | Plus fort... comment ? (29'25) | 135 | Edeline |
| 138 | En quoi dans votre situation il s'agit bien de ça ? ou pas il faut le repérer | 137 | Edeline : ... |

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>140</p> <p>(Rires)</p> <p>149</p> <p>151</p> | <p>On finit par être d'accord, secret professionnel, un attribut que l'on a repéré, respect de la confidentialité ... y en a-t-il d'autres (30'10) à vous d'aller les chercher je ne sais pas... respect de la confidentialité caractérisée par quoi dans cette situation ?</p> <p>Vous pouvez l'aider les autres</p> <p>Ça s'appelle comment ça ?</p> <p>Merci (32'29) rires</p> | <p>139</p> <p>141</p> <p>142</p> <p>143</p> <p>144</p> <p>145</p> <p>146</p> <p>147</p> <p>148</p> <p>150</p> <p>152</p> <p>153</p> | <p>Edeline : bah parce que ESI ...</p> <p>Edeline répond</p> <p>Edeline : ... par exemple</p> <p>ESI homme justement ça n'a pas été respecté par le nom et le prénom sur le carton s'il n'y avait pas ça la mère</p> <p>ESi et Ahmed parlent (31'29)</p> <p>Edeline reformule</p> <p>ESI</p> <p>Ahmed : On ne cherche pas les solutions</p> <p>ESI parle explique</p> <p>ESI en cœur un jugement de valeur</p> <p>ESI : on est en plein dedans</p> <p>Ahmed : ... culpabilisant</p> |
| <p>154</p> | <p>Sabine ? une ... attendez parce que là il y avait un échange intéressant</p> | <p>155</p> <p>156</p> | <p>Sabine : je voulais dire... risque</p> <p>Edeline : l'infirmière ne savait pas quelle attitude adoptée (33'03) face à la mère qui allait arriver gérer sans savoir</p> |
| <p>157</p> | <p>Ne passez pas trop vite d'une chose à l'autre (33'36) il s'agit bien d'explorer en quoi consiste le secret professionnel... Quelle est cette notion de confidentialité qui est importante ? et quels sont les moyens que l'on se donne pour respecter cette confidentialité ? Après qu'est-ce qui se joue ? là vous ne savez peut-être pas trop (ton bas) c'est le dilemme (ton plus fort) hein ? c'est une situation éthique que l'on</p> | | |

| | | | |
|-----|---|-----|---|
| | rencontre régulièrement et vous en apprendrez plus après c'est le dilemme : est-ce que je dois répondre à la mère ou est-ce que je dois garder une confidentialité par rapport à la jeune fille (tousse) (34'05) Là c'est un problème éthique hein donc souvent c'est à cause de ça quelque fois où je pense vos analyses de situation vous ne profitez pas du concept que vous mettez en exergue là le secret professionnel il faut aller l'explorer vraiment aller re-regarder qu'est-ce qu'il y a comme dimensions là-dedans, qui en dit quoi et comment ça fonctionne dans ma situation et après on peut passer à autre chose peut-être mais explorez bien d'abord les premières choses (34'34) | | |
| | | 158 | Flora : on peut dire que le secret professionnel s'applique (34'40) |
| 159 | (35') A condition que on identifie en quoi cela ne fait pas parti des cadres évoqués par la loi (silence) (35'11) | | |
| 160 | Qu'est-ce qu'il y a d'autre à explorer ? Y-a-t-il d'autres dimensions ? Long silence Non pour vous pas trop (35'42) | | |
| 161 | En tant que professionnel ? Bah ouais elle l'a dit quand même mais il y a tout l'aspect législatif qu'il est important de connaître hein quand même (35'57) ça je pense que dans vos apprentissages vous pouvez aussi vous y référer je ne dis pas qu'il faut faire que ça mais... on a bien senti quand elle nous a expliqué la situation tout à l'heure que euh la loi sur l'IVG (36'12), les mineurs est-ce que vous êtes vraiment au clair avec tout ça pour euh... pas si simple hein ? (36'18) je je parle juste là de l'aspect législatif d'une question que vous pouvez toujours soulever hein ? Vous avez remarqué peut-être que dans les cours on commence souvent aussi par ça hein par resituer les enjeux par rapport à la loi parce que euh on est bien obligé de connaître un minimum la législation concernant un aspect ou un autre d'une question (silence) ça aussi c'est exploitable hein ? Mouis ? (36'51) ça va ? | | |
| 162 | Quel temps nous reste-t-il ? | | |
| | | 163 | Edeline : pose une autre question concernant la situation |

| | | | |
|-----|--|-----|---|
| | | 164 | Edeline répond : ce n'est pas le chef de service (37'09) le médecin voulait recevoir ... |
| 165 | Je ne suis pas sûre d'avoir compris (37'30) (tousse) | | |
| 166 | C'était quoi les enjeux ? | | |
| | | 167 | Edeline reprend la parole il ne connaissait pas le dossier de la jeune fille en fait |
| 168 | oui | | |
| | | 169 | Edeline : parce que (37'49)... |
| | | 170 | Plusieurs ESI parlent (38'02) |
| | | 171 | Edeline poursuit... donc euh |
| 172 | Donc quoi ? (38'15) | | |
| | | 173 | Edeline : Bah |
| 174 | C'est le « donc » que j'attends (38'18) | | |
| | | 175 | Ahmed : jugement de valeur (rires) |
| 176 | Non pas de jugement de valeur du tout (38'23), quelle est l'analyse que vous pouvez tirer de ça bien sûr (38'27) | | |
| | | 177 | Edeline parle |
| | | 178 | Edeline : pour répondre à ses questions |
| | | 179 | ESI hypothèses dans le cas où elle aurait été hospitalisée ici |
| | | 180 | Edeline : oui voilà si elle avait fait quelque chose ici |
| 181 | Oui ça d'accord mais on est dans les faits (38'57) là ou dans les faits supposés puisqu'on est dans les hypothèses bon ok mais qu'est-ce que vous en tant que professionnelle vous percevez à ce moment là qu'est-ce qui se joue et qu'est-ce qui peut vous aider dans votre parcours de connaissances pour analyser une fois de plus parce que c'est l'analyse que vous avez du mal à faire (tape avec sa main le bureau) (39'16) | | |
| 182 | Il s'agit du positionnement du médecin là qui dont on parle ? Alors ça fait référence à quoi ? Quand on parle de positionnement (silence) qu'est-ce qui vous atteint ? (39'30) qu'est-ce qui ne vous atteint pas qu'est-ce | | |
| 183 | qu'elle décrit là ? Vous pouvez nous redire là ce qui s'est passé ou ce que vous supposez parce que... (39'37) | | |
| | | 184 | Edeline reprend la parole : quand l'IDE a appelé le chef de service pour lui demander quelle attitude adoptée si la mère venait, il lui a |

| | | | |
|-----|---|------------|--|
| | | | répondu qu'il la recevrait dans son bureau pour répondre à ses questions mais que comme il n'avait jamais vu ni la jeune fille ni la mère ce serait plus facile de ne rien laisser transparaître enfin |
| 185 | Ça ça n'évoque rien pour vous ? (40'11) | | |
| | | 186 187 | ESI : la responsabilité Plusieurs ESI et Edeline échangent |
| 188 | Qu'est-ce que vous avez vu en (40'24) qu'est-ce que vous avez vu en psycho ? (40'26) | | |
| | | 189 | Ahmed : le statut |
| 190 | Non probablement pas comme ça | | |
| 191 | Hein ? Ah (40'35) le rôle de quoi oui encore ? et quoi d'autre ? | | |
| | | 192 | ESI le rôle du médecin... |
| 193 | Non non c'est (40'48) une partie de la psycho c'est sur les rôles mais là bon rôle euh | | |
| | | 194 | Edeline : il n'avait pas été impliqué dans la prise en charge (40'56) |
| 195 | En quoi c'est important ? (40'59) | | |
| | | 196 | ESI : inaudible |
| 197 | Hein ? (acquiesce différemment comme si son ton incitait l'ESI à poursuivre dans cette voix car répond à son attente) hein hein alors ça fait référence à quoi tout ça ? (41'05) Moi je vous ai mis sur la voix, je vous dis champ psycho (41'10) mm pas mal mm ? (41'15) | | |
| | | 198 | ESI |
| 199 | On n'est pas en réunion pas... | | |
| | | 200 | Ahmed dit quelque chose ce qui entraîne des rires de la part des ESI (41'22) |
| 201 | Mécanisme de défense (41'28) non ? Toujours pas ? (41'33) Si quoi ? | | |
| | | 202 | Ahmed : ça on l'a vu en psychiatrie (41'37) |
| 203 | Ah en psychiatrie si vous préférez alors c'est quoi le mécanisme de défense qu'il essaye de mettre en place ?... pardon? (41'55) | | |
| | | 204 205 | ESI rient Flora : qui ? c'est l'IDE qui a le mécanisme ? |

| | | | |
|-----|--|-----|------------------------|
| 206 | Non... qu'est-ce qui fait là ? (41'59) il met il met tout en place pour ne pas être impliqué complètement ça fait référence à quoi ? ça fait référence à quoi ? quand on dit ça il y a une histoire de concept derrière hein (42'59) alors je dis mécanisme de défense et je vous mets peut-être sur la mauvaise piste (42'14) mais bon ... on est dans cet ordre là... | | |
| 207 | comment ça s'appelle ? (42'19) une réaction affective si on s'empêche d'avoir des réactions trop affectives | | |
| | | 208 | Flora : l'empathie |
| 209 | Ah C'est plutôt dans l'autre sens (42'30) mm ? En tant que professionnel, qu'est-ce que l'on cherche ? A éviter (42'42) comme phénomène qui se produit dans le champ de la psychologie dont vous avez sûrement entendu parler (42'47) | | |
| | | 210 | Sabine : il se détache |
| 211 | Ah ! Bah oui (42'52) alors il fait tout pour se détacher il dit c'est moi qui vais la recevoir parce que je vais la mettre dans mon bureau, terrain neutre je vais prendre quelqu'un que je n'ai jamais vu donc... c'est la mise à distance hein tout ça (43'06). Ça vous dit rien ? Projection projection des réactions affectives euh beau sujet d'analyse | | |
| 212 | Alors là c'est moi qui l'ai donné un peu quand même (43'14) vous avez le droit de rebondir là-dessus Vous voyez comment dans chacune de vos situations, il y a plusieurs dimensions qui puissent s'analyser | | |
| 213 | Alors c'est vrai que... j'entends bien que c'est compliqué parce qu'il faut aller chercher tout... faire les liens avec tout ce que vous avez vu jusque là et que... je m'avance moi peut-être quelque fois sur des terrains difficiles pour vous parce que la psycho c'est peut-être pas encore euh complètement intégré mais vous avez vu ça les mécanismes de projection et de transfert ou contre transfert dans ce qui se joue en psycho ? peut-être pas encore suffisamment ? Pas trop ? ça ne vous évoque pas grand-chose ? (43'55) | | |
| 214 | Bon c'est moi qui suis peut-être en avance sur le programme mais c'est vers ça hein ? le positionnement d'un professionnel en fait (plusieurs silences sont laissés entre les propos de la formatrice comme si elle | | |
| 215 | | | |

| | | | |
|-----|---|--|---|
| 216 | restait à l'écoute du groupe) Le positionnement professionnel du médecin qui essaye de se mettre à distance d'une situation ou d'une réaction trop affective euh pour essayer de répondre quand même à une mère qui peut être inquiète mais sans lui en dire trop par rapport à Bon visiblement ce n'est pas complètement encore votre sujet de prédilection (44'30) donc on va passer peut-être à autre chose est-ce qu'on a encore un peu de temps, est-ce que vous voulez au contraire | | |
| 217 | que l'on fasse le récap (44'36) ? Celles qui n'ont pas trouvé de situation, est-ce que vous vous êtes un petit peu éclairé là ? (44'41) | | |
| 218 | Parce qu'Ewa ça avait l'air d'être clair hein ? (44'44) On ne vous a pas beaucoup entendu ça va ? oui euh isolement de contact euh c'est votre sujet c'est ça ? (44'51) oh excusez moi vous c'était quoi ? (44'56) | | |
| | (clip audio 46') Vers quoi on va vous pourriez nous en dire un peu ? | | Situation de Julie Julie : sur la relation... les soins relationnels |
| | Dans quel type de situation ? | | |
| | | | Julie : je ne sais pas |
| | Bah oui mais il faut que les deux attendez vous êtes dans votre stage déjà depuis deux semaines et demi allez on va dire deux semaines vous avez des choses que vous avez vu alors qu'est-ce qui vous semble accessible parce que moi mon idée c'est qu'en repartant d'ici c'est quand même d'avoir les deux en perspective sinon euh | | |
| | | | Julie : non mais |
| | Oui mais ça m'embête de vous laisser repartir avec que ça parce que vous voulez approfondir oui vous êtes dans quel type de stage ? | | Julie : en EHPAD |
| | (clip audio 52') Bah vous pouvez déjà regarder ça même si ce n'est pas totalement... Alors c'est ça vous avez dans l'idée quelque fois d'aller très très loin mais non prenez déjà ce qui est à votre portée, décrypter déjà ce qui est à votre portée il me semble que vous avez des éléments pour la communication | | |

| | | |
|--|--|---|
| | | Thérèse |
| | Alors qu'est-ce que vous pouvez en dire par rapport à ce que vous avez appris dans vos cours ? ce n'est pas forcément une situation qui doit poser problème ça peut être une situation... | |
| | | Thérèse mais je ne vois pas ce que je peux dire dessus |
| | En quoi ça va ? | |
| | | Jessica : ce qui est favorable à la communication Laurence : au niveau corporel Jessica : la distance aussi Thérèse : et bien moi mes patientes Laurence : Jessica : ce que tu as ressenti |
| | | |
| | Il y a des pistes il y en a qui ont des idées | (Thérèse ne trouve pas d'idées pour la situation ce sont Laurence et Jessica qui donnent des idées) Thérèse : mmh |
| | Non ? ça aide ? Ou pas ? | |
| | | Thérèse : un petit peu oui mais tout ça me paraît normal |
| | Mais oui tout vous paraît normal mais tant mieux mais il faut peut-être essayer de mieux comprendre en quoi est-ce que c'est normal qu'est-ce qui se passe pour que ce soit normal vos cours se seraient la normalité j'exagère un peu mais non mais qu'est-ce qui qu'est-ce que je peux décrypter à travers ça dans les situations normales on n'attend pas forcément que vous ayez des situations pièges (appuyer) (silence). L'enjeu je le rappelle c'est bien que vous essayer de nous faire sentir, comprendre ce que vous avez compris et en quoi vous avez progressé c'est quand même ce que nous on va essayer de situer à travers ces analyses c'est c'est l'élément (54'36 clip audio) que vous devez questionner à travers tout ça est-ce que je montre bien que j'ai bien compris les choses et en quoi je peux les caractériser et puis en quoi là ça fait défaut éventuellement (silence) bon je parle dans le vide là (rires) c'est difficile... Ahmed ? | |

| | | |
|--|---|---|
| | | |
| | Quelle est la question que vous vous posez derrière ? | |
| | | (Video 56')Thérèse présente une situation : une femme âgée qui a des « oublis » |
| | (56'52) Alors vous chercher à comprendre comment vous caractériser ces oublis là quoi c'est ça ? (montre du doigt, tient un stylo, Jessica et Laurence qui ont émis des pistes juste avant puis fait un geste avec les bras qui exprime l'évidence) regardez Alzheimer d'un côté regardez vieillissement et puis peut-être vous arriverez à une conclusion mais dans votre analyse ce n'est pas votre conclusion qui m'intéresse vous avez le droit de vous tromper sur la conclusion c'est votre analyse (sourit en regardant Thérèse et parle moins fort) (silence de 5 secondes) Donc c'est votre questionnement de départ et puis comment vous...vous arrivez parce qu'il y a un autre aspect... imaginez dans trois ans vous aurez toutes les notions qu'on aura vu dans toutes les UE dans toutes mais qu'est-ce qui va continuer à se produire et qu'il faut (appuyer) que vous travaillez ? | |
| | | Laurence : Le questionnement |
| | Ah bah oui d'accord c'est bien ça dont il va s'agir vous allez probablement vous retrouvez pendant un an ou deux après votre diplôme avec plein de choses en tête, plein de situations qui se produisent encore devant vous et puis il faudra faire les liens avec tout ce que l'on aura vu c'est bien ça dont il s'agit non ? Et là c'est ce qu'on vous oblige à faire pour que ça devienne un réflexe et puis que vous ayez le réflexe d'aller explorer les choses qu'on a vu mais vu concrètement pour pouvoir passer après à l'application en situation pratique c'est ça qu'on est en train d'instaurer c'est pour ça que c'est si important hein ? Au départ vous êtes un peu déstabilisés avec ça je sais hein vous n'aimez pas trop ce qu'on fait là oui oh (mime et fait des grimaces) elle va encore nous casser les pieds avec ses questions ses machins ses trucs mais si ça prend du sens comme ça ça devient plus intéressant non ? enfin c'est ce que l'on vise mais dites-moi si on se trompe (silence) c'est mieux ? hein ? N'hésitez pas à poser ce qui vous tracasse... la question que je me pose | |

| | | |
|--|--|---|
| <p>vis à-vis de ça c'est ok comment on fait mais est-ce qu'elle est Alzheimer ou est-ce qu'elle ne l'ai pas et si elle l'est avec des pertes pareilles je croyais qu'Alzheimer c'était des pertes de mémoire mais là visiblement ce n'est pas catégorisé comme Alzheimer donc euh de quoi s'agit-il et là Jessica vous donne une piste d'exploration hein d'aller chercher ce qui se joue ça peut aider Thérèse ? c'est bon ?</p> <p>Et alors Myriam que j'ai à peine entendu donc euh il me reste quatre minutes pour interroger Myriam ou pour en savoir un petit peu à travers tout ça est-ce que... ?</p> | | |
| | | Myriam : c'est-à-dire... |
| | | |
| <p>(clip audio 1h11'25)</p> <p>Bon alors en conclusion de tout ça qu'est-ce que vous reprenez ? En trois secondes</p> <p>Est-ce que le concept est un petit peu plus clair ou comment on l'utilise ?</p> | | |
| | | Jessica : oui |
| <p>Oui oui Jessica je sens bien que c'est acquis elle me l'a montré dans un dernier écrit déjà mais ?</p> | | |
| | | Laurence : dire ce que c'est après... c'est compliqué |
| <p>Ah bah oui ça reste très compliqué on est bien d'accord ce qui nous intéresse c'est comment vous les caractérisez dans notre profession d'accord c'est ça qu'il faut aller chercher c'est ça qui va vous aider à donner une identité à cette profession et qu'on est finalement à la fin des trois ans un langage commun quand on dit autonomie d'un patient quand on dit dignité d'un patient on est sur des choses assez claires mais vous vous êtes en train de les construire donc ce n'est pas évident c'est pour ça que ce n'est pas toujours complet mais ça ça m'est égal et c'est important que vous choisissiez votre situation et quelque chose à analyser dedans pour être au plus prêt de vos acquis déjà c'est mieux mmh ? On arrête là</p> | | |

RETRANSCRIPTION DE L'AUTO-CONFRONTATION SIMPLE AVEC LA FORMATRICE A

N : numéro de l'intervention

| N | Formatrice A | N | Chercheur |
|---|---|---|---|
| 1 | Elles ne sont pas toujours à l'heure Donc là j'attends j'attends que mais je ne me souviens plus si avant de commencer l'enregistrement... On peut mettre plus fort | | |
| | | 2 | On entend mal... |
| 3 | Donc là tu vois on est dans | | |
| | | 4 | Mais alors là tu laisses libre chacune... tu les laisses euh... |
| 5 | Bah là l'objectif est que chacune exprime en quelques mots une situation sur laquelle elles aimeraient potentiellement travailler donc là j'attends tu vois Aurore s'est manifestée ensuite Valérie et j'attends la consigne est que chacune parce que là il n'y a que des filles, exprime en quelques mots la situation sur laquelle elle aimerait travailler. Et ensuite comme j'ai dit le groupe va choisir la situation en sachant qu'on n'avait qu'une heure et demie devant nous et qu'on n'allait pas en faire beaucoup (fronce les sourcils et montre du doigt l'écran) | | |
| | | 6 | Ça tu l'avais dit avant de commencer la séance ? |
| 7 | oui oui peut-être là le travail c'est après la pause donc je reprends euh je reprends en sachant que j'avais déjà donné des informations avant la pause je reprends le cadre chacun s'exprime en quelques mots et ensuite le groupe doit choisir (bouge ses deux mains en parlant) Donc là je fais un travail d'écoute et elles savent que chacune doit prendre la parole | | |
| | | 8 | D'accord donc là tu attends |

| | | | |
|----|--|----|---|
| 9 | oui j'attends FA demande si peut prendre des notes | | |
| | | 10 | (Manipulation du chercheur pour mettre en écoute la bande son en parallèle de la vidéo) Dans ces moments là, quand tu reprends les mots des étudiantes est-ce que toi déjà tu es en train de voir la situation ? Tu reformules juste ou tu vois ce qu'elle pourrait apporter ? |
| 11 | Non non le travail que je fais du peu qu'elles viennent de dire à la fois il y en a qui dise beaucoup alors que le cadre je dis seulement quelques éléments de la situation donc j'ai juste deux minutes donc il y en a déjà qui veulent raconter et alors je dis attention là on ne raconte pas on donne quelques éléments et moi je suis vraiment dans quels domaines on est au départ on était en néo-natalogie (montre du doigt l'étudiante), donc là en psychiatrie, patient schizophrène point parce qu'après comme elles doivent faire un choix est-ce qu'elles vont se souvenir de toutes les situations | | |
| | | 12 | Donc tu ne repères pas s'il y en a une qui est plus ou moins exploitable ? |
| 13 | Ah non non je pars du principe qu'elles (situations) sont toutes exploitables | | |
| 14 | Je fais un travail de clarification (silence) Tu vois je suis en train de dire psychiatrie | | |
| | | 15 | D'accord Voilà pour donner le contexte |
| 16 | oui voilà c'est trois mots clés hein psychiatrie, relation informelle | | |
| 17 | Et toi tu as déjà repéré des choses alors sur euh ? | | |
| | | 18 | Déjà mon travail consiste à faire des épisodes... de décrypter les différentes phases |
| 19 | D'accord | | |
| | | 20 | Et ensuite voir la répartition du temps de parole et surtout rendre visible tout ton travail en tant que formateur en tenant compte des interactions avec les étudiants Bon je n'arriverai pas à avoir plus de son |

| | | | |
|----|--|----|---|
| 21 | Ce n'est pas grave on se débrouille | | |
| 22 | (pointe son stylo en direction de l'écran) voilà Irina parle beaucoup et c'est quelqu'un qui parle beaucoup là elle est partie dans je raconte toute mon histoire c'est pour ça j'interviens donc là la consigne c'est en deux trois minutes pour présenter l'histoire donc je la frustre un peu (sourit) mais euh | | |
| | | 23 | Mais c'est parce que tu la connais l'étudiante? |
| 24 | Oui mais c'est la consigne tout le monde doit s'exprimer si elle commence à monopoliser la parole | | |
| | | 25 | tu le sais parce qu'elle rentre dans les détails et c'est par rapport au temps |
| 26 | Oui oui bah je n'avais pas la montre sous les yeux, elle commençait vraiment à raconter l'histoire alors que l'objectif c'était juste dire quelques éléments donc je l'interromps, il faut que tout le monde s'exprime je lui rappelle la consigne que tout le monde s'exprime et euh C'est un peu lent au démarrage mais c'est normal hein | | |
| | | 27 | Mais cela fait partie de ton protocole.... |
| 28 | Et là j'ai une deux trois quatre personnes (compte sur ses notes) qui ne se sont pas exprimées (silence) J'invite (silence) Elise (montre du doigt l'écran puis raye son nom sur ses notes) Donc là je sais que... Je constate que deux n'ont pas parlé | | |
| | | 29 | D'où ton geste ? |
| 30 | Oui c'est l'idée du cercle Donc je constate que deux n'ont pas parlé mais bon en même temps j'ai l'impression qu'on a pris déjà pas mal de temps donc (silence) donc là la phase suivante c'est on choisit | | |
| | (Prend des notes : dessine un rectangle avec les prénoms des étudiantes) | 31 | D'accord mais justement sur quoi ... comment tu sais que tu peux passer à la deuxième étape ? |
| | Silence regarde l'écran | | |
| | | 32 | Là tu me dis deux deux qui n'ont pas parlé mais bon |

| | | | |
|----|---|----|--|
| 33 | (fait une expression du visage : ferme les yeux et fait un mouvement de la bouche ; redresse les épaules ; replace ses lunettes sur le nez) Je dirai que ce n'est pas mathématique tout ça, c'est un petit peu au feeling déjà déjà j'aime bien quand on est plutôt dans un cercle là on était dans un carré, j'avais une place vide à ma droite (montre sur l'écran avec son stylo) alors aussi ce qui est étonnant sur le côté du carré je suis seule enfin on aurait pu faire quelque chose de plus de plus circulaire (fait des cercles avec son stylo devant l'écran) parce que là du coup je suis dans le groupe mais je suis un peu seule, je suis seule sur ce côté-là du carré bon et en fait Aurore j'avais demandé à ce que ce soit un peu plus équilibré parce qu'Aurore n'a pas voulu s'asseoir à côté de moi là (montre la place vide sur l'écran avec son stylo) silence Bon après on a essayé de rééquilibrer au mieux mais ce n'est pas tout à fait un cercle mais bon ce n'est pas grave | | |
| | | 34 | D'accord donc là... |
| 35 | Donc là là j'ai huit personnes trois et trois six sept neuf dix (compte en regardant sa feuille) j'en ai huit sur dix qui se sont exprimées euh j'ai essayé de de relancer je trouve c'est c'est (silence) c'est pas parfait mais on a suffisamment de matériau pour pour travailler donc voilà ça se fait comme ça peut-être que peut-être que la veille j'avais fait différemment | | |
| | | 36 | Si ces deux personnes n'ont pas envie de s'exprimer ce jour là en fait, ce n'est pas gênant |
| 37 | (Fait une moue avec sa bouche) alors il y a des collègues qui tant que chaque personne ne s'est pas exprimée (tape sur la table avec l'extrémité de son stylo), elles ne passent pas à autre chose bah moi je dirai que je suis un petit peu plus souple que ça (silence) Mais je ne peux pas te dire la veille j'ai fait exactement ça alors peut-être l'autre parasite parce que l'on était dans la première demi heure donc c'était la caméra peut-être que c'est ça qui m'a fait passée à autre chose et c'est tout | | |
| | | 38 | En tout cas tu as estimé que tu avais suffisamment assez de matériel et que la majorité s'était exprimée |
| 39 | Oui j'ai j'ai il me semble que là j'ai... je suis allée suffisamment vers elle pour qu'elles puissent prendre la parole (hausse les épaules) | | |

| | | | |
|----|--|----|---|
| | | 40 | D'accord |
| 41 | Bon je suis passée à autre chose mais je ne suis pas persuadée qu'Annie et Edwige aient été frustrées j'aurai peut-être pu dire « Edwige Annie... » (fait un mouvement avec les épaules comme si avançait) non quand j'ai resollicité c'est vrai que je le fais en général... un moment si je fais quelque chose par rapport à | | |
| | | 42 | Tu veux que l'on revienne un peu en arrière ? |
| 43 | Oui pour euh qu'est-ce que je dis exactement | | (arrangement du son) |
| 44 | J'interpelle Annie... d'autres personnes qui ne se sont pas exprimées prennent la parole Elise (montre du doigt l'écran) Edwige ah elle s'est exprimée je ne m'en rappelais pas | | |
| | | 45 | Tu les as cherchées du regard en tout cas, tu fais des gestes |
| 46 | Ah bah je balaye, j'accompagne avec le doigt (sourit) Alors Annie c'est sûr elle n'a pas fait mais Edwige j'ai un doute... | | |
| | | 47 | On va revenir un peu en arrière |
| 48 | Il y a Loraine aussi mais je pense qu'elle a présenté quelque chose oui mais je pense que Loraine et Edwige ont dû présenter quelques chose oui (s'avance vers l'écran et montre les étudiantes sur l'écran) c'est sûr (note sur sa feuille) tu vois dans l'ordre on n'a pas tout pris Tu as vu (montre l'écran) tu as vu ce que j'ai fait | | |
| | | 49 | Non attends je reviens en arrière |
| 50 | (Sourit) Regarde les mains (silence, sourit), regarde les mains donc là j'en suis à donc je veux m'assurer que la personne qui ne s'est pas exprimée ne veut pas le faire et là c'est Annie là Annie elle ne dit rien tu as vu mes mains (mime de nouveau le geste remonte les épaules et ouvre les mains d'un geste d'impuissance) | | |
| | | | Reprise de la vidéo |
| 51 | J'attends je balaye Tu vois Annie elle n'a pas proposé de situation mais elle intervient dans le choix en fait elle a sa place dans le choix (prend des notes) Tu vois c'est ce qui me fait penser qu'Annie n'est pas complètement frustrée j'ai l'impression que comme elle intervient elle s'exprime par | | |

| | | | |
|----|---|----|--|
| | rapport au choix des situations je me dis qu'elle a bien sa place dans le groupe quoi | | |
| | | 52 | Alors quand tu dis ça qu'elle a sa place ça veut dire que tu fais attention au groupe ? |
| 53 | Oui oui oui c'est vraiment un travail de groupe là Tu vois je leur dis là elles n'ont pas encore choisi mais elles sont toutes euh je ne sais plus comment je leur dis | | |
| | | 54 | Attends je reviens en arrière |
| | | | Reprise de la vidéo |
| 55 | Je leur dis qu'elles sont toutes intéressantes et donc je les valorise | | |
| | | 56 | Tu dis que tu valorises mais parce que tu sens que c'est important pour toi ou tu sens que tu dois les valoriser ? |
| 57 | C'est important parce qu'à la fois on leur demande de s'exprimer en quelques minutes donc euh elles ont quand même de l'enthousiasme à (bouge ses épaules comme si elle avançait) présenter quelque chose et en même temps on sait qu'on aura la possibilité de travailler que sur deux situations donc c'est un peu frustrant pour les autres donc là voilà je leur dis ... et par rapport au choix c'est aussi pour dédramatiser la question du choix c'est-à-dire que ce n'est pas parce qu'elles sont choisies que leurs situations sont meilleures que les autres elles sont toutes intéressantes (ton appuyé) | | |
| | | 58 | D'accord (reprise de la vidéo) |
| 59 | Je repose le cadre donc elle re-raconte mais on n'intervient pas (note sur sa feuille) | | |
| | | 60 | Je te vois noter qu'est-ce que tu notes ? |
| 61 | Mmh je ne sais pas | | |
| | | 62 | Tu fais ça à chaque fois ? |
| 63 | Pas forcément... je crois que j'étais parasitée par la caméra je ne le fais pas toujours de prendre des notes | | |
| | | 64 | Tu notes les mots clés ? |
| 65 | Oui voilà les mots clés je ne sais même pas ce que j'en ai fait de ce papier il faudrait que je cherche pour savoir ce que j'ai noté si ça t'intéresse | | |

| | | | |
|----|---|----|--|
| | | 66 | oui |
| 67 | Au début quand j'étais formatrice je notais beaucoup euh actuellement j'ai j'ai euh beaucoup moins besoin de noter mais au début de l'analyse de pratiques on a travaillé en sous équipe avec mes deux collègues qui se préoccupaient car on n'en faisait rien de ces analyses de situation moi ça ne me posait pas de problème donc on a élaboré des fiches (sourit) d'ailleurs là je n'écris pas sur ces fiches j'écris sur une feuille blanche | | |
| | | 68 | Est-ce que tu essayes de reconstruire la situation présentée par l'étudiante ? que mènes-tu comme opération à ce moment d'écoute ? |
| 69 | Bah j'essaye d'être attentive à euh qu'est-ce qui a été euh parce qu'en plus elle décrit une situation positive c'est quelque chose qui l'a émut donc euh quelle était sa place pourquoi elle nous relate cette histoire là | | |
| | | 70 | C'est ce que tu te demandes là ? |
| 71 | Oui je pense | | |
| | | 72 | D'accord |
| 73 | En tout cas ce qui est positif c'est qu'Aurore raconte et personne ne parle hein | | |
| | | 74 | Tu veux dire que tout le monde est attentif ? |
| 75 | Oui oui parce qu'on a vu le visage de Lorraine mais tu n'es pas très bien placée par rapport à... elle se penche pour voir Aurore, Annie qui regarde bien Aurore, Yasmine aussi... j'ai trouvé qu'il y avait un réel climat d'écoute | | |
| | | 76 | Mais c'est maintenant que tu le vois ? |
| 77 | Non je le sentais | | |
| | | 78 | Comment tu le sens ? |
| 79 | Euh là on est vraiment euh j'avais redonné les consignes à savoir que vous vous exprimez et on n'intervient pas donc je pense que si quelqu'un était intervenu je j'aurai réagi euh là on est vraiment dans l'écoute mais c'est aussi la proximité géographique si on peut dire la proximité dans l'espace (montre l'écran) enfin je le sens bien mon groupe (fronce les sourcils) | | |
| | | 80 | C'est ça qui est intéressant comment t'arrives à sentir ? |

| | | | |
|----|---|----|------------------------|
| 81 | Bah en même temps que j'écris enfin je les sens là et puis on voit bien les regards Là j'écris à cause de cette histoire de caméra et puis qu'on s'était dit qu'il fallait garder une trace des situations exprimées mais en même temps je préfère ne pas écrire et être dans dans comment dirai-je dans l'écoute du groupe (regarde le chercheur) | | |
| | | | Reprise de la vidéo |
| 82 | Tu vois des hochements de tête (montre du doigt une étudiante) | | |
| | | 83 | Tu dis que tu remercie |
| 84 | Oui ça ponctue le travail et c'est dire la fin de la présentation donc on passe à autre chose | | |
| | | 85 | Ça signifie ? |
| 86 | Ça signifie au groupe qu'il peut intervenir et tu vois je n'ai pas eu besoin d'inviter à poser des questions tout de suite Loraine s'est positionnée Je pense aussi que ça lui parlait bien parce qu'elle faisait son stage en néo-nat là (montre Valérie sur l'écran), il y avait une espèce de triangle autour de la maternité là en plus ce qui était intéressant alors moi je notais moi je sais ce qui se passait aussi et qu'on sait qu'avec Aurore les relations sont difficiles elle a eu depuis le début de la formation deux avertissements, je suis sa référente de suivi pédagogique c'est pas très simple en même temps elle est beaucoup interpellé sur la relation aux autres (silence regarde le chercheur) et étonnamment alors même si elle a choisit de ne pas s'asseoir à côté de moi au début de la matinée même si elle est arrivée en retard et c'était la seule place libre elle s'est arrangée pour ne pas s'asseoir à côté de moi mais mine de rien elle ose prendre la parole elle ose euh raconter une situation, une situation potentiellement positive et dans le champ relationnel et ça alors qu'elle a eu deux avertissements pour des problématiques de comportement euh à l'IFSI (regarde le chercheur) donc je trouve euh je trouve en même temps j'écoute son histoire et en même temps je trouve ça très positif voilà c'est tout ça que je suis en train de décoder | | |
| | | 87 | D'accord |
| 88 | Et puis je remercie c'est important pour Aurore on est parfois euh il y | | |

| | | | |
|----|--|----|---|
| | a des tensions je lui signifie c'est une marque de respect quoi et en même temps ça ouvre la porte à euh bah maintenant vous pouvez intervenir (ton diminué) | | |
| | | 89 | Et donc maintenant on passe au temps des questions |
| 90 | Oui à l'analyse (note sur sa feuille) Tiens je défais ma montre là | | |
| | | 91 | (fait pause) tu disais ? |
| 92 | En fait, j'ai défait ma montre parce que je ne vois pas l'horloge et puis en même temps je n'oublie pas que j'ai deux situations à faire et donc voilà j'avais besoin d'un point de repère si on est dans le temps ou pas comme je ne sais pas combien de temps vont durer les analyses là j'avais besoin d'un point de repère dans le temps | | |
| | | 93 | D'accord ce qui t'y fais penser c'est le démarrage de l'analyse ? |
| 94 | Oui enfin j'aurai pu le faire à un autre moment mais là ça me revient quoi (fait un mouvement rotatoire avec son doigt près de sa tempe) peut-être aussi que je suis filmée (silence) mais je défais ma montre parce que c'est moins irrespectueux pour moi de poser ma montre sur la table et je jette un coup d'œil sur ma montre plutôt que de regarder ma montre comme ça (mime en regardant sa montre au poignet) car ça pourrait signifier au groupe que je m'ennuie quoi voilà c'est un outil de travail pour moi mon regard posé sur la montre (posée sur la table) est moins évident que si je regarde ma montre comme ça (pose sa main sur son poignet) voilà il y a deux situations à faire (silence) donc là en tout cas ça a l'air de bien démarrer entre le moment où elle a fini de raconter et j'ai dit merci ça s'enchaîne a priori ça s'enclenche quoi | | |
| | | | Reprise de la vidéo |
| 95 | Elle parle d'émotions Elle parle d'émotions donc elle se dévoile | | |
| | | 96 | Et quand tu dis qu'elle se dévoile tu... |
| 97 | Elle montre quelque chose d'elle-même et d'authentique et ça c'est fondamental chez Aurore | | |
| | | 98 | C'est toujours en fonction de son comportement ... |
| 99 | Oui on a du mal à la cerner d'habitude, et elle est euh elle est | | |

| | | | |
|-----|--|-----|---|
| | hermétique et là c'est très positif | | |
| | | 100 | D'accord donc là tu es sur l'étudiante et sa progression à elle et pas tellement sur la situation qu'elle euh |
| 101 | Non ce qui est intéressant c'est ce qu'elle dévoile d'elle à travers la situation (note sur sa feuille) | | |
| | | | Reprise de la vidéo |
| 102 | Là j'interviens je fais le lien avec... je reviens sur un travail qui date du semestre 1 et là n'oublions pas qu'on est en semestre 4 donc je leur demande leur positionnement maintenant au bout de la fin de la deuxième année de formation | | |
| | | 103 | Et qu'est-ce qui t'amène à intervenir à ce moment là ? |
| 104 | (Regarde ses notes) Bah peut-être ce qu'elle vient de dire juste avant je ne sais pas | | |
| | | 105 | On va remettre plus fort |
| 106 | Donc tu vois je redistribue et à la fois j'interviens je redistribue au groupe je ne sais pas si je dois intervenir, car dans l'analyse de pratiques c'est le groupe hein je suis là en tant que médiateur (silence) et puis là on travaille sur les représentations qu'elle a de la professionnelle notamment la question de l'authenticité | | |
| | | 107 | Donc toi tu fais le lien à partir de son terme qu'elle utilise et tu fais le lien avec le texte que vous avez travaillé en première année |
| 108 | Oui | 109 | Et tu fais le choix de la ramener là-dessus |
| 110 | Oui et en même temps j'aurai pu parler de mon positionnement mais je ne l'ai pas fait parce que moi quand on avait travaillé ces notions là euh on parle beaucoup de juste distance et moi à l'inverse et d'autres auteurs et moi-même nous parlons de juste proximité et là je ne l'ai pas fait volontairement | | |
| | | 111 | D'accord |
| 112 | Parce qu'il n'est pas question moi mais d'Aurore | | |
| | | 113 | Mais est-ce que c'était aussi lié à l'intention du groupe |
| 114 | Là c'est clair je redonne la place au groupe parce que ce qui compte dans le travail de groupe c'est pas uniquement le lien Aurore et le formateur, il faut que ce soit redistribuer au niveau du groupe donc là on a Lorraine qui est intervenue mais ce qu'il faut c'est que le groupe | | |

| | | | |
|-----|---|-----|--|
| | prenne la place (montre à l'aide de son stylo les étudiantes sur l'écran) | | |
| | | | Reprise de la vidéo |
| 115 | Là il y a des hochements et là ce qui s'est passé par rapport à Valérie, Aurore utilise l'expression bulle et Valérie qui a travaillé en pédo-psychiatrie donc elle a beaucoup travaillé la question d'être contenant auprès d'un enfant ou d'un adolescent qui est en situation de violence donc en fait elle, Valérie voit des similitudes entre ce que décrit Aurore la bulle entre la sage-femme et la maman et euh Valérie a des images je pense qui lui viennent elle utilise le mot contenant voilà | | |
| | | 116 | Donc pendant qu'elle l'exprime et qu'elle donne son exemple elle compare |
| 117 | Il y a des similitudes avec le mot agressivité euh moi je le décrypte c'est pas dit qu'Aurore le décrypte | | |
| | | 118 | Comme tu connais le parcours de Valérie tu fais le lien ? |
| 119 | Oui mais je ne sais pas pourquoi je veux qu'on revienne sur euh enfin je les invite à revenir encore une fois sur la question de la juste distance | | |
| | | 120 | Là tu utilises le terme représentation |
| 121 | Enfin euh (montre l'écran avec son stylo) en fait il n'y a pas de hasard dans le choix d'une situation, on n'est pas interpellé par hasard et je pense que si elle relate cette situation elle l'a dit hein qu'elle avait été émue, qu'elle trouvait ça ça même beau à un moment donné du coup je pense que ça touche à ses représentations soignant-soigné et dans la mesure où je sais que nous on l'interpelle constamment dessus j'ai envie... je suis peut-être trop interventionniste je ne sais pas... | | |
| | | 122 | En prenant cette décision tu t'es dit ça va apporter quelque chose |
| 123 | Oui il y a une occasion à saisir, parce que je les interpelle aussi sur le chemin parcouru, je leur rappelle quelque chose qu'on a fait mais en même temps je les interpelle sur le chemin parcouru en 2 ans parce que j'imagine qu'elles n'ont pas la même perception de la distance professionnelle en semestre 1 et là maintenant | | |
| | | 124 | Donc ça les aide à analyser la situation |

| | | | |
|-----|---|-----|--|
| 125 | Oui et en même temps je me demande si je n'interviens pas trop quand même parce que là ça fait ... | | |
| | | 126 | Mais tu te dis ça maintenant ou ...? |
| 127 | Ah oui oui quand j'interviens bon en même temps je me demande si je reste bien dans mon rôle de médiateur et est-ce que je ne suis pas trop interventionniste non non ça je le fais en même temps je suis assez spontanée ça je le fais en même temps... c'est un gros travail car il y a un travail d'écoute, de redistribution au groupe, si j'interviens pourquoi et euh (regarde l'écran penchée très en avant) oui ça fait plusieurs choses à faire là entre écouter, écrire, redistribuer au groupe, euh si qui intervient et si j'interviens pourquoi qu'est-ce que ça peut générer dans le groupe ou au contraire est-ce que ça peut freiner et en même temps je me dis j'aurais peut-être pas du intervenir (sourit) | | |
| | | 128 | Et c'est tes connaissances des étudiantes comme pour Valérie qui te renvoie aussi à faire les liens avec ce qu'elle a rencontré... |
| 129 | Alors là c'est vrai que le groupe est constitué de de huit personnes sur dix euh que j'ai en suivi pédagogique donc euh ça aurait pu être différent avec un groupe que euh je je connais moins (ton diminué) | | |
| | | 130 | Du coup tu les connais |
| 131 | Oui et je connais les alliances Valérie a soutenu Elise car il y a eu des choses un peu fortes émotionnellement en début de matinée et là on a droite Loraine, Irina et Clothilde qui travaillent euh (montre sur l'écran avec son stylo) elles travaillent pas mal ensemble mais ça génère pas mal de bavardage quand même | | |
| | | | Reprise de la vidéo |
| 132 | j'essaye d'aller plus loin, j'ai l'air plus détendu je n'ai plus les bras croisés, j'écoute il y a des choses qui se disent, pour moi ça se déroule plutôt bien mais je relance quand même parce que je pense qu'elles peuvent aller plus loin dans l'analyse... | | |
| 133 | En même temps je suis persuadée qu'elles peuvent aller plus loin | 134 | Donc justement tu y penses pendant que tu as ces échanges là et tu te dis ... |
| | | 135 | Mais est-ce que tu as des attentes justement ? |
| 136 | (Montre l'écran avec son stylo) De deux choses l'une soit j'interviens je peux orienter un peu | | |

| | | | |
|-----|--|-----|--|
| | l'analyse soit je laisse venir là encore bon là j'ai choisi d'intervenir... (silence) mais j'aurai pu laisser le groupe... j'interviens donc c'est vrai que j'oriente un peu l'analyse... mais pourquoi pas (regarde le chercheur) c'est un peu de l'ordre du tâtonnement ce que je fais | | |
| | | 137 | Ça n'a rien à voir avec l'aspect émotionnel dont tu parlais au début |
| 138 | Non non (fronce les sourcils) | | |
| | | 139 | Donc pour affiner l'analyse |
| 140 | Je ne sais plus ce que je dis là | | |
| | | | (Retour arrière) |
| 141 | Je veux la faire dire le mot « authenticité » je crois parce que là on parle beaucoup de distance physique ou est-ce que euh est-ce que on est allé beaucoup là-dedans mais je crois que je veux revenir sur le terrain de l'authenticité (tape la table avec son stylo) | | |
| | | 142 | C'était quelque chose que vous aviez travaillé au cours de ce texte |
| 143 | Oui on l'avait retravaillé au cours du semestre trois sur les soins relationnels | | |
| | | 144 | Donc toi tu es référente de ces soins relationnels |
| 145 | Oui oui | | |
| | | 146 | Donc tu sais qu'il y a dans cette juste distance l'authenticité qui est associée |
| 147 | Je ne sais pas si je veux la faire travailler sur ce point là la connaissant c'est vrai que je m'appuie sur ce que je fais dans les unités d'enseignement, sur la connaissance que j'ai du groupe, après ce qui est déterminant dans mon intervention même a posteriori je ne peux pas te le dire même a posteriori, enfin là pour le coup j'invite à quelque chose d'autre mais je n'ai pas d'arrière pensée, j'invite et après on verra ce qui se passe, en fait je n'ai pas d'attente | | |
| | | 148 | Tu n'as pas d'attente mais tu es quand même référente des soins relationnels et donc tu as déjà travaillé sur ces notions là de juste distance |
| 149 | Oui | | |
| | | | Reprise de la vidéo |
| 150 | (Sourit) Ça se voit que je suis dans l'attente ma main est là | | |

| | | | |
|-----|--|-----|---|
| | Là je renvoie au groupe | | |
| | | 151 | Tu attends le mot |
| 152 | Peut-être mais il y a un silence et je me dis mais qu'est-ce que je viens de dire, la façon dont je l'ai formulé est-ce que c'était pertinent parce que là je n'ai pas de réponse du groupe en tout cas immédiatement je ne sais pas ce que ça va donner par la suite | | |
| | | | Reprise de la vidéo |
| 153 | (Montre du doigt l'écran) Donc là c'est de l'empathie... comme il y a un silence et là elles se disent tiens la formatrice attend quelque chose donc tu as le mot empathie qui sort et puis je me pose toujours la question est-ce que j'aurai du intervenir | | |
| | | | Reprise de la vidéo |
| 154 | Edwige fait une proposition en parlant de technique d'apaisement et au final c'est moi qui dit le mot authentique et elles acquiescent donc il était sur le point de sortir euh il n'est pas sorti donc là c'est vrai que je devance un petit peu les propos mais elles sont plutôt en accord avec moi donc ça je me dis ça contribue aussi au bon fonctionnement du groupe... enfin je travaille sans filet | | |
| | | 155 | Tu ne te réfères pas à autre chose, à une autre expérience, à une autre séance d'analyse de pratique là ? |
| 156 | Non non il n'y a pas de continuité dans les groupes je ne m'appuie pas sur les séances antérieures non | | |
| | | 157 | D'accord d'où cette prise de décision à chaque fois que tu intervies ou pas |
| 158 | Ouais là je propose quelque chose soit ça fait écho euh de façon positive soit négative a priori elles sont plusieurs à acquiescer, je me dis je ne me trompe pas complètement | | |
| | | | Reprise de la vidéo |
| 159 | (Montre l'écran du doigt) Là j'ai des gestes qui accompagnent la parole ... je reformule Là je reviens sur les éléments de l'histoire pour faire le lien entre la sage-femme et le soin car je ne suis pas sûre qu'elle fasse le lien enfin il y a une espèce de va et vient entre elle et moi au niveau de l'analyse de la situation | | |

| | | | |
|-----|--|-----|--|
| | | 160 | Là tu repenses au soin et tu veux rediriger |
| 161 | Je ne sais pas si c'est volontaire ou pas j'avais mis des mots clés | | |
| | | 162 | Tu les as regardées à nouveau ? |
| 163 | Je ne suis pas sûre je ne suis pas sûre mais en tout cas moi aussi j'essaye d'exploiter la situation quoi | | |
| | | | Reprise de vidéo |
| 164 | Donc on sent qu'il y a un point mort, il y a l'expérience et il y a soi là je sentais qu'on avait exploré la situation on pouvait passer à autre chose on ne serait pas allée plus loin, Aurore est très centrée sur la bulle, est-ce que c'est une technique, est-ce qu'on s'approprie cette façon d'être enfin tout ça c'est vrai qu'elle ne nous a pas donné beaucoup d'éléments donc dans l'analyse j'ai l'impression que toutes les directions qu'on aurait pu prendre on les a prise donc il faut s'arrêter mais je l'ai senti alors que je n'ai pas regardé ma montre | | |
| | | 165 | D'accord (reprise de la vidéo) |
| 166 | Donc là je m'assure qu'Aurore est satisfaite de l'analyse ça ponctue est-ce que ça vous va et on continue et là c'est autre chose | | |
| | | 167 | On te voit tirer un trait sur ta feuille |
| 168 | Ah oui je n'ai pas vu mais en tout cas je reprends l'écriture | | |
| | | 169 | Reprise de la vidéo Elle est train d'expliquer l'espace tu le vois ça |
| 170 | Oui j'ai même fait un dessin | | |
| | | 171 | D'accord Reprise de la vidéo |
| | | 172 | Donc là tu l'invites à préciser ce qui est compliquer pour elle |
| 173 | Oui parce qu'elle nous parle beaucoup de la configuration des chambres et l'impact dans la prise en charge mais euh je je euh je suis persuadée qu'il y a autre chose de compliquer | | |
| | | 174 | Et comment tu le sais ça ? |
| 175 | (Silence) Bah c'est lié à la situation elle nous a dit quand même elle nous a dit que c'était la prise en charge d'une maman (ton diminué) dont le nouveau né était mort in utero donc euh donc euh je suppose qu'il y a autre chose mais c'est peut-être au début dans son discours | | |

| | | | |
|-----|--|-----|--|
| | elle nous dit (silence) j'ai peut-être pas bien entendu mais elle a dit qu'elle avait du mal à dire les choses oui donc je l'invite à aller sur autre chose que sur la configuration des chambres je pense que c'est à partir de ce qu'elle me raconte que j'interviens et on voit Irina et les étudiants là qui sont très attentives, ce qui est intéressant dans le groupe, ça donne ça valorise aussi cette partie du groupe...(silence) parce qu'en tant que formateur on se pose la question de savoir si notre regard balaye tout le monde, est-ce que je fais du lien avec toutes les personnes et là dans la première partie j'étais très réceptive quand Annie intervenait mais je n'ai peut-être pas suffisamment sollicité cette partie là du groupe du coup c'est intéressant que ce soit Valérie qui parle parce que ça valorise le groupe de ce côté | | |
| | | 176 | Tu veux dire par souci d'équité ? |
| 177 | Oui que chacun a sa place oui d'équité d'harmonie oui parce que je sais que je néglige mon côté gauche donc je suis vigilante | | |
| | | | Reprise de la vidéo |
| 178 | Là tu vois je recule j'arrête l'écriture car je perçois qu'il se passe bien d'autres choses, Valérie raconte une situation qui est complexe, c'est la question de l'annonce au départ il y avait la question de l'architecture des chambres, la complexité des personnes en termes de réponses des soignants, de disponibilité puisqu'il y a une césarienne en cours là c'est vraiment une situation complexe et je sens mais je ne sais pas comment je le sens dans le groupe, on sent qu'il se passe quelque chose dans le groupe, entre Irina qui le manifeste, là aussi Elise qui met ses mains comme ça et puis qu'on parle de vie de mort, je le sens bien c'est assez palpable donc c'est peut-être pour ça que je me mets en arrière je ne sais pas, en tout cas il s'agit d'accueillir autre chose quoi | 179 | Oui tu changes de position |
| | | 180 | Et tu es toujours en contact avec le groupe à ressentir quand tu dis que c'est palpable tu es attentive aux signes du groupe |
| 181 | Oui | | Reprise de la vidéo |
| 182 | Tu vois il y a du mouvement Elise ça la touche, Irina vient de comprendre que la maman accouche par voie naturelle, Edwige se penche en avant donc là on sent qu'il y a de l'émotion et là Yasmine elle recule elle n'a pas beaucoup interagit dans le travail de groupe | | |

| | | | |
|-----|---|-----|---|
| | mais je pense que c'est à cause de ce qui s'était passé en première partie de matinée | | |
| | | 183 | Donc tu les laisses |
| 184 | Oui je laisse parce que je pense qu'il y a de l'émotion qui doit s'exprimer... j'attends quoi | | |
| | | 185 | (Reprise de la vidéo) Tu voulais dire quelque chose ? |
| 186 | Mais je suis là quoi... mon groupe je le sens bien, ça ne se voit pas (sourit) | | |
| | | | (Reprise de la vidéo) |
| 187 | Là je reviens là-dessus (Prend des notes) | | |
| | | 188 | Donc là tu choisis de lui demander |
| 189 | Là je lui demande ce qui est difficile Valérie était en difficulté par rapport à ça pour répondre et comme la situation précédente il était aussi question de rassurer mais plus physiquement donc voilà je fais un lien entre les deux pour essayer de donner corps au travail qu'on a fait ce matin... trouver du sens... tu vois à chaque fois que j'interviens je reprends un mot | | Tu fais le lien... |
| | | 190 | (Reprise de la vidéo) Là tu l'as entendu tu lui redonnes |
| 191 | Là je suis attentive aux émotions parce que dans le groupe il y a des mamans et des futures mamans donc en ça ça peut les toucher | | |
| | | | (Reprise de la vidéo) |
| 192 | On revient vers l'anecdote elles reviennent sur la situation sur la valise mais je pense fondamentalement que le groupe a besoin de ça, on ne peut pas travailler que sur ... au départ j'ai invité l'analyse sur « difficile, rassurer » donc on travaillait sur les mots mais euh je pense qu'on a besoin de revenir sur des choses plus palpables, les vêtements parce que euh c'est difficile quoi donc on revient à elle raconte un peu l'histoire | | |
| | | | (Reprise de la vidéo) |
| 193 | Et puis là on aborde le bébé mort et comment est-ce qu'il va être présenté donc là on aborde la question de la mort par le biais des | | |

| | | | |
|-----|---|-----|--|
| | vêtements donc ce n'était pas inintéressant mais les choses se disent quoi | | |
| 195 | (Prend des notes) Donc là je balaye plein de choses Tu vois Annie c'était un mot qu'elle n'avait pas compris | 194 | Donc tu écoutes (Reprise de la vidéo) |
| | | 196 | Et comment tu le sais ? |
| 197 | Parce qu'elle le dit et c'est vrai à chaque fois que j'interviens je reprends un mot la question du bébé présentable et elle me dit qu'elle ne sait pas donc on reprend là on fait un travail d'élucidation quoi | | |
| | | 198 | (Reprise de la vidéo) Tu voulais dire quelque chose je t'ai vu réagir |
| 199 | Non là on fait un travail de là on essaye de comprendre les choses comment elles sont faites et en même temps je trouve ça très intéressant parce qu'on met des mots sur quelque chose qui est obscur c'est-à-dire comment est-ce qu'on présente l'enfant, pourquoi, là elle décrit qu'on peut présenter une photo puis ensuite on présentera l'enfant... je trouve que c'est intéressant parce que tout le travail descriptif que Valérie fait donne des réponses aussi aux étudiantes sur comment faire dans ces moments là | | |
| | | 200 | En sachant qu'ils n'ont rien eu comme cours par rapport à ça |
| 201 | Non non mais je sais que pour les étudiants en soins infirmiers les questions sur la mort c'est comme des énigmes hein pour eux donc je trouve ça intéressant pour eux de voilà qu'elle raconte | | |
| | | 202 | De passer par du concret ? |
| 203 | Oui et Valérie c'est quelqu'un qui aime bien raconter ça se sent | | |
| | | 204 | C'est vrai qu'on l'entend elle a une bonne élocution |
| 205 | Oui oui et je tire partie de de Valérie c'est un petit bout de femme très intéressant (sourit) | | |
| | | 206 | Tu l'as dans ton groupe de suivi pédagogique ? |
| 207 | Oui elle a un parcours très très particulier elle a fait une interruption de formation puis elle a repris il y avait une espèce de challenge pour elle et puis pour nous on a cru en elle on lui a fait confiance il y a eu un démarrage un peu difficile donc je pense à tout ça | | |

| | | | |
|-----|--|-----|--|
| | | | (reprise de la vidéo) |
| 208 | Là je suis un peu lente sur ma façon de reprendre | | |
| | | 209 | Lente qu'est-ce que tu veux dire par là |
| 210 | Bah là je regarde mon papier je ne suis plus comme j'étais tout à l'heure dans l'écoute etc là je j'ai l'impression que je dois reprendre je me souviens qu'à midi moins vingt je repense à la caméra euh je me pose des questions par rapport à la conduite de l'analyse du travail de groupe, dans la dernière demi heure j'ai repensé à la caméra | | |
| | | 211 | Tu es déjà en train d'anticiper les autres étapes avant la fin du cours est-ce que c'est ça que tu veux dire ? |
| 212 | Oui je pense que je suis déjà là-dedans ou peut-être parce que c'est très riche et que je ne sais pas très bien comment reprendre je ne sais pas | | |
| | | 213 | Tu veux dire comment profiter de la richesse au maximum ? |
| 214 | Mmh mmh (place ses deux mains devant la bouche) | | |
| | | | Reprise de la vidéo |
| | | 215 | Tu choisis de revenir sur l'équipe |
| 216 | Je ne sais pas pourquoi j'oriente comme ça mais par contre on voit que l'on met en évidence que Valérie se posait plein de questions et que mine de rien c'est elle qui a téléphoné c'est qui a été cherchée les réponses c'est pour ça que je lui dis et l'infirmière | | |
| | | | Reprise de la vidéo |

Auto-confrontation simple avec Brigitte

| N | Formatrice Brigitte | N | Chercheur |
|--------------|---|----|---|
| | | 1 | Rappel sur la partie qui précède la séance d'APP sur les concepts pour la repérer Puis on revient sur ce qui a été effectué en première partie : une analyse de pratique menée Les ESI sont hors champ de la caméra : Laurence et l'autre ESI qui parlait souvent |
| | | 2 | Je reviens sur la séquence 16 de la séance avec le rappel des consignes : sont-ils intimidés par la caméra ? pourquoi ont-ils besoin d'un rappel ? (en fait c'est surtout les thèmes qu'ils souhaitent entendre car ne se souviennent pas de tout) |
| 3 | Non non je ne crois pas c'est pas comme ça que je l'ai ressenti | | Reprise du film |
| | | 4 | Comment tu sais que c'est Edeline ? |
| 5 | Comment je sais que c'est Edeline ... | | |
| | | 6 | Est-ce qu'il a été dit quelque chose sur sa situation |
| 7 | Oui oui alors Edeline a exposé sa situation... ça c'est moi qui induit ça surement, l'IVG c'est quelque chose tu comprends... ou alors j'avais perçu qu'au premier tour de table, ça c'était une situation dans lequel ils avaient envie d'aller, et éventuellement d'en savoir plus et machin... entre eux ils se regardent et ils regardent Edeline, c'est pour ça que je tombe sur Edeline | | |
| | | 8 | Ah tu observes la dynamique de groupe |
| 9 | Oui c'est le groupe qui désigne Edeline, toi tu es de l'autre côté, tu n'as pas les regards de l'étudiant | | |
| | | 10 | Alors comment ils ont choisi là ? Pour toi c'était sur que c'était Edeline ? car une autre étudiante semble intéressée par une autre situation sur le thème de la violence il n'y a personne qui a bronché c'était parti c'était Edeline |
| 11 (7'16) | Oui (le répète plusieurs fois, semble réfléchir) oui j'ai le souvenir que c'est parti tout seul parfois tu lances une perche t'es pas sûr et là j'ai laissé faire, elle a saisi... le groupe fonctionne... un | | |

| | | | |
|----|--|--------------|---|
| | moment je l'ai perçu je ne peux pas te dire quand car je ne m'en souviens plus vraiment soit c'est au premier tour de table où j'ai senti qu'elle avait des choses à dire et que en plus c'est une petite qui ne parle pas souvent, je me dis « Ah » j'ai ça aussi derrière la tête je les connais un petit peu maintenant que l'on arrive en fin d'année, elle ne parle pas souvent, la dernière fois elle s'était très peu exprimée là au 1 ^{er} tour de table elle a osé lâcher un sujet donc je pense que j'avais aussi envie qu'elle exprime pour une fois qu'elle avait osé dire quelque chose, après je me méfie ça va tomber sur elle mais du coup elle ne va peut-être pas l'accepter comme ça ... tu ne sais pas au départ, vraiment, tu lances... alors s'ils ne prennent pas ça devient plus compliqué mais là comme ça prend alors là je m'engouffre dedans je n'ai pas beaucoup d'effort là à faire parce que la situation m'est favorable si tu veux | | |
| | | 12 (8'28) | Pour toi c'est un groupe qui s'interroge bien ? |
| | Oui oui le matin ils ont eu un peu plus de temps et après quand ils ont lâché cette histoire de repositionnement avec les concepts, bon on est reparti... c'est ça qui a peut-être aidé c'est toujours pareil ça se construit au fur et à mesure de la séquence c'est intéressant de regarder comme ça de l'écrire avec tes questions c'est des choses... c'est des choses que tu gardes plus ou moins hein parce que ça va vite finalement quand même | | |
| | | 13 (9'10) | Oui alors tu vas voir la suite |
| | | 14 | Tu écris là ? |
| 15 | Je ne sais pas ... Ça me rassure... IVG, majeur, 18 ans (relis ses notes) | | |
| | | 16 | C'est pour voir les éléments ? |
| 17 | Oui sur quoi je peux rebondir... j'ai tendance à noter beaucoup, beaucoup parce que je crois que ça me permet tu vois j'essaye d'explorer tout de suite quels sont les éléments qu'on va pouvoir analyser à travers ça vu leur niveau et là tu vois je mets en face (10'12) secret professionnel parce que je ne sais plus exactement mais euh « demande de confidentialité etc (relis ses notes), | | |

| | | | |
|----|---|---------------|--|
| | mineure, loi sur l'IVG, erreur de la jeune fille », ça me permet tout de suite déjà non de les orienter ou pas mais de me dire à travers cette situation il s'agit de trouver des références | | |
| | | 18 | Des références... c'est-à-dire qu'à partir des faits qu'elle te donne est-ce que tu reconstruis la situation ? |
| 19 | Non je ne m'occupe pas de la situation, je m'occupe de chercher les références pour l'étudiant sur (10'51) lesquelles il va pouvoir s'appuyer par rapport à son degré de formation | | |
| | | 20 | Et de qu'il a eu comme apports théoriques... tu fais le lien déjà avec l'UE en cours |
| 21 | Et bien oui pour moi, je sais à peu près... parce que sinon je ne vais pas aller les orienter (11'14)... je ne sais pas si ça se produit là... c'est ce que je perçois, c'est pas tellement la situation je m'en fiche un peu enfin je m'entends je m'en fiche encore, c'est plus ça (tape sur ses notes et les désigne du regard) mais comme le temps d'écrire ça ils sont passés à autre chose je note en même temps un coup là un coup là mais ... | | |
| | | 22 (11'42) | (Reprise de la séance) |
| 23 | (intervient sans questions de la part du chercheur)... La juste distance je sais que c'est trop compliqué pour eux... Ils ont vu mécanisme de défense et communication non verbale ils l'ont déjà abordé donc peut-être | | |
| | | 24 (13'10) | (Reprise de la séance) |
| | | 25 (14'42) | Ils commencent les questions sans que tu interviennes... Donc toi tu laisses faire |
| 26 | Je les laisse s'expliquer entre eux | | |
| | | 27 (16'38) | Tu te souviens de ce moment ou pas |
| 28 | Non non je ne me souviens pas mais je me vois très bien oui ? Il se passe quelque chose oui et je me dis | | |
| | | 29 | Il y a quelque chose qui te fait... |
| 30 | Et puis un moment je me dis est-ce que je vais le saisir maintenant... finalement il y en a qui prend donc bah je dis bon | | |

| | | | |
|---------------|--|---------------|---|
| | bah laissons continuer, laissons venir (16'58) | | |
| | | 31 (19'24) | (Reprise de la séance) Et ils l'avaient dit le mot ? |
| 32 | Tu vois c'est ça qui m'aide (tape sur ses notes) bah oui forcément je sens qu'ils tournent autour mais ils ne l'ont pas identifié (tape sur la table) donc euh j'essaye en relançant sur le secret professionnel qu'ils aillent plus loin parce qu'en fait ils n'en sont pas vraiment loin c'est pas ça mais c'est eux qui l'ont abordé à un moment et je voudrais qu'ils l'identifient bien, qu'ils voient bien que ce secret professionnel qu'il n'y a pas quoi | | |
| | | 33 | Donc c'est une perche... |
| 34 | Je ne fais que ça... je ne fais que ça dans ce cours je fais que essayer de comprendre où ils en sont eux et quelles perches je peux lancer pour que qu'ils identifient un certain nombre de choses quoi (20'12) parce que tu t'aperçois que toute façon (... inaudible 20'14) analyse de situation ils ne voient pas le sens que ça a dans leur apprentissage... c'est ça qu'il faut leur faire percevoir. Une fois que tu leur fais percevoir ça ils enclenchent (...) t'arrive à rien rien de bon ils disent qu'ils font des analyses mais en fait ce ne sont pas des analyses (20'36), ils ne font que décrire ce n'est pas le but | | |
| | | 35 | Est-ce que ce n'est pas finalement une étape |
| 36 (20'48) | Si | | |
| | | 37 | De savoir d'abord décrire les faits sans utiliser les jugements de valeur ou autres, être déjà dans les faits et ensuite? |
| 38 | C'est bien pour ça que je les laisse un moment, élaborer les faits... enfin essayer de repositionner les choses, les faits, se questionner et continuer à mieux décrire puisqu'elle n'a pas forcément donné tous les éléments au départ... ils ont besoin de compléments, ça ils le perçoivent | | |
| | | 39 | Ils ne posent pas tellement de questions |
| 40 | Et non (21'21) non je l'ai marqué (lit son document) « faible questionnement », alors fonctionnement du groupe pas de souci... en fait ils veulent les faits, ils veulent chercher la solution alors ça à | | (parle en même temps) |

| | | | |
|----|--|----|---|
| | chaque fois... d'abord ils ont une espèce de curiosité après on peut qualifier ça de sain ou malsain à leur niveau ce n'est pas un problème ils veulent savoir l'histoire, ce qui s'est passé bon et après ils veulent trouver des solutions qui seraient mieux que ce que la personne a pu raconter machin donc ils font des tas d'hypothèses et puis l'analyse, elle n'y est pas, toujours pas (22'03) et ça prend beaucoup de temps euh de leur faire comprendre ce qu'on veut pas ce qu'on veut et pourquoi on le veut on cherche l'analyse etc. et c'est ça qui se tisse petit à petit | | |
| | | 41 | Et tu vois c'était en cohérence avec l'entretien que nous avons fait avant la séance parce que tu me l'avais déjà donné et du coup là c'était l'application concrète en terme de cohérence c'était clair mais à quel moment... qu'est-ce qui fait qu'ils basculent ? C'est ça hein ? et qu'ils arrivent à analyser tout ? (Brigitte essaye de répondre mais le chercheur l'interrompt, plusieurs fois 22'46) parce que la 1 ^{ère} année, toi tu es en 1 ^{ère} année (B : oui) tu sais que tu intervies plus ils ne voient pas encore le sens que ça prend alors qu'est-ce qui fait qu'en 2 ^{ème} année et 3 ^{ème} année ce soit plus facile pour eux d'analyser |
| 42 | Bah actuellement ça ne l'ai pas forcément toujours mais euh (silence) je pense que comme dans beaucoup de choses qui sont en train de se construire c'est des deux côtés c'est-à-dire que c'est autant côté étudiant que côté formateur et que euh je pense qu'on n'insiste pas assez au départ (23'24) sur le sens qu'on donne nous-mêmes à tout ça et bien le faire sentir par les étudiants et que après ça rejoint les acquisitions par les compétences il faut qu'ils s'y collent (changement d'intonation) pour que petit à petit comprendre ce qu'on demande (23'38) ce que ça veut dire comment ça se traduit voilà c'est ça les étapes qu'ils ont besoin de passer et tant qu'ils ne sont pas dedans et que tu ne les obliges pas à un moment précis à le faire et à le refaire à se mettre dedans jusqu'au cou ils ne perçoivent pas bien à quoi ça leur sert, quel sens ça a et alors après c'est du très individuel (24'02) ouais c'est du très individuel enfin moi je le vois comme ça hein après euh... moi j'en suis... alors c'est là où il y a le côté formateur moi je n'en | | |

| | | | |
|----|--|---------------|--|
| | suis pas là dans mon analyse je ne sais pas ou je n'ai pas encore bien repéré comment ils sont capables de (silence) concrètement je l'ai pas eu beaucoup, je l'ai peut-être eu mais sans pouvoir justement nommer et qu'est-ce qui s'est passé à ce moment là ou pourquoi ça ou pourquoi... | | |
| | | 43 (24'36) | D'accord donc selon toi il y a encore les deux ? |
| 44 | Cette histoire là ne marche pas que du côté des étudiants | | |
| | | 45 | Donc c'est plus qu'être animateur... non ? |
| 46 | Bah justement c'est la vraie question à la fois on fait plus qu'animer oui je pense mais est-ce que je suis capable de te dire ce qui se joue derrière (expression « hein hein » et tape plusieurs fois sur la table) c'est ça le problème donc c'est là où je dis qu'il y a une partie de nous (25'21) moi je suis convaincue que ça les aide mais à partir du moment ... qu'on n'est pas capable de nommer ce qui se passe est-ce qu'on est capable de le faire forcément à des étudiants c'est toujours ça qui est compliqué... on en parlait il y a 5 minutes avec une collègue sur le calcul de dose c'est autre chose mais c'est pareil elle me dit « mais moi je ne suis pas sensée rentrer dans la logique de chacun » ah bah moi si c'est ça qui m'intéresse (silence) pour le calcul de dose je suis capable de dire à l'étudiant (25'49) « alors qu'est-ce que vous avez comme règles pour faire vos calculs ? Est-ce que vous prenez la règle de trois est-ce que vous prenez le produit en croix est-ce que vous prenez je ne sais pas quelle autre parce que j'en ai appris d'autres comme ça, quelle méthode vous choisissez » et si je suis capable de la nommer là je suis aidante ça veut dire que je suis capable de la repérer chez l'étudiant ou de repérer quelle est la méthode celle qu'il a utilisé ou s'il lui faut les deux ... en analyse de pratique je ne suis pas sûre qu'on en soit là (silence) je suis capable d'animer et d'orienter parce que je sais (tape sur la table) les éléments qu'ils sont capables de mobiliser puisqu'ils sont dans leur parcours juste avant donc il suffit d'aller leur dire « bah dis donc ça ne vous rappelle pas quelque chose là (26'26) » il faudrait que je connaisse tout le programme mais ah oui c'est ça que ça veut dire aussi ah bah oui | | |

| | | | |
|----|--|---------------|--|
| | <p>donc si tu n'as pas une vision globale du programme tu ne peux pas faire d'analyse de pratique euh très cohérente et puis il faut accepter ça et c'est l'autre partie que ce soit le groupe, les étudiants qui t'amènent à trouver le sens de tout ça aussi parce que je ne l'ai pas inventé comme ça tu as beau lire et avoir des supports comme celui-là que je trouve pas trop mal fait il faut s'y coller et ben voilà on devient compétent quand on s'y colle au début tu le décryptes tu fais comme les étudiants au début tu ne décryptes pas tout le sens de tout ça pour un peu que tu veuilles bien l'analyser grâce à toi entre autre et ben à chaque fois tu décryptes mieux ce qui s'est passé et t'avances comme ça finalement, on suit le même processus hein (27'17) si tu es convaincue de ça et moi je le suis de plus en plus... en plus ça va te lâcher une barrière qui est souvent celle qui est donnée par d'autres formateurs complètement inhabitués ils ne vont pas y aller</p> | | |
| | | 47 | Encore là ? |
| 48 | <p>Ah bah oui on en a peut-être ... peut-être un peu moins qu'ils te le diront sous une autre forme mais moi j'ai le sentiment qu'il y a quand même ça quelque part et oui c'est très déstabilisant car tu ne sais pas très bien ce qui va se passer avec les étudiants... là ça se passe bien, relativement bien... le matin j'avais discuté juste après... c'était quand je ne sais plus si c'était avec Christine ou un autre avec un autre groupe qui a dit « oh lala j'ai ramé c'était lourd » elle n'était pas très satisfaite de sa séquence et moi le matin je trouvais que ce n'était pas si mal finalement si je fais la moyenne entre la situation que tu n'as pas vu avant qui était un peu lourde et qui a débouché quand même sur des choses qu'ils ont osé dire et machin plus la deuxième avec toi qui je trouve c'est pas trop mal passée après on pourrait dire jusqu'où on va bon ok mais globalement je ne suis pas mécontente donc je trouvais qu'ils avaient dit des choses...</p> | | |
| | | 49 (28'30) | Agathe a parlé de « travail sans filet » |
| 50 | <p>Ouais ouais on travaille sans filet je ne le cherche même plus le filet enfin je le sais que je travaille... et oui j'ai pu le dire à une</p> | | |

| | | | |
|---------------|---|---------------|---|
| | époque je comprends ce qu'elle veut dire | | |
| | | 51 | (inaudible) sur les difficultés des formateurs |
| 52 | Tu ne peux pas dire que tu as le cours truc machin (28'52) Cours très construit tu sais très bien 2 fois 3 fois ne pas produire les mêmes... Sauf si c'est très magistral moi ça fait longtemps que je ne suis plus là-dedans les cours magistraux ça m'a toujours emmerdé être autoritaire pour qu'ils suivent à peu près aucun intérêt... ça c'est plus intéressant | | |
| | | 53 (29'47) | Reprise de l'enregistrement |
| | | 54 (30'49) | Le chercheur interrompt l'enregistrement pour interpellier sur l'étudiante qui pose des questions mais en s'adressant à la formatrice |
| 55 | Je fais exprès de ne pas répondre | | |
| | | 56 | Tu la connais l'étudiante, tu les as en suivi pédagogique ? |
| 57 | Oui c'est les mêmes que j'ai en suivi | | |
| | | 58 (31'32) | Le chercheur attire l'attention sur le comportement d'une étudiante qui « a lâché » l'analyse Reprise de l'enregistrement |
| 59 32'17 | Elle ne supporte pas ne pas avoir de réponses là là tu vois je m'en rends compte sur le moment je ne me suis pas rendue compte mais euh effectivement j'ai du l'exaspérer donc elle a du décider de lâcher à partir de là... ça c'est la grosse difficulté parce que euh dans ces groupes là notamment au départ ils sont comme ça et si tu remarques c'est sans arrêt que ce serait à moi de dire « ça c'est bien là c'est pas bien »... ils cherchent cet appui là et moi je ne veux pas que ce soit moi je veux que ce soit entre eux et qu'ils ont les éléments (tape plusieurs coups sur la table) | | |
| | | 60 | Tu penses qu'ils ont besoin de ton aval, d'une reconnaissance |
| 61 (32'57) | Mmh ils n'ont pas l'habitude de ce genre de cours. Oui ça je le sais justement je m'en défends de répondre ce serait trop facile pour moi de répondre. Mais je veux que ça vienne d'eux parce qu'ils attendent que je fasse l'arbitre. Or ce que je veux c'est... l'analyse et qu'ils repèrent (tape sur la table) mais par | | |

| | | | |
|---------------|--|---------------|---|
| | rapport à ce qu'ils ont eu et pas sinon à quoi ça sert que l'on se décarcasse à leur donner de vrais cours et c'est ça l'analyse qu'on leur demande | | |
| | | 62 (33'40) | Ils seraient en demande que tu sois en posture d'enseignant |
| 63 | Complètement (2X) ils te poussent à ça parce que tous les échanges au départ se font entre eux et moi et c'est parce que je m'interdis de répondre que ça finit par se décaler et c'est ça qui m'intéresse c'est l'enjeu qu'ils analysent la situation ce n'est pas qu'ils sachent que moi je fais l'arbitre pour la réponse de machin pour la réponse de truc et ça c'est vachement difficile à... et je me méfie parce qu'en plus chez moi ... | | |
| | | 64 | Tu es expressive |
| 65 (34'16) | Oui et s'ils me regardent trop ils vont très vite voir sur moi si j'approuve ou si je désapprouve ça je le sais ça se voit immédiatement encore faut-il être attentif alors il y en a qu'ils le décryptent et il y en a d'autres ils vont mettre un certain temps ce n'est pas grave bon mais peu importe il faut qu'ils comprennent si ce n'est pas la 1 ^{ère} séance, ni la 2 ^{ème} ce sera la 3 ^{ème} ou la 4 ^{ème} que ce n'est pas moi qui est les rennes j'essaye de les relancer sur des sujets basiques classiques pas très compliqués eux ils auraient tendance à aller chercher trop compliquer et moi je relance quoi « secret professionnel » (tape sur la table) ils l'ont vu ils l'ont revu, ils en ont débattu, ils en ont parlé, ils ont eu des cours donc ils ont tous les éléments alors là je fais un peu exprès car ils sont encore jeunes, « confidentialité, secret, secret partagé » voilà c'est... où est-ce que sont les choses comment on caractérise la situation par rapport à ça est-ce qu'il s'agit de ça ou il ne s'agit pas de ça et c'est ça que je voudrais qu'ils comprennent de l'analyse... tu vois avant de pouvoir dire elle a eu tort elle a eu raison (35'24) parce que c'est vers ça qu'ils vont un moment elle a tort elle a raison par rapport à quoi voilà je crois que quand on a affaire à des patients quand on travaille en équipe après, si secret professionnel finalement euh si chacun y met son... sa sauce certaines choses mais il faut que les éléments clés soient distingués (tape sur la | | |

| | | | |
|---------------|--|----|--|
| | table) le secret professionnel c'est ça le secret partagé c'est ça donc dans cette situation il s'agit de ça donc dans cette situation il s'agit d'un échange qui n'a pas pu aboutir ou ce qui n'a rien avoir avec... eux ils n'ont pas la différence au départ ils sont extrêmement critiques quand ils les laissent pas la solution (inaudible) mais après ils le deviennent si tu laisses déraiper ils deviennent extrêmement critiques ça ne m'intéresse pas ce qui m'intéresse c'est que vous... votre analyse et comment vous allez la construire et là vous allez apprendre quelque chose (36'28) | | |
| | | 66 | Donc là... |
| 67 | J'essaye de m'empêcher de parler | | |
| | | 68 | Tu attends |
| 69 (36'55) | Et parfois l'attente est très très longue quelque fois mais on a pas trop eu tu sais il y a des blancs | | |
| | | 70 | C'est plus quand tu poses des questions alors là |
| 71 (37'09) | oui | | |
| | | 72 | On a l'impression qu'il y a un blanc de réflexion |
| 73 | Oui c'est ce qu'il faut espérer | | |
| | | 74 | Tu regardes souvent au fond, je me demande si tu ne regardes pas cette étudiante ? |
| 75 | Oui c'est possible, elle a plus de maturité que le groupe et je sais que ça peut venir d'elle je pense dans les... dans le groupe là c'est que elle elle rentre dans le niveau de maturité aussi, Sophie aussi donc c'est elle par lequel ça peut venir très vite donc si je ne fais pas attention elle peut lâcher un truc tu es hyper concentrée (sur un ton de confiance) dans les séquences avec les étudiants enfin moi je trouve que tu sors de là vidéo quand même parce que... donc je pense que tu as raison | | |
| | | 76 | Vérifie l'identité de l'étudiante Sophie |
| 77 (38'16) | (Confirme et ajoute) non c'est plutôt là que je balaye | | (ne pose pas la question pourquoi c'est de ce côté qu'elle balaye) |
| 78 (40'56) | Ils me regardent ils le voient tout de suite la question qu'elle dit elle est intéressante | | |
| | | 79 | Tu veux dire que tu as une expression |

| | | | |
|---------------|--|---------------|--|
| | Bah là oui oui je me vois la faire ... est-ce qu'ils s'en rendent compte ou pas ça je ne sais pas | | |
| 80 (42'45) | Interruption par une collègue de Brigitte pour lui dire qu'elle faisait les photocopies... ce qui agace Brigitte tensions ? | | |
| 81 (45'16) | Je n'avais pas vu (Observe une étudiante) sinon je ne l'aurai pas loupé crois moi | | |
| 82 (47'28) | Tu vois ce qui est très dur là je le vois vraiment bien je ne le perçois pas toujours mais là ça m'apparaît je vois qu'elle (désigne l'étudiante sur l'écran) elle s'ennuie, que elle a décroché, que elle a tendance à s'accrocher au truc car c'est sa situation et elle commence à comprendre de quoi il s'agit et les autres ils suivent encore à peu près ce qui est vachement dur c'est d'avoir l'ensemble des groupes qui encore persiste | | |
| | | 83 | Il y en a deux là qui ne disent rien |
| 84 | Oui (... sur chaque étudiant) elle je n'arrive pas à savoir là elles se réveillent un peu elles sont attentives, lui il suit à peu près, j'ai un petit doute en ses capacités à suivre c'est le problème quand tu es à ce niveau de métacognition il ne faut pas exagérer mais un petit peu quand même de réfléchir à ce que l'on fait elle est juste juste je n'arrive pas à savoir si ce sont ses capacités ou si elle ne bosse pas donc elle a du mal à suivre quoi tu lui parles de secret professionnel alors qu'elle ne l'a jamais regardé, elle n'a jamais compris vraiment ce qu'elle a appris et puis comme ce n'est pas sa situation... il faut que ce soit en petit groupe sinon tu n'arrives pas à impliquer tout le monde, la dynamique ça peut faire peur aussi (49'17) quand tu t'aperçois que la moitié ne suit pas je me dis ça viendra au coup d'après... ça m'arrive de me dire ça m'embête il y en a que 5 qui suivent et le reste | | |
| | | 85 (49'38) | Quand tu leur expliques là tu es en parfaite adéquation avec ce que tu dis |
| 86 | Je n'y pense pas trop mais j'essaye (rit) oui en me revoyant je me dis alors confidentialité secret professionnel c'est à peu près cohérent donc ça va | | |
| | | 87 | Mais là tu leur as expliqué |
| 88 | Oui mais il faut être déjà suffisamment clair pour être (tape sur la | | |

| | | | |
|---------------|---|---------------|---|
| | table) ce que tu mets toi-même dans secret professionnel... Tu t'en sors en « Dites donc vous les avez dans vos cours » j'ai pu oublier un peu moi j'aurai caractérisé les choses mais allez revoir dans vos cours | | |
| | | 89 | Elle note Edeline |
| 90 | Oui il y en a quelques uns qui ont noté mais tu vois c'est la première séance où ils prennent des notes la séance d'avant il y en avait deux qui avaient commencé | | |
| | | 91 | Elle avait son portfolio c'est marrant (51'16) |
| 92 | Ça c'est pareil c'est à structurer avec eux d'emblée quand ils n'ont pas compris alors il y en a qui ont passé ce cap là la prise de notes qu'on dit ce que le prof dit ça c'est aussi les échanges se reconstruit après avec ça tu en as qui sont très très loin de ce genre de prise de notes « ah bon il fallait prendre des notes ! » tu vois ils en sont encore là | | |
| | | 93 | Encore scolaire |
| 94 | Ah bah complètement | | |
| | | 95 (52'12) | Là tu souris tu les regardes par rapport au silence dont on parlait tout à l'heure comment tu 'interprètes ça ? |
| 96 | Quoi mon sourire ? je ne sais pas la question qu'elle a posée | | |
| | | 97 (53'36) | Interrompt c'est ce que tu viens de me dire |
| 98 (55'05) | (reconnaît l'étudiante) c'est (prénom de l'ESI : Atreilli) c'est une grande | | |
| 99 (57'02) | Il y a les collègues qui ne vont pas tarder tu as d'autres euh Interruption d'une collègue de Brigitte Signes non verbaux d'impatience non perçus par le chercheur | | |
| | | 100 | Tu as une mimique à quoi tu réagissais là |
| 101 | J'attends au maximum qu'ils creusent il ne faut surtout pas intervenir trop vite, si tu intervient trop vite et ben (57'37) il va attendre que ça à ce moment tu vas reprendre les rennes le pouvoir si tu veux mais bon ils attendent que ça les étudiants que ce soit moi qui donne tous les éléments je sais qu'ils attendent que je prenne la parole et à la fois je sais que je peux avoir un regard un peu sévère atmosphère un peu zen tu vois j'entends le courant, des | | |

| | | | |
|----------------|---|----------------|---|
| | remarques un peu judicieuses de ce que je me souviens il n'y a pas de choses inintéressantes qui se disent ils vont y aller ou ils ne vont pas y aller, est-ce qu'ils comprennent un peu plus car on vient de positionner un peu plus clairement le secret professionnel et puis je ne sais pas ce qu'elle dit car je n'entends pas bien il me semble qu'un moment je sens bien qu'ils réagissent c'est un peu « bah oui allez-y il faut creuser que l'on continue à » c'est l'éternel question (59'17) | | |
| 102 (59'26) | Pour que j'insiste comme ça Je viens de m'apercevoir qu'il y aurait un autre sujet mais ils survolent | | |
| 103 1h01'17 | Ils commencent à fatiguer ils se retiennent de bailler ou presque euh c'est un peu répétitif de toute façon | | |
| | | 104 | En quoi c'est répétitif ? le fait que tu reprennes |
| 105 | Non je trouve répétitif non c'est par rapport à ce que l'on est en train de faire là bon alors après c'est toujours les mêmes mécanismes dont je me ressers sauf qu'il y a des moments où tu as remarqué autre chose (1h02'00 reprise de l'enregistrement) | | Le chercheur ne perçoit pas les signes indirects sur son souhait d'arrêter |
| | | 106 1h04'47 | Alors c'est le moment où elle décrit elle explore un autre bout de sa situation sur le moment du médecin |
| 107 | Ah oui | | |
| | | 108 | Tu fais le lien avec le mécanisme de défense tu dis quel temps nous reste-t-il tu sens la fin du tour de la situation |
| 109 | Oui là je sens que (bruitage avec sa bouche) | | |
| | | 110 | Est-ce que tu as une idée de ce que tu vas faire après ? |
| 111 1h05'20 | Non euh mais oui quand même j'ai encore d'autres pistes puisque euh je me demande si j'ai le temps de traiter une autre situation | | |
| | | 112 | Tu hésites |
| 113 | Oui j'hésite parce qu'il faut quand même du temps | | |
| | | 114 | Et qu'est-ce qui t'aide dans ta prise de décision |
| 115 | Elle pose une autre question donc je laisse venir | | |
| | | 116 | Et du coup on repart sur le mécanisme de défense du médecin |
| 117 | Oui après tout c'est la même situation ça m'arrange car je sais qu'on est très court pour en démarrer une autre... il faut ¾ d'heure une heure pour en explorer une donc là 20 25 minutes c'est trop | | |

| | | | |
|----------------|---|----------------|---|
| | tard soit je vais les frustrer parce qu'on n'aura pas abordé le machin soit... il faut du temps | | |
| | | 118 | Parce que la première aura duré 35 minutes |
| 119 | Oui mais pour ce niveau là c'est déjà pas mal | | |
| | | 120 | Et puis ils en ont fait une avant |
| 121 | Oui puis c'est leur rythme tu es obligée de relancer | 122 1h07'00 | On va avancer un peu |
| | | 123 1h08'18 | Donc tu sais que tu ne l'as pas entendu |
| 124 | Mmh bah oui j'ai quand même bien vu qu'elle ne parlait pas qu'elle ne participait pas aux questionnements des autres et que | | |
| | | 125 | Donc tu lui signales que tu l'as vu |
| 126 | Mmh ça te paraît bizarre ? | | |
| | | 127 | Ah bah non comme tu étais concentrée sur la situation tu restes attentive à ceux qui n'ont pas parlé |
| 128 | Oui j'essaye | | |
| | | 129 | Ce qui m'a intéressé c'est que tu repars sur la situation de chacun sur le choix de la situation, tu as veillé à ce qu'ils repartent avec une situation avant de repartir en stage le lendemain. Tu fais un travail afin que chacun y voit plus clair sur la situation qu'il aura à rapporter. Dans la trame ça n'apparaît pas dans les objectifs |
| 130 | Les objectifs... oui je sais pourquoi | | |
| | | 131 1h09'36 | Le choix de la situation fait partie de l'activité ce n'est pas formalisé, ça n'apparaît pas |
| 132 | Non je sais pourquoi parce que ces objectifs ce sont des copier coller avant le nouveau programme on n'a jamais le temps de réfléchir à ce que l'on écrit, on a pris le temps un moment comme ça machin, on a fait un copier coller en se disant que ça allait très bien et en fait ces analyses de situation se sont ajoutées à ça on ne les avait pas avant sur l'ancien programme donc euh | | |
| | | 133 | Je ne suis pas là pour vérifier vos objectifs, dans le contrôle. Ce qui est intéressant c'est le travail avec eux sur le choix de la situation. Pour moi c'est nouveau |
| 134 1h11'25 | Tu n'avais pas perçu (...) oui je confirme Je me suis aperçue que ça les parasitait le choix d'une situation sur | | non |

| | | | |
|-----|---|----------------|--|
| | quels critères et on leur met en plus situation d'étonnement alors là ils partent sur l'exceptionnel et après ils en font quoi dans l'analyse qu'est-ce que tu veux qu'ils fassent d'une situation qui n'arrive jamais ou trop compliquée il faut la décrypter ils sont incapables ils n'y arrivent pas c'est normal... il y a un conflit dans l'équipe qu'est-ce que tu veux analyser quand ils n'ont pas euh ce que ça veut dire la question des personnalités, le management (..) ils se mettent dans des situations où il y a eu une engueulade dans le service avec la cadre bah oui ça c'est sûr ça les a impressionné oui en troisième année ils pourront analyser ça et encore mais c'est celle qu'ils vont choisir | | |
| | | 135 1h12'52 | En première année Il y a un travail en tout cas qui se mène par rapport au choix |
| 136 | Pas qu'en première année alors on n'a pas beaucoup de recul là-dessus on a deux trois ans et puis je ne sais pas comment mes collègues ont travaillé ça on n'a pas travaillé ça en réunion d'équipe je ne sais pas si elles vont dans le même sens tu vois ce serait intéressant aussi | | |
| | | 137 | Ça m'a interpellé en tout cas de voir |
| 138 | Est-ce que c'est ça qui te paraît intéressant est-ce que c'est ça qu'il faut viser on a aucune consigne donc chacun fait à sa sauce | | |
| | | 139 1h14'19 | Il y a l'évaluation derrière |
| 140 | Oui mais euh | | (passage sur la situation de l'étudiant, possibilité de photocopier ses notes) |
| | | 141 1h19'56 | Quelles ont tes impressions ? |
| 142 | Le son est mauvais Pas de grandes découvertes, c'est banal | | |
| | | 143 | Qu'est-ce qui est banal ? |
| 144 | Je n'ai plus besoin d'y réfléchir je le fais comme je le sens et puis je laisse filer je n'ai pas ... caméra ou pas je n'avais pas trop de retenu | | |
| | | 145 | Tu maîtrises tu te sens à l'aise |
| 146 | Je vais avoir besoin de pas mal de concentration quand même je | | |

| | | | |
|-----|--|-----|---|
| | peux appréhender certains groupes euh oui c'est un peu banalisé d'ailleurs je le dis il faut que je fasse attention à ne pas trop | | |
| | | 147 | Tu reformules |
| 148 | Après ça dépend des sujets qu'ils te lancent c'est pour ça qu'un moment je suis vigilante dans ce qui se joue dans les situations le secret professionnel ce n'est pas un sujet trop compliqué pour moi c'est abordable et je pense que c'est ça qui peut faire peur par moment (est-ce que j'étais aussi à l'aise relit les notes prises lors de la 1 ^{ère} situation) | | |
| | | 149 | (situation « lourde » dans le sens émotionnel ou affectif) tu ne gèrerais pas de la même manière selon le sujet de la situation |
| 150 | Bah ça dépend si je n'ai que des 1 ^{ère} année qui arrive à me parler je l'ai marqué là de « observation, de dignité, relation, évaluation de la douleur » Puis ils se questionnent beaucoup plus entre eux Le plus difficile après on fait une petite nuance en 2 ^{ème} année j'aimerais bien qu'on arrive à ça c'est qu'à la fin de la séquence enfin que ce ne soit pas moi qui relance sur le choix de situation mais quels sont les concepts qu'on a mobilisé là pendant la séance, qu'est-ce qu'ils en retiennent il faut aller vers ça après | | |
| | | 151 | Marche de progression |
| 152 | Et là il faut qu'on soit très clair | | |

RETRANSCRIPTION DE L'ÉCHANGE ENTRE FORMATRICES (avec la formatrice Brigitte)

Codage des entretiens :

L1 : Locuteur 1 la première personne qui parle chercheur

L2 : Locuteur 2 la deuxième personne qui parle la formatrice Brigitte

L3 : Locuteur 3 la troisième personne qui parle : la formatrice Carole

L4 : Locuteur 4 la quatrième personne qui parle : la formatrice puéricultrice Denise

L5 : Locuteur 5 la cinquième personne qui parle l'étudiante cadre de santé en stage à l'IFSI Emma

N1 : numéro de l'intervention

| N | Locuteur | Verbatim |
|---|----------|---|
| 1 | L3 | ...mais euh... |
| 2 | L2 | Mais moi je ne peux pas travailler sans support de temps en temps |
| 3 | L3 | ... Mais que... |
| 4 | L2 | Oui oui c'est ça... La réalité c'est ça, exactement |
| 5 | L4 | Et alors euh ton... par rapport à ton entretien que tu as mené avec Brigitte tu as utilisé une grille que tu t'étais construite en amont |
| 6 | L1 | Mmh |
| 7 | L4 | D'accord... |
| 8 | L1 | Moi ce qui m'intéresse c'est comment les formateurs font l'analyse de pratiques. Donc j'ai été voir les différents modèles qui existent mais ces modèles je ne vais pas les retrouver forcément dans euh ... sur le terrain, dans la réalité... Là c'est... c'est une façon de faire cette analyse de pratique après je vais aller rechercher moi au niveau conceptuel quel est le modèle de compréhension de cette analyse de pratique et ce n'est pas l'inverse (L4 : « d'accord »)... il ne faut pas que je calque en fait les modèles existants d'analyse de pratique ici, ce n'est pas une façon d'évaluer ou de contrôler si ça correspond à la théorie pas du tout (L4 : « D'accord »). Je me dis qu'est-ce qui est spécifique, qu'est-ce qui ressort là il y a des choses (en montrant avec la main la vidéo de la séquence), enfin pour moi qui ont assez intéressantes qui ont émergé. Donc moi je ne veux pas vous en parler on va voir si vous avez des questions par rapport à ça (vidéo). Mais voilà moi j'arrive avec ma casquette de chercheur c'est-à-dire... de voilà qu'est-ce qui se passe, qu'est-ce que le formateur donne à voir, qu'est-ce qui émerge enfin voilà |

| | | |
|----|----|--|
| 9 | L2 | Qu'est-ce qui se joue et qu'est-ce qui ... oui |
| 10 | L4 | Ok |
| 11 | L2 | Donc c'était un premier entretien et puis elle m'a demandé si, puisque j'avais une séquence avec les étudiants à suivre si elle pouvait (1'37) enregistrer |
| 12 | L4 | D'accord |
| 13 | L2 | Et elle a enregistré un tiers de la séquence, un bon morceau quand même |
| 14 | L1 | Une partie... |
| 15 | L4 | Après des premiers années il y a 15 jours (1'46) |
| 16 | L3 | Il y a quelque chose que je ne comprends pas très bien dans la démarche c'est-à-dire que euh... tu as regardé comment euh je te tutoies ? |
| 17 | L1 | Oui on peut se tutoyer |
| 18 | L3 | Euh comment... comment tu as filmé... tu as eu un entretien avec Brigitte ensuite tu as filmé Brigitte euh mais tu avais quand même une idée sur l'analyse de pratique auparavant ... hein on est bien d'accord ? |
| 19 | L1 | J'ai été recherché les groupes BALINT |
| 20 | L3 | Ah avant aussi? |
| 21 | L1 | Ah bah je m'y intéresse parce que ça fait depuis déjà quelques temps... |
| 22 | L3 | Non non mais comme tu le présentais juste en hein |
| 23 | L1 | Si si |
| 24 | L3 | D'accord |
| 25 | L1 | Il y a les groupes Balint et différentes orientations, on a les GEASE aussi, les GAP enfin il en existe... il y en a 4 différents mais il en existe bien d'autres même les médecins se sont appropriés cette.. . hein on le trouve chez les travailleurs sociaux, on le trouve chez les enseignants c'est spécifique à eux mais nous formateurs et bien qu'est-ce qu'on en fait et qu'est-ce que l'on fait avec les étudiants infirmiers autour de ça (L3 acquiesce plusieurs fois « d'accord » « mmh ») (2'41). Donc oui il y a des modèles existants mais je ne voulais pas moi me laisser influencer par ces modèles là en me disant que j'allais forcément les retrouver ici chez les infirmiers |
| 26 | L3 | Oui oui tu les connaissais quand même avant |
| 27 | L1 | Mais je connaissais avant |
| 28 | L3 | Mmh tu es formatrice toi aussi ? |
| 29 | L1 | Oui |
| 30 | L3 | D'accord |
| 31 | L2 | Tu es obligée de toute façon d'aller les chercher un peu |
| 32 | L3 | Ah bah... |
| 33 | L2 | D'aller vérifier ne serait-ce qu'une définition alors après |
| 34 | L1 | C'est sur enfin le groupe BALINT il faut enfin |
| 35 | L2 | Oui tu ne sais pas ce que c'est tu ne sais pas ce que c'est |

| | | |
|----|----|---|
| 36 | L1 | Oui et puis il y en a qui ont écrit quand même là-dessus et puis il y a des recherches qui ont été menées auprès des enseignants qui ont avancé hein (acquiescements « mmh » par L2) |
| 37 | L3 | Ok |
| 38 | L1 | Ok ? Donc si vous avez des questions vous n'hésitez pas |
| 39 | L2 | En fonction de ce que vous voulez voir après |
| 40 | L1 | ... Le son est très mauvais... |
| 41 | L2 | Oui en plus le son est très très mauvais alors... |
| 42 | L1 | Mais euh il y a des parties qui sont plus intéressantes que d'autres je vais couper en fonction des étapes |
| 43 | L2 | Oui c'est ça |
| 44 | L1 | On va voir la première partie |
| 45 | L2 | Je ne sais pas ... Vous vous l'imaginez comment |
| 46 | L3 | Ça fait trois quart d'heure ? |
| 47 | L1 | Il y a une heure de... |
| 48 | L3 | Moi je suis allée voir Irène... |
| 49 | L2 | Ouais |
| 50 | L3 | Faire un cours enfin faire une séance sur l'analyse de pratique |
| 51 | L2 | Ouais ... Avec cette même trame ? |
| 52 | L3 | Bah non parce qu'elle n'a pas la trame (3'40) |
| 53 | L2 | Rit |
| 54 | L3 | Et donc euh elle le fait au feeling hein mais elle m'a dit « oui je crois que les formatrices qui ont une trame mais euh moi je ne sais pas je ne la connais pas cette trame »... |
| 55 | L2 | Je lui ai déjà donné trois fois donc euh je veux bien lui redonner une quatrième fois... on apprend des choses c'est intéressant |
| 56 | L3 | Non mais... Est-ce que toi tu peux me la donner ? si elle elle l'a trois fois (rit) |
| 57 | L2 | Moi... Moi j'ai aucun problème (ton fort 4'03) pour lâcher les trucs |
| 58 | L4 | Est-ce qu'il y a une différence Brigitte avec... je revois ce que vous avez écrit là et ce que l'on a fait avec NAGELS sur l'analyse de l'activité ou pas ? |
| 59 | L2 | Je n'ai même pas comparé ça avec Nagels après donc euh... |
| 60 | L4 | D'accord |
| 61 | L3 | Tu t'es basée sur quoi pour écrire ça ? pour écrire cette fiche ? |
| 62 | L2 | Sur euh une doc, deux docs (4'25), ce que j'avais dans la tête euh Margot PHANEUF euh qui dit hein ce n'est pas moi : « jeter un regard critique sur certains détails de notre travail afin de les analyser, de les améliorer sur » (inaudible 4'35) oui il y a déjà beaucoup de choses |

| | | |
|----|----|--|
| | | hein sur euh tu sais celle qui avait fait euh sur l'analyse de la pratique voilà encore une |
| 63 | L3 | Mmh |
| 64 | L2 | L'analyse de pratique professionnelle ça c'est X qui nous avait fait ça |
| 65 | L3 | Mmh je l'ai son... |
| 66 | L2 | Ça c'est toutes les cogitations des années d'avant parce que ça ça date de 2006 quand même pour moi donc c'est... ça fait un certain temps que je me pose la question c'est bien gentil on nous donne ça comme ça mais qu'est-ce qu'on en fait quoi ? et puis je te dis je l'ai partagé avec deux trois collègues chaque année depuis 4-5-6 ans quand même |
| 67 | L3 | Mmh |
| 68 | L2 | C'est pour ça qu'on a fini par écrire un truc parce que moi refaire et refaire euh mais par contre tu as une très bonne question on pourrait croiser ça avec (NAGELS ?5'14) je ne sais pas si vous voulez m'aider à le faire je prends |
| 69 | L4 | Non mais parce que... |
| 70 | L3 | Non mais ce serait bien de le faire en réunion pédagogique enfin |
| 71 | L4 | Oui oui |
| 72 | L2 | Ça fait partie des choses... |
| 73 | L4 | Oui enfin si j'ai bien compris ce que nous a dit NAGELS, c'est que lui il était plus favorable à l'analyse d'activité parce que tu avais plus d'outils euh comment dirai-je euh pratiques pour euh mener l'analyse enfin... |
| 74 | L2 | T'avais plus... Qu'est-ce que tu as retenu toi ? |
| 75 | L4 | Bah parce que |
| 76 | L2 | C'est intéressant mais... |
| 77 | L4 | Moi de ce que j'ai retenu de ce qu'il expliquait c'est que lui il laissait tomber l'analyse des pratiques professionnelles (5'49) au bénéfice de l'analyse de l'activité parce qu'il existait plus d'outils de recherche pour quantifier l'activité que la pratique professionnelle |
| 78 | L1 | Il a donné des exemples d'outils ? |
| 79 | L4 | Oui bah oui parce qu'il c'est pareil il nous a mis en situation donc il nous a donné une grille quand on a fait les exercices d'entretien c'était avec la grille qu'il nous a donné tu sais... |
| 80 | L1 | Et cette grille c'est lui qui l'a conçu ou euh elle vient d'où cette grille ? |
| 81 | L4 | Bah il y a... il y a... je pense qu'il l'avait conçu oui il l'avait conçu pour (L3 parle en même temps) euh animer le groupe quoi tu vois... donc il a fait comme tu dis il nous a fait un peu un historique de euh l'analyse de l'ac... de la pratique professionnelle et puis petit à petit lui dans son raisonnement euh il a confié qu'il était plus à l'aise avec l'activité parce qu'il y avait plus de choses enfin factuelles pour euh vraiment mener le travail d'analyse donc euh il nous a fait travailler sur une grille mais enfin bon que moi j'ai trouvé un peu compliqué donc c'est pour ça que moi ça reste très obscur quoi donc euh |
| 82 | L2 | Enfin bon ça reste tellement obscur que je l'ai carrément laissé de côté (6'49 : sans regretter plus que ça) enfin je veux dire je l'avais construit avant comme on n'a pas le temps copier coller et « fffsht », bah oui ce qu'il nous a raconté ou pas je ne l'ai pas inclus alors à la fois tu dis ça mais je ne sais pas, c'est une vraie question mais je ne sais pas (7'03) |

| | | |
|-----|----|---|
| 83 | L3 | Enfin lui il était éducateur spé je crois que c'est ça (L2 acquiesce) et donc il a peut-être entendu parler de l'analyse de pratique après il a été consultant et du coup en étant for... enfin en étant consultant peut-être avant il a fait des travaux alors je me demande si ce n'est pas dans le cadre de sa thèse ou je ne sais pas trop quoi. Ce qu'il nous avait montré c'était euh un travail qu'il avait fait bien en amont et pas euh particulièrement euh pour notre groupe comme tu le disais tout à l'heure |
| 84 | L2 | Et moi je n'ai pas suivi le début de la formation de ce qu'il nous a fait alors « pfff » (7'36) |
| 85 | L4 | En tout cas il nous a donné une grille |
| 86 | L2 | Oui il nous a donné une grille |
| 87 | L4 | Pour questionner l'activité parce que lui il considère l'activité |
| 88 | L1 | Et du coup sur didactique professionnelle, il a parlé d'Yves CLOT, il a parlé de Patrick MAYEN ou de Paul OLRY enfin... |
| 89 | L3 | Oui Paul OLRY il en a pas beaucoup parlé inaudible |
| 90 | L1 | Bah c'est PASTRE |
| 91 | L4 | Oui il en a parlé il a parlé de (inaudible 8'02) |
| 92 | L3 | Enfin il n'en a pas parlé enfin ouais mais ce n'est pas si clair que ça (plusieurs approuvent « oui ») |
| 93 | L2 | Ils ne sont pas du tout clair sur les enjeux dont ils s'inspirent quand ils viennent faire la démonstration, c'est leur dada c'est leur machin enfin après c'est comme ça |
| 94 | L1 | Ce qui peut être intéressant après c'est nous justement en fonction... d'aller piocher en didactique professionnelle moi je trouve que ça parle bien en tout cas pour la profession infirmière |
| 95 | L3 | Mmh |
| 96 | L1 | Ça collerait bien il y a vraiment des outils intéressants pour nous, ça peut être un axe en tout cas à suivre |
| 97 | L4 | Ouais et moi l'autre exemple que j'ai une collègue à Rueil qui fait de l'analyse de pratique mais qui n'est centrée que sur euh euh |
| 98 | L3 | Qui est centrée sur (8'47) inaudible |
| 99 | L4 | Voilà qui n'est centrée que sur l'approche psychanalytique de la personne |
| 100 | L2 | Oui |
| 101 | L1 | Est-ce qu'elle est infirmière ou elle est psychologue ou psychanalyste ? |
| 102 | L4 | Elle est puéricultrice psychologue enfin non excuses moi elle est puericultrice mais elle a fait une analyse donc du coup elle réinvesti ce travail là et puis elle a fait un master 2 centré là-dessus mais ce qui est intéressant aussi c'est que du coup elle ne s'occupe pas de la situation professionnelle elle s'occupe que de la personne |
| 103 | L1 | Donc tout ce qui est affectif de l'ordre de l'émotionnel là elle peut gérer ça, elle a les bagages |
| 104 | L4 | Ouais ouais, mais c'est balaise quand même parce que je l'ai vu... |
| 105 | L3 | Bah il faut avoir un bagage parce que sinon tu ne peux pas gérer |
| 106 | L1 | Parce que là si on revient dans l'historique de l'analyse de pratique (9'29) c'est bien animé par un pair or nous on est dans la formation initiale, le formateur a la posture d'évaluateur donc ce n'est pas un pair de l'étudiant |

| | | |
|-----|----|--|
| 107 | L4 | Ça c'est vrai ce que tu dis parce que moi... |
| 108 | L1 | (coupe la parole à L4) Normalement cela doit être un tuteur, c'est pour ça que dans le référentiel il y a aussi cette question là un peu ambivalente mais... |
| 109 | L4 | Quand j'étais à l'école de puer on avait de l'analyse de pratique, c'était pas les enseignants qui nous les faisait c'était un tiers extérieur neutre (9'59) |
| 110 | L1 | (10'05) c'est un plus et voilà qu'est-ce qu'on en fait qu'est-ce que nous formateurs on apporte dans cette analyse de pratique là... il y a vraiment des questions toutes récentes avec ce nouveau référentiel |
| 111 | L3 | Oui enfin le référentiel ne nous parle pas que d'analyse de pratique il nous parle aussi d'analyse de situation et euh du coup moi je me demande si au niveau des formateurs il n'y a pas euh un gros mélange (10'30) parce que au niveau des enfin dans la séance d'analyse de pratiques auxquelles j'ai assisté euh du coup les élèves exposaient leurs analyses de situation alors euh (10'45) après je me suis dit tiens |
| 112 | L1 | Dans le portfolio il y a marqué, analyse de situation ou analyse d'activité, est-ce qu'on est au clair avec ce que l'on met derrière une activité ou une situation |
| 113 | L3 | Mmh |
| 114 | L1 | Et pratique... |
| 115 | L2 | Oui |
| 116 | L5 | Je vous entends parler mais moi je ne fais pas la différence pour l'instant entre analyse de pratique, analyse d'activité euh |
| 117 | L2 | Oui moi non plus (11'06) |
| 118 | L3 | Oui sauf que quand tu regardes certains auteurs euh |
| 119 | L5 | Ah mais oui mais |
| 120 | L3 | Ils font la différence |
| 121 | L5 | Oui mais justement il va falloir que je me renseigne parce que là je ne vois pas bien tout de suite |
| 122 | L2 | Bon |
| 123 | L5 | Il y en a certainement une hein il va falloir que j'aille trouver |
| 124 | L4 | Bon alors on va au cinéma (11'28) |
| 125 | L1 | (13'17) interrompt l'enregistrement sur la première étape |
| 126 | L3 | |
| 127 | L1 | (20'34) 2 ^{ème} interruption lors de la description de la situation d'Edeline (21'31) (L2 : 22'07) |
| 128 | L1 | (22'25) 3 ^{ème} interruption sur le temps des questions qui survient spontanément (Propos sur l'aspect technique et visuel qui prend de la place dans les échanges) (23'17 on entend mieux là... ça c'est Edeline) |
| 129 | L2 | 24'13 c'est ça la question qui se pose |
| 130 | L4 | Mmh |

| | | |
|-----|------|---|
| 131 | L2 | 24'19 : Si on regarde tout moi je n'aurais pas le temps hein à 5h00 moi il faut que je sois partie donc vous voulez voir toute la description |
| 132 | L4 | 24'47 voir le début de l'animation (on peut écouter comme ça puis après on va bien voir) |
| 133 | L1 | 25'22 Ça c'est les questions |
| 134 | L4 | 27'57 |
| 135 | L3 | La voix de la petite n'est pas forte C'est inaudible c'est pour ça que c'est chiant enfin (28'28) |
| 136 | L2 | (28'37) Tu vois (inaudible) quelqu'un les détails de toute façon |
| 137 | L1 | Ah ça |
| 138 | L4 | 28'46 c'est elles qui répondent aux questions toi tu n'interviens pas là pour le moment ? |
| 139 | L2 | Bah moi je n'interviens quasiment jamais tu sais c'est cool hein (28'50) |
| 140 | L4 ? | C'est cool (rires) |
| 141 | L5 | Mais les... les étudiants quand ils sont intervenus je n'arrivai pas à entendre ce qu'ils disaient (29'01) ils étaient plus à la recherche... |
| 142 | L1 | Là c'est la première intervention vraiment... |
| 143 | L4 | Ta question c'était quoi euh est-ce que la mère aurait pu ne pas voir le papier c'est ça ? (29'23) non ? |
| 144 | L2 | Je ne sais plus (29'29) moi ce n'est pas ce que je vise en tout cas |
| 145 | L2 | 30'00 (sourit en disant cela) mmh Ils ne décollent pas des faits |
| | | |
| 146 | L5 | Ce que je voulais te demander est-ce qu'ils posent des questions vraiment pour faire expliciter ou ils sont déjà dans le euh « moi j'aurais fait ci, moi j'aurais fait ça » ? |
| 147 | L2 | Les deux |
| 148 | L5 | Les deux ? |
| 149 | L1 | Tu voulais répondre ? |
| 150 | L2 | Oui non parce qu'elle m'interrogeait (30'23) sur euh ... c'était quoi ta question ? (rires) |
| 151 | L5 | Bah je disais est-ce qu'en première partie là quand un moment ils ont pris enfin certains se sont mis à poser la question sans même que tu interviennes, c'est ça que tu as dit hein ? |
| 152 | L2 | Mmh (30'35) mmh |
| 153 | L5 | Est-ce qu'ils étaient réellement dans euh à la recherche de l'explicitation de la situation ou est-ce qu'ils étaient euh à un stade où en fait ils donnent déjà un avis tu vois ce que je veux dire ? (30'50) |
| 154 | L2 | (30'51) Euh... |
| 155 | L4 | Sur comment on aurait pu faire autrement |
| 156 | L3 | Une solution |
| 157 | L4 | Ouais c'est ça |

| | | |
|-----|----|--|
| 158 | L5 | Oui voilà oui ben moi je pense que j'aurai fait ci ou j'aurai fait ça ou euh |
| 159 | L4 | Oui |
| 160 | L5 | S'ils sont là-dedans plus que dans euh une question à creuser euh vraiment... le pourquoi du comment |
| 161 | L2 | Ah bah ils veulent d'abord savoir l'histoire, ils veulent aller jusqu'au bout de l'histoire |
| 162 | L5 | Oui |
| 163 | L2 | De tous les détails et de tous les machins c'est pour ça que ça dure un certain temps |
| 164 | L5 | Oui... oui |
| 165 | L2 | Et après comme je leur dis quand même « bah ouais mais on est toujours dans les faits » donc euh bon ok maintenant hein ce n'est pas ça que je vise si tu veux |
| 166 | L5 | D'accord et c'est quoi que tu vises toi à ce moment ? |
| 167 | L2 | L'analyse (31'29) parce que justement sinon je sais très bien qu'ils vont aller dans le jugement « bah moi j'aurai fait ci bah moi j'aurai fait ça » mais... |
| 168 | L5 | Oui... oui |
| 169 | L2 | Moi ce n'est pas ça que je souhaite (31'37) mobiliser chez eux |
| 170 | L4 | Donc c'est plus par rapport au concept du secret professionnel, les... |
| 171 | L2 | J'en sais rien parce que je ne sais pas ce qu'ils vont me sortir |
| 172 | L4 | Oui |
| 173 | L2 | Donc justement moi j'ai repéré pendant ce temps là, quand elle m'a expliqué sa situation que j'écoute (reprend ses notes) hein car je fais un gros effort (31'48 : mot inaudible) quand même euh j'ai repéré dans sa situation effectivement des thèmes euh qui me sembleraient abordables, tu vois j'ai commencé à noter « IVG, majeure, 18 ans je ne sais pas quoi euh problème de rendez-vous, inscrit sur carton demande de confidentialité, les histoires des parents euh bon bref et à côté, secret professionnel, loi sur l'IVG euh erreur de la jeune fille euh (32'15) je ne sais plus communication non verbale parce qu'il y a des trucs, positionnement du médecin ça c'est plus après, mise à distance, réaction psycho, mécanisme de défense enfin |
| 174 | L5 | Mmh |
| 175 | L1 | C'est le déroulement là |
| 176 | L2 | oui |
| 177 | L4 | de ce que toi tu veux mener |
| 178 | L2 | moi je me dis euh tiens il y a ça qui est intéressant, il y a ça aussi, il y a ça aussi, il y a ça aussi, il y a ça aussi, non mais je sais très bien que ce n'est pas moi qui vais le mener |
| 179 | L4 | d'accord |
| 180 | L5 | tout ça c'est les axes possibles euh enfin que tu repères qui pourrait être abordés euh... |
| 181 | L2 | pour ... pour que la situation me permettrait d'aborder moi ou euh mais euh |
| 182 | L5 | oui tu ne sais pas sur quoi ils vont euh se focaliser quoi ? |

| | | |
|-----|------|---|
| 183 | L2 | non |
| 184 | L3 | ces axes là ce sont des axes possibles pour l'analyse ? |
| 185 | L2 | bah en tout cas... |
| 186 | L3 | pour une analyse de la situation... |
| 187 | L2 | ... à ce niveau là là-dessus je sais qu'ils peuvent s'appuyer sur les cours parce que je sais qu'ils ont vu ça... |
| 188 | L4 | d'accord... d'accord |
| 189 | L5 | mmh |
| 190 | L2 | ... je sais qu'ils ont vu ça, je sais qu'ils ont vu ça ça c'est éminemment important |
| 191 | L4L3 | Mmh |
| 192 | L2 | Parce que moi mon idée c'est qu'ils aillent surtout pas faire de l'analyse sur des choses qu'ils ne euh |
| 193 | L5 | De l'analyse sauvage (rit) |
| 194 | L2 | Bah oui et c'est ce qu'ils nous font les trois quart du temps (33'16) |
| 195 | L3 | Tu n'as pas de difficulté de... pour savoir justement euh ce qu'ils ont vu comme... depuis... enfin (33'25) dans... dans l'antériorité ? tu sais on dit qu'on a du mal (appuie son geste en tapant sur la table) avec le maillage, on a du mal à savoir ce qui se passe dans les autres UE etc donc du coup tu es bien obligée de savoir ce qui se passe dans les autres UE... |
| 196 | L2 | Oui oui mais moi j'ai un avantage ça fait... ça fait dix ans hein donc euh que ce soit le nouveau programme ou l'ancien euh |
| 197 | L3 | Oh tu as de l'exp... |
| 198 | L2 | Je sais à peu près ce qu'il y a dans les cours (rit) pour les avoir fait les uns après les autres donc euh bah à quelque chose près mais tu ne vas pas te mouiller de beaucoup si ? |
| 199 | L4 | Non |
| 200 | L2 | Sinon tu vas voir hein d'où l'idée d'avoir des cours sur les serveurs et les machins enfin il y a une logique (33'54) derrière tout ça... tu sais les cours sur les serveurs moi l'autre jour j'ai corrigé des copies pour Agnès sur le S4 je connais rien l'éducation prévention et les machins j'ai été voir son cours tac tac tac (mime avec ses mains comme si elle se trouvait face à un ordinateur) tu as les mots clés après ça va tu peux tu vois donc ça tu peux si ... si c'est mis en commun effectivement |
| 201 | L3 | Mmh |
| 202 | L2 | Ça c'est le gros souci... et ça aide... |
| 203 | L3 | Mmh c'est indispensable |
| 204 | L2 | Oui il faut effectivement repérer ... |
| 205 | L3 | Et que tu ailles voir |
| 206 | L2 | Oui à ce moment là euh oui tu n'es pas obligée d'aller voir ... attends tu es infirmière secret professionnel quand même ça te parle (tape sur la table) (34'20) non ? Tu y penses immédiatement quand tu l'entends |
| 207 | L3 | Mouais mais il faut aller dans le même sens que ce qui a été dit |

| | | |
|-----|----|--|
| 208 | L2 | Tu prends beaucoup de risques ? |
| 209 | L3 | Euh ce qui a été... (34'29) |
| 210 | L2 | Tu prends beaucoup de risques sur le secret professionnel avec des étudiants de première année ? Bon. Tu prends beaucoup de risques sur la loi sur l'IVG ? |
| 211 | L4 | Mais ... Oui |
| 212 | L3 | Bah ça c'est pas quelque chose que j'ai en tête euh |
| 213 | L2 | Non mais c'est pas ... c'est pas ça |
| 214 | L3 | Bah oui mais comment tu fais toi ? |
| 215 | L2 | Mais c'est eux qui vont le faire c'est eux qui vont faire le boulot c'est pas moi |
| 216 | L5 | Ce n'est pas un cours quoi euh c'est ça ? C'est ce que tu euh en gros non mais ce que euh... |
| 217 | L4 | Tu veux les renvoyer à ... en fait |
| 218 | L2 | C'est l'analyse enfin moi j'appelle ça des pratiques alors maintenant c'est discutable analyse de situation, analyse de pratique je l'ai intitulé analyse de pratique au départ (L5 tente de poser une question) |
| 219 | L5 | C'est ça mais toi tu ne guides rien en fait ? (35'03) tu ne guides pas... tu ne vas pas les axer sur tel sujet ou sur tel sujet, tu vas juste voir comment eux ils ils sous quel angle de vue ils vont prendre |
| 220 | L2 | Bah un moment les premières années je vais quand même envoyer des pichnettes pour qu'ils s'en saisissent parce que sinon (35'20) tu vas voir c'est ce que je suis obligée de faire là |
| 221 | L1 | Là Brigitte dit secret professionnel ils n'ont pas parlé de secret professionnel mais de ce qu'elle entend de ce qu'ils disent |
| 222 | L2 | Un moment je... |
| 223 | L4 | Bah si parce qu'elle dit vous avez parlé de secret professionnel, tu es reparti d'un qui l'avait dit non ? |
| 224 | L2 | A peine non mais comme ils tournaient autour |
| 225 | L4 | Tu as dit j'ai entendu secret professionnel |
| 226 | L5 | C'est toi qui l'as nommé ? |
| 227 | L2 | C'est moi qui l'ai nommé |
| 228 | L1 | Elle a dit le mot |
| 229 | L2 | Exprès pour qu'ils ... pour savoir s'ils le choppent ou pas |
| 230 | L4 | D'accord |
| 231 | L5 | Et ils l'ont choppé ? |
| 232 | L2 | Pas tout de suite ... enfin je ne crois pas je crois que je suis revenue dessus euh... |
| 233 | L1 | Après c'est confidentialité qui a été ... qu'ils ont ... qu'ils utilisent |
| 234 | L2 | Mouais |

| | | |
|-----|----|--|
| 235 | L1 | (35'57) Tout à l'heure tu as parlé donc de la formulation d'une question, est-ce que tu dis ça parce qu'il y en a d'autres peut-être formateurs qui font autrement et qui attendent du coup après la description de la situation par l'étudiant qu'il pose une question à l'ensemble du groupe ou ça n'a rien à voir ? |
| 236 | L2 | Oui tout à l'heure tu m'as demandé quelle était la question de l'étudiante par rapport à la situation |
| 237 | L4 | Je ne sais plus ce que j'ai dit |
| 238 | L1 | Je me demandais si toi tu te réfèrais à une autre manière de faire peut-être car il y a plusieurs façons de procéder là-dessus |
| 239 | L4 | C'est-à-dire euh que ça rejoint ce que tu évoquais tout à l'heure c'est-à-dire est-ce que euh bon elle amène la situation et un moment donné euh au-delà de « c'est une jeune fille elle a eu un IVG etc etc » euh c'est quoi son problème enfin le... le thème c'est euh comment ça s'appelle la situation d'étonnement du coup euh (36'55) |
| 240 | L3 | C'est pas ça |
| 241 | L1 | Tu t'attendrais à ce que l'étudiante |
| 242 | L4 | Bah si tu es sur une situation (L5 dit « pour moi oui ») que tu formules une ... enfin tu vois tu formules une question qui ... qui va permettre de travailler autour du problème et du coup du problème amener peut-être à faire le lien avec ce que tu avais noté là Brigitte c'est-à-dire effectivement de quoi on parle quoi mais je ne sais pas si c'est ça ou si c'est euh du coup on les laisse euh errer un peu dans les faits, les jugements « j'aurai fait ceci gnagnagna » et puis donc du coup comme tu dis (37'28) tu as un premier temps où toi tu réajustes en disant « bon alors maintenant qu'on a les faits euh qu'est-ce que vous en euh faites »... parce que là quand même dans la synthèse c'est... c'est... c'est noté qu'à un moment donné il faut arriver sur les concepts et lier un peu avec les UE c'est ça quand même l'idée ou pas ? (37'49) D'accord donc du coup moi c'est plus sur la méthode pour euh enfin moi je ne suis pas très à l'aise avec l'errance des étudiants donc euh du coup je me dis à quel moment euh on reformule comme le disait Brigitte mais je pensais que c'était une étudiante qui l'avait dit et que tu avais rebondi en disant bah là vous avez parlé du secret professionnel donc là c'est toi qui l'a amené en fait la notion |
| 243 | L2 | Mmh |
| 244 | L4 | D'accord |
| 245 | L2 | Je vois bien que au bout d'un moment ils tournent autour et que |
| 246 | L4 | Oui ils n'enclenchent pas |
| 247 | L2 | Donc je... tu vois je mets enfin moi j'appelle ça je fais ce geste là souvent parce que c'est une pichnette quoi je ... « secret professionnel » euh... |
| 248 | L4 | Et alors après il y a ... |
| 249 | L2 | Pour voir s'ils le saisissent ou pas et ils ne le saisissent pas d'ailleurs si tu regardes enfin si tu ... bon c'est pas très édifiant |
| 250 | L4 | Donc il y a un temps où ils vont en parler qu'est-ce qui c'est passé après ? |
| 251 | L2 | Non ils vont rebondir après parce que je les laisse faire en fait et elle elle repart en donnant des compléments je crois (38'42) |
| 252 | L1 | Oui oui |
| 253 | L2 | Et c'est là qu'ils vont aborder le terme de confidentialité je me dis « ah là il y a peut-être une chance que par rapport au secret professionnel là ils y arrivent quoi » je sens bien qu'ils ont quand même tu vois ils ne l'ont pas repris tout de suite mais l'ont ... ils sont |

| | | |
|-----|----|---|
| | | rentrés par la porte de côté quoi bon mais après tout euh, le tout c'est qu'ils s'en saisissent pour moi |
| 254 | L3 | Moi il y a quelque chose (39'05) que je voudrais revenir sur ce qu'a dit L4, elle a parlé de situation d'étonnement mais dans les consignes tu avais parlé de situation d'étonnement ? parce que euh |
| 255 | L2 | Moi je n'utilise pas ce terme là |
| 256 | L3 | T'utilise pas ... |
| 257 | L2 | Parce que je me suis rendue compte que ... c'est marqué (plusieurs parlent en lisant le document de Brigitte) |
| 258 | L4 | Non mais c'est pour ça que j'ai repris hein |
| 259 | L3 | Oui parce que je me demandais si il fallait... |
| 260 | L2 | ... Dans le portfolio ... |
| 261 | L3 | Il fallait absolument que ce soit une situation avec un problème et du coup ils avaient plus tendance à le résoudre et à chercher une solution (39'32) au problème ou euh dans ces séances ça peut être aussi euh une situation quotidienne sans problème particulier ou euh peut-être un problème pour un novice parce que |
| 262 | L2 | Bah je crois que tu poses une question essentielle c'est la question |
| 263 | L4 | Bah moi je me dis que pour des premières années c'est quand même plus facile de rentrer par un problème pour euh d'avoir quelque chose qui les a interpellé euh |
| 264 | L2 | Ça c'est ce qu'on a dans le nombre de présence sur soi |
| 265 | L3 | C'est plus facile pour eux ou pour toi ? |
| 266 | L2 | he he he |
| 267 | L5 | moi je Suis pas forcément ... moi je les verrai bien partir sur une situation qui s'est bien passée et d'essayer d'expliquer pourquoi ça s'est bien passé |
| 268 | L3 | je suis un peu comme Emma parce que je trouve qu'à partir du moment où c'est une situation un peu exceptionnelle euh on a envie c'est marrant on a envie de trouver (40'26) la bonne solution à cette situation exceptionnelle |
| 269 | L5 | mmh |
| 270 | L3 | Et du coup je me demande si euh le ... l'essence de cette... de ces analyses c'était ça ou moi je pensais que c'était autre chose donc je suis toujours assez étonnée quand euh |
| 271 | L2 | Moi je pense que c'est une mauvaise interprétation de nous et pas partagé avec les étudiants ou partagé à l'envers et les tuteurs et hein sur ce portfolio si tu le relis bien euh je crois qu'il faut comprendre ça comme on te demande un rapport d'étonnement c'est-à-dire un rapport d'étonnement (40'57) par rapport à tes apprentissages c'est comme ça que c'est positionné et c'est pas du tout la situation exceptionnelle qui se produit une fois tous les ... et je suis d'accord là qu'il y a un vrai problème qu'il faut euh décrypter et si tu leur demandes une situation trop simple alors là ils ne comprennent même pas ce que tu leur demandes (41'13) |
| 272 | L5 | Oui |
| 273 | L2 | Donc c'est euh... alors tu vois c'est entre les deux il faut ... c'est ça qui est problématique pour l'instant euh qui est la première étape à |

| | | |
|-----|----|--|
| 274 | L3 | franchir j'ai envie de dire (inaudible 41'23) Ouais d'un autre côté euh en tant que formateur est-ce que l'on fait l'exercice aussi inverse c'est-à-dire en parlant euh en partant d'une situation euh on la décrit euh etc ce qui correspond à l'analyse euh pour qu'après eux ils se ... ils soient plus à l'aise avec cette méthodologie et qu'ils fassent la même chose avec du euh du matériel qu'ils ramènent euh de leur stage euh c'est-à-dire c'est une démarche en quelque sorte |
| 275 | L2 | ouais mais je ne vois pas ce que tu veux euh c'est quoi ta question ? |
| 276 | L3 | je me disais que c'était peut-être justement ... |
| 277 | L2 | entre quoi et quoi tu ... |
| 278 | L3 | le formateur (L2 : dit ouais) qui devait euh leur impulser cette démarche et puis euh les exercer à utiliser cette démarche |
| 279 | L2 | et qu'est-ce qu'on fait d'autre là ? |
| 280 | L3 | bah je n'ai pas l'impression que ce soit ça voilà euh j'ai l'impression qu'il manque un bout en amont (42'20) |
| 281 | L2 | en amont ? à quel moment ... enfin à quel moment tu |
| 282 | L3 | c'est-à-dire au lieu de leur demander de ramener du matériel une situation et de l'analyser est-ce que ce ne serait pas en amont mais peut-être que ça se fait et euh de partir d'une situation euh de notre euh enfin d'une situation que euh qu'on a vécu ou euh et du coup de... de les amener à décrypter cette situation mais une situation simple surtout en première année |
| 283 | L2 | moi je pense que les compétences viennent en faisant donc si tu ne les colles pas dedans pfft (42'54) tu auras beau leur expliquer et c'est ce que l'on fait dans les autres cours éventuellement hein (L3 dit « mmh ») regarde le nombre de situation clés que l'on mobilise et qu'on essaye de se creuser la tête à trouver des choses pas trop compliquées pas trop machin pas trop ceci pas trop cela ... ils s'en tapent mais alors (siffle) (L3 dit « mmh ») tu leur poses la question six mois après « au fait vous ne vous souvenez pas de ce qu'on a mobilisé là ? Ah bon mais on a vu ça quoi machin » zéro mais alors et je suis convaincue que ça ne marche pas. Ça ne peut marcher que si eux si sont collés (43'23) alors ça je euh et puis plus ça va plus ... |
| 284 | L3 | si sont collés ça veut dire quoi ? ça veut dire ... |
| 285 | L2 | ça veut dire que eux ils ont été confrontés et (L5 dit « vécu ») euh vécus ... c'est elle qui la ramène là, c'est elle qui a été confrontée à ça (accompagne ses propos par des mouvements de la main qui tape ces documents) et tu vas le voir parce que il n'y a qu'elle qui s'y intéresse à un moment les autres ils commencent à saturer alors on sent bien que bon ils ont questionné ils ont machin mais (43'37) bon c'est ça qui est difficile en première année parce qu'ils n'ont pas trop de bagages mais en fait à la fin c'est ce qu'on voyait tout à l'heure très nettement tu t'aperçois que il y a que la petite qui est concernée qui prend des notes et les autres euh il y a une écoute bienveillante pour la majeure partie quand même et il y en a trois autres qu'ont nettement décroché enfin c'est (L3 dit « mmh ») si tu regardes les étudiantes moi ça m'a permis de le voir ça c'est sûr |
| 286 | L3 | euh je voudrais juste poser une autre question là sur le... le film (44'05) je vois que beaucoup d'étudiants ont le portfolio là devant eux, c'est une demande ou c'est eux-mêmes qui l'amènent ou euh... |

| | | |
|-----|------|--|
| 287 | L2 | il se trouvait que euh bah non on leur demande de l'amener quand même |
| 288 | L4 | Ah ils l'ont noté dedans ? (44'15) Non ? elle n'est pas notée dedans la situation ? |
| 289 | L2 | Non pas forcément non ça fait parti parce qu'on leur demande de le ramener ce jour là et que euh... |
| 290 | L3 | Pour quoi faire ? |
| 291 | L2 | Bah parce qu'on récupère toutes leurs feuilles ce jour là, ils ont pris l'habitude de l'avoir je ne sais pas |
| 292 | L3 | D'accord |
| 293 | L2 | Ce n'est pas en lien complet pas complètement |
| 294 | L3 | Ouais tu ne t'en sers pas quoi ? |
| 295 | L2 | Non... |
| 296 | L3 | Même eux ne s'en servent pas même euh ... |
| 297 | L2 | Moi je m'en sers avec eux en individuel mais là en groupe non |
| 298 | L3 | D'accord ... même eux ils ne l'ont pas ouvert quoi ils l'ont à côté d'eux tu n'as pas remarqué ? |
| 299 | L2 | Je pense qu'il y en a qui l'ont ouvert si |
| 300 | L3 | Mmh |
| 301 | L1 | On continue ? (45'00) |
| 302 | L2L3 | Oui |
| 303 | L2 | Tu vois je tire tout ce que je peux (45'21) parce que euh sinon ils ne le font pas |
| 304 | L4 | (47'05) je mets une énergie pour entendre |
| 305 | L2 | (47'39) Ah oui c'est le dilemme une situation éthique c'est trop compliqué pour eux |
| 306 | L4 | mmh |
| 307 | L1 | (48'08) c'est Estelle qu'on entend trop mal pourtant on n'était pas loin |
| 308 | L2 | Bah déjà comme d'habitude elle ne parle pas je ne peux pas lui demander de parler plus fort |
| 309 | L1 | (48'27) Tu veux dire quelque chose ? |
| 310 | L2 | Non non c'est bon |
| 311 | L1 | (49'08) Là on n'entend pas Estelle |
| 312 | L2 | Mmh |
| 313 | L2 | (49'15) pas par rapport au groupe mais par rapport au micro |

| | | |
|-----|------|---|
| 314 | L2 | (50'52) c'est très passif comme rôle |
| 315 | L4 | Mmh |
| 316 | L3 | Bah non quand même tu gères aussi les insectes (sourie) |
| 317 | L1L2 | Rires |
| 318 | L1 | (50'55) Donc là en gros c'est vrai que l'échange les interactions verbales en tout cas se déroulent plus entre Estelle et Brigitte. Il y a les deux étudiantes du fond qui quand même sont souvent intervenues (L2 « oui oui ») et il y en a une autre aussi que l'on ne voit pas malheureusement |
| 319 | L2 | Le problème c'est ça c'est qu'en plus avec les premières années ils cherchent tout le temps tes acquiescements, tes machins tes trucs donc moi je me planque |
| 320 | L5 | « vous nous avez dit... vous nous avez dit qu'il fallait qu'on retrouve... » c'est ça qu'elle dit à un moment donné que si on avait visité le concept euh |
| 321 | L3 | Il y en aura toujours |
| 322 | L1L2 | rires |
| 323 | L5 | Enfin voilà |
| 324 | L1 | Oui parce qu'avant Brigitte a fait un rappel sur la notion de concept |
| 325 | L2 | Oui oui |
| 326 | L1 | Il y a eu des questions par rapport à ça |
| 327 | L5 | Toi tu veux absolument qu'ils fassent les liens avec euh avec ... avec les concepts ou avec ce qu'ils ont vu en cours ? (51'47) ce sont les objectifs euh de la séance en fait ? |
| 328 | L5 | Non parce que je le vois |
| 329 | L4 | La tête que t'as (rires) |
| 330 | L5 | Et du coup euh |
| 331 | L2 | Oui c'est bien les objectifs (52'02) |
| 332 | L5 | D'accord |
| 333 | L2 | Mais il n'est pas marqué |
| 334 | L5 | Non mais c'est pour ça que je demande la question parce que c'est ce que je regardais parce que moi dans les objectifs je vois pas ça mais je le vois en synthèse alors je me dis finalement c'est ... c'est pour moi du coup |
| 335 | L1 | Alors tu as les buts : « construire son apprentissage en favorisant le questionnement et les liens entre la théorie et la pratique » |
| 336 | L5 | Oui mais ça ne demande pas forcément d'explicitier les concepts euh |
| 337 | L1 | Non ? |
| 338 | L5 | Mais je me demande si ce n'est pas ça qui |
| 339 | L2 | Quoi ? Quoi ? construire des liens entre la théorie et la pratique ça ne demande pas de construire euh ? |

| | | |
|-----|----|--|
| 340 | L5 | Non mais ils peuvent le faire euh (52'34) sans forcément euh |
| 341 | L2 | Ah bah ça tu... je ne suis pas convaincue par « forcément » quoi ça m'intéresse ce que tu veux dire |
| 342 | L4 | (Inaudible) oh elle est désagréable |
| 343 | L5 | Rit |
| 344 | L2 | Non non mais n'ai pas peur je veux bien entendre ton histoire hein |
| 345 | L4 | On discute |
| 346 | L5 | Euh pas... pas en y faisant pas appel (52'52) mais euh est-ce qu'il a... est-ce qu'ils ne pensent pas que tu attends que tu... qu'ils te donnent une définition par exemple |
| 347 | L1 | Ah que tu prépares le cours |
| 348 | L5 | Ouais je me demande s'ils ne sont pas un peu là-dedans ou qu'ils attendent parce que toi tu attends qu'ils fassent les liens avec les concepts d'accord (L2 dit oui) mais que en fait ils se servent de ce qu'ils ont appris on va dire sur des concepts et sur des notions mais qu'ils le retraduisent sur... par rapport à l'analyse de t... enfin par rapport à la situation de terrain |
| 349 | L2 | Oui |
| 350 | L5 | D'accord (53'22) est-ce que eux comme des fois ils sont dans un schéma très scolaire (L2 dit oui) est-ce qu'ils ne s'imaginent pas que finalement quand tu leur parles de... de... de faire appel à des concepts, tu attendrais d'eux qu'ils te ressortent une définition tu vois ce que je veux dire ? (53'32) |
| 351 | L2 | Là ? |
| 352 | L5 | Oui |
| 353 | L2 | Non ça je crois pas... je crois pas parce que c'est assez clarifié au départ |
| 354 | L5 | D'accord |
| 355 | L2 | Euh (regarde ses documents) tu vois on leur demande juste d'écouter, de comprendre, enrichir, se questionner (L5 dit mmh) à aucun moment je vais leur demander une définition je m'en fiche |
| 356 | L5 | Non non mais est-ce que ce n'est pas tu vois... |
| 357 | L2 | Oui ça pourrait |
| 358 | L5 | ... de l'extrapolation ou euh |
| 359 | L2 | Non, non peut-être qu'ils ont ça dans leur tête, tu fais bien de me la poser parce que je me le note et la prochaine fois je leur poserai carrément la question, je ne suis pas là pour attendre une définition |
| 360 | L5 | Et puis alors du coup tu m'ennverras la réponse parce que ça m'intéresserait de savoir |
| 361 | L2 | Ouais ouais (54'06) pourquoi ça t'intéresserait de savoir ? |
| 362 | L5 | Bah justement de savoir s'ils n'ont pas ça un peu derrière euh ce qui pourrait enfin je sais pas |
| 363 | L2 | oui |
| 364 | L1 | Dans leurs attentes tu veux dire |
| 365 | L5 | Ouais je me dis que (L3 dit non) ça pourrait peut-être bloquer |

| | | |
|-----|----|---|
| 366 | L3 | Non je pense que ce sont les attentes du formateur |
| 367 | L5 | Oui oui et que du coup peut-être... (54'19) |
| 368 | L2 | Mais non mes attentes elles sont clarifiées ça ils l'ont hein au départ euh « apprendre à se questionner, partager leur expérience, prendre la parole en groupe, s'exprimer sans jugement de valeur, se positionner dans une écoute active » ils font rien d'autre |
| 369 | L1 | Il n'y a pas de restitution euh théorique demandée |
| 370 | L2 | Non il n'y a pas de validation il n'y a pas d'enjeu de notation |
| 371 | L5 | Ouais |
| 372 | L2 | Il n'y a pas de euh (54'38) |
| 373 | L5 | Mais tu as... Tu as la posture de l'évaluateur quand même et moi je ... |
| 374 | L2 | Ah bah oui elle est compliquée à ... |
| 375 | L5 | Mmh |
| 376 | L3 | Et du coup (L5 dit non vas-y car allait prendre la parole en même temps que L3) ça fait ... ça fait peut-être euh le fossé entre ce que tu disais au départ euh que l'analyse de pratique euh se fait euh avec un tiers et du coup euh oui là tu dis que le formateur a une posture de formateur |
| 377 | L5 | Quoi moi je mais je suis... (55'02) |
| 378 | L3 | On peut le supposer enfin on peut en faire euh... |
| 379 | L5 | Moi je suis persuadée que de toute façon même si il n'y a pas d'évaluation, même s'il n'y a pas d'enjeu qui vont...euh malgré tout le formateur reste l'évaluateur et que euh quoi qu'on en fasse l'attitude ou les propos qui sont dit par les étudiants euh |
| 380 | L2 | Je suis de moins en moins sûre de ça |
| 381 | L3 | Ça peut pas être comme quand tu discutes entre eux |
| 382 | L2 | Non |
| 383 | L3 | Ou sur une situation |
| 384 | L2 | Ah bah non non faut pas se leurrer ça peut pas être que comme quand ils discutent entre eux. Ceci dit tu t'aperçois que euh en première année ils sont un petit peu encore sur la réserve en deuxième année tu ne les arrêtes même plus |
| 385 | L5 | D'accord |
| 386 | L2 | Là tu n'interviens plus hein c'est plutôt « attendez laissez là parler » (L5 rit car mime) et par contre ils sont toujours dans la même difficulté à me semble-t-il pour repérer qu'est-ce qui caractérise vraiment la situation parce qu'alors là ils sont bah là nous aussi on a du boulot c'est ce qu'on disait tout à l'heure je crois (55'50) que le boulot il est autant à faire du côté des étudiants effectivement que du côté des formateurs peut-être que nous on a intérêt à clarifier qu'on n'est pas encore dans un rôle d'évaluateur là mais à condition qu'ils veulent bien l'entendre enfin tu vois il y a toujours alors aussi il y a deux choses dont je suis convaincue en pédagogie c'est que c'est et d'un côté et de l'autre (56'09) et que c'est sans arrêt à reconsidérer (L5 dit ouais) et qu'il faut reclarifier à chaque fois et que c'est en faisant qu'on apprend c'est pas en écoutant ou en soi-disant des situations que nous on amènerait ou que euh (56'23) |
| 387 | L5 | D'accord |

| | | |
|-----|----|---|
| 388 | L2 | Donc pour nous tu vois ça ne marche pas enfin |
| 389 | L3 | Bah c'est |
| 390 | L2 | Enfin je suis de plus en plus convaincue peut-être que j'ai tort |
| 391 | L3 | Je ne sais pas regarde les pilotes d'avion ils s'entraînent quand même comme ça hein donc je t'ai pas dit des situations qu'on amènerait je ne t'ai pas dit la forme, la méthode euh avec laquelle je ne vais pas dire une situation écrite c'est toi qui l'as pensé comme ça (56'52) |
| 392 | L2 | Ouais |
| 393 | L3 | Mais euh par exemple les pilotes d'avion ils sont bien obligés euh d'apprendre en faisant mais sur du faux alors est-ce que euh (L2 dit ouais c'est ce qu'on propose) ils analysent... ils analysent ce qu'ils ont fait je pense enfin je me l'imagine comme ça mais euh |
| 394 | L2 | Tu penses qu'ils l'analysent tout seul ? |
| 395 | L3 | Ah non ils ne peuvent pas l'analyser tout seul mais je me disais justement est-ce que ce n'est pas de notre rôle le rôle du formateur d'aider à d'aider l'apprenant à analyser ce qu'il fait mais du coup euh |
| 396 | L2 | Je suis d'accord |
| 397 | L3 | Euh comment nous on peut l'aider parce que là je me sens un peu dépourvue par rapport à ça comment l'aider |
| 398 | L5 | Ouais mais c'est là que je trouve judicieux les interventions de Brigitte quand elle dit « vous êtes dans les faits, vous êtes dans les faits » c'est bien qu'un moment t'attends quand même qu'ils décollent de ça euh |
| 399 | L4 | Et du coup Brigitte parce que là il y a le temps qui passe si tu veux partir (57'48) là donc non parce que tu dis donc là tu fais euh je pense que ça va se reproduire comme ça là avec des mots qui arrivent qui n'arrivent pas |
| 400 | L1 | C'est ça |
| 401 | L2 | Mmh tout à fait je fais que ça |
| 402 | L4 | Et et comment tu finis ? est-ce que là parce que là t'as écrit que tu faisais ta synthèse donc tu... est-ce que tu te contentes que de ce qui est de ce qui t'as été amené ou par rapport à tes mots clés tu leur donnes des pistes de ce qu'ils n'ont éventuellement pas abordé ? |
| 403 | L2 | Non je ne leur donne pas forcément ça dépend de ce qu'ils demandent... en fait à la fin j'essaie de m'assurer que individuellement par rapport à leur propre situation parce que malheureusement on ne peut pas toutes les travailler ils ont des billes ou ils ont mieux compris ou ils ont ... ils ont de quoi repartir avec (58'36) quelque chose de plus et après que je n'ai pas forcément identifié parce que ... |
| 404 | L4 | Pour savoir comment analyser leur situation à chacun |
| 405 | L2 | Bah oui parce que l'objectif derrière c'est quand même ça |
| 406 | L4 | Tout en sachant que la situation d'Estelle n'est pas forcément transférable dans une situation |
| 407 | L2 | Non mais ce qui est transférable c'est la façon quand même d'essayer de l'examiner (59'00) |
| 408 | L3 | Est-ce que c'est embêtant de ne pas avoir de contrôle justement sur euh ce qui c'est passé et sur la transférabilité, tu le ressens comment ? (59'05) |
| 409 | L2 | Bah un moment tu aimerais bien le savoir quoi pas pour toi pour mesurer s'ils avancent |
| 410 | L3 | Oui |

| | | |
|-----|----|--|
| 411 | L2 | C'est surtout ça mais en fait tu l'as mais tu l'as en décalé là je vais probablement voir |
| 412 | L3 | Tu l'as à quel moment ? |
| 413 | L2 | Bah dans l'analyse de situation des portfolios c'est les mêmes que je vais avoir hein je vais voir s'ils ont progressé |
| 414 | L3 | C'est les mêmes situations ? |
| 415 | L2 | C'est peut-être pas les mêmes situations mais ce sont les mêmes étudiants, c'est quand même un moyen qui va me permettre de voir et c'est ça d'ailleurs qui euh qui va probablement modifier peut-être les objectifs que je vais mettre euh l'année prochaine ou avec un autre groupe ou euh ça fonctionne très vite comme ça je m'aperçois que ça n'a pas marché du tout j'ai aucun résultat sur les quinze analyses que je vais lire là dans trois jours ou dans huit jours... je vais le mesurer (59'57) mais je ne vais pas le mesurer sur l'instant je vais être obligée de le mesurer en différé par d'autres moyens |
| 416 | L3 | Ce qui veut dire... ce qui veut dire que chaque formateur accompagne son groupe euh d'étudiants et ... |
| 417 | L2 | Idéalement pour moi c'est ça (1h00'07) |
| 418 | L3 | Oui mais du coup on peut se poser la question si les formateurs n'accompa... n'ont pas le même accompagnement est-ce que euh |
| 419 | L2 | Et oui |
| 420 | L3 | Est-ce que ... est-ce que le résultat par ... en termes d'apprentissage est le même ou |
| 421 | L2 | Bon à nous, à nous de se donner les moyens de se dire ce qu'on fait et puis soit de décider de faire la même chose soit en faisant de la recherche en se disant « moi je fais comme ça, ok toi tu fais comme ça » et puis dans six mois on fait le point sur ça ça ou ça, qu'est-ce qui nous empêche de faire ça ? rien |
| 422 | L5 | Est-ce que ce n'est pas aussi riche aussi de voir différentes façon de faire ... |
| 423 | L2 | Oui en plus |
| 424 | L5 | Ou d'expliquer simplement qu'il y a différentes façons de faire |
| 425 | L2 | Exactement |
| 426 | L5 | avec les richesses de chaque façon de faire |
| 427 | L2 | Ici on part sur des trucs mais il faut à chaque fois un consensus et du coup on n'avance pas |
| 428 | L5 | Chaque méthode (L2 dit ouais enfin) a quand même des plus peut-être des moins mais euh |
| 429 | L2 | Tu as deux solutions |
| 430 | L3 | Ouais mais est-ce que ... |
| 431 | L2 | Soit tu attends un consensus indéfiniment parce que ça t'arrange bien parce que finalement on ne bouge pas soit tu dis bah finalement chacun peut faire un peu dans son coin par contre on évalue à tel moment euh comment vous avez fait et on compare |
| 432 | L4 | Non mais tu as raison il ne faut pas que tout le monde soit dans le même (1h01'13) moule mais en même euh sur les concepts il faut qu'on soit quand même un peu au clair parce que |
| 433 | L2 | Les concepts oui oui |
| 434 | L4 | Après que tu es les outils pédagogiques que tu veux c'est une chose |
| 435 | L2 | Enfin les concepts tu me fais rigoler, les concepts quand on a comme vous et moi vingt ans d'expérience derrière sur le secret |

| | | |
|-----|----|--|
| | | professionnel tu ne vas pas me dire que euh |
| 436 | L4 | Oui mais regarde le raisonnement clinique on a mis ... |
| 437 | L2 | Alors après on met plus de temps |
| 438 | L4 | On a eu du mal hein |
| 439 | L2 | Il ya le bouquin il y a le bouquin de l'ARSI servons nous en euh ils sont tous dedans on se dit on prend ceux-là, on se pose même pas la question et on prend ceux-là et puis on dit que c'est ceux-là qu'on a pris et puis après euh |
| 440 | L3 | Je crois que c'est surtout par rapport à avoir un consensus non pas sur les concepts parce que je suis d'accord il suffit de euh de se dire bah euh il faut quel concept euh c'est ce qu'il y a dans le bouquin d'ARSI, c'est plutôt par rapport aux objectifs de euh de ce qu'on attend de ces séances de d'analyse (1h02'05) il faudrait avoir un consensus plutôt |
| 441 | L2 | Ou c'est la même chose moi je pense que je fais d'après ça, je mets mes objectifs là et puis bah si tu veux après ce qu'on fait là je trouve ça hyper intéressant on en parle, on compare les méthodes de chacun et puis après on peut peut-être évoluer mais tu ne peux pas et ça c'est notre travail qui me l'a appris, tu ne peux pas viser euh un travail collectif si individuellement tu n'es pas convaincu et que il faut y aller quoi, il faut se mouiller un moment |
| 442 | L3 | Et puis tout l'intérêt du formateur c'est quand même d'avoir une certaine autonomie et une certaine liberté donc si on doit tous faire euh |
| 443 | L5 | Enfin surtout se mettre d'accord sur les objectifs |
| 444 | L3 | L'animation oui c'est ça |
| 445 | L5 | Parce que moi a priori je n'abordais pas l'analyse des pratiques en IFSI de ... avec cet objectif là (1h02'48) enfin je ne me le représentais pas |
| 446 | L2 | Moi non plus. Mais qui dis que c'est le bon ? |
| 447 | L5 | Ah mais sans être dans le bon |
| 448 | L3 | Ah bah ouais |
| 449 | L5 | C'est juste que je n'y avais même pas pensé à tu vois à l'envisager... à envisager ce... ce type d'objectif |
| 450 | L2 | Oui mais c'est ça qui est riche |
| 451 | L5 | Bah oui oui non mais du coup euh |
| 452 | L2 | Si tu me donnes les tiens que tu n'as pas fait pour l'instant (rires) |
| 453 | L3 | Mais il y a quand même un référentiel derrière un référentiel de formation avec des exigences (1h03'13) |
| 454 | L2 | Ouais |
| 455 | L5 | Mais c'est un peu ce qu'on disait ... |
| 456 | L3 | Mais moi je me dis si un jour il y a une évaluation ou une certification des IFSI il faudra bien |
| 457 | L2 | Ouais on va tous nous mettre dans la norme aussi ? |
| 458 | L3 | Bah au moins par rapport à ce qu'il y a décrit dans le référentiel |
| 459 | L4 | Je ne sais pas |
| 460 | L2 | La loi c'est fait pour être contournée et moi alors j'ai (L5 rit) aucun ... du moment que tu es claire et que tu dis aux étudiants voilà pour moi c'est ça moi c'est pris chez machin, je m'inspire de ça, il y a tous les formateurs ils font exactement ils disent la même chose (1h03'47) les |

| | | |
|-----|----|---|
| 461 | L3 | NAGELS les CARRÉ, les machins et les trucs c'est ce que je leur reproche c'est de ne pas trop le dire, si tu es très clair et très honnête si tu dis moi voilà je suis ça etc donc ici on fera ça et je pense que ça peut vous apporter ça et ça mmh ? personne ne viendra te demander mais alors je veux bien mais à ce moment on en parle on échange, il n'y a personne qui viendra te dire c'est bon c'est pas bon |
| 462 | L2 | Non moi je ne pensais pas il y a des méthodes qui facilitent et là ce serait intéressant |
| 463 | L3 | Oui Ah oui |
| 464 | L2 | Tu vois de savoir |
| 465 | L4 | Tu es déjà au niveau oui tu es déjà au niveau au-dessus d'accord |
| 465 | L4 | Enfin en tout cas moi par rapport à ce qu'on a vu là je je c'est à nouveau complètement confus pour moi la différence entre (1h04'23) analyse de situation et analyse de pratique |
| 466 | L3 | On ne va pas te l'expliquer aujourd'hui |
| 467 | L2 | Non mais je comprends moi aussi |
| 468 | L3 | Attends il y a aussi analyse de l'activité il semblerait |
| 469 | L2 | Bah oui |
| 470 | L4 | L'analyse de situation la mobilisation des concepts elle y est, le lien avec les UE il y est donc je euh |
| 471 | L2 | Mais pourquoi tu fais une fixette sur cette |
| 472 | L1 | Qu'est-ce qui te gêne alors ? |
| 473 | L4 | Oui quoi |
| 474 | L1 | dans analyse de situation tu voyais autre chose et dans analyse de pratique tu voyais quoi ? |
| 475 | L4 | bah s'il y a deux mots différents c'est que a priori il y a deux situations différentes enfin situation au sens |
| 476 | L3 | ne complique pas l'affaire |
| 477 | L1 | de situation ou de méthode ? démarche ? |
| 478 | L4 | non des situations au sens vocabulaire du terme pas euh donc euh oui de démarche donc du coup je je |
| 479 | L2 | il y en aurait une qui serait réservé à l'analyse de euh |
| 480 | L4 | non mais parce que je parlais |
| 481 | L2 | si, il y aurait une démarche qui serait réservée à l'analyse de situation puis une démarche qui serait réservée à l'analyse de l'activité ou une démarche qui serait réservée à l'analyse de pratique |
| 482 | L4 | mmh |
| 483 | L2 | il y en a trois ? |
| 484 | L4 | Euh bah alors c'est peut-être plutôt les objectifs parce que là dans... si on dit que les objectifs c'est de repérer euh comment dirai-je les concepts importants, faire les liens avec le référentiel euh et qu'ils se questionnent quand ils sont en analyse de situation en tout cas sur les trois auxquelles j'ai assisté le... le résultat il était le même aussi du coup je me dis (01h05'59) le euh est-ce que c'est deux méthodes |

| | | |
|-----|----|---|
| 485 | L3 | différentes pour le même objectif ou c'est deux méthodes qui ne doivent pas avoir le même objectif non mais c'est une question je ne saurais pas répondre Moi j'ai une autre question aussi je pensais que les analyses de situation, les analyses de tout ce qu'on veut c'était pour aider à mieux comprendre les situations et notamment à mieux agir en situation pour les aider euh du coup j'ai l'impression que ces analyses sont très axées pour rappeler les concepts les concepts les concepts et euh là voilà le lien avec l'agir je le fais pas euh je le fais pas... |
| 486 | L1 | (01h06'44) J'ai une question en tant que formateur est-ce qu'on est encore sur le terrain ? Qui mieux que le tuteur ou l'infirmier de proximité peut accompagner les étudiants sur l'analyse de ce savoir d'agir ? |
| 487 | L3 | Mais c'est pour ça pourquoi on ferait de l'analyse alors ? |
| 488 | L3 | D'un autre côté le tuteur, il n'y a pas des tuteurs dans tous les services et puis d'un autre côté les tuteurs ne sont pas tous pédagogues (01h07'10) et nous on a déjà du mal à l'être |
| 489 | L2 | Et pourquoi et pourquoi nous on ferait de l'analyse ? bah moi je crois que j'ai un début de réponse je ne sais pas si c'est la bonne mais si tu restes en tant que formateur ici même sans les voir tu ne penses pas qu'ils arriveront à transférer... ils ont une chance de plus au moins d'agir c'est que entre les deux il faut qu'ils transfèrent et que la seule chose qui est transférable c'est s'ils l'ont identifié donc le concept que je mobilise là... |
| 490 | L3 | S'ils l'ont identifié, si ils ont identifié le concept ? |
| 491 | L2 | Bah oui le secret professionnel pourquoi je tiens tant à ce qu'il l'ait repéré c'est que si j'ai une chance pour qu'ils agissent en connaissance de cause c'est qu'ils l'aient déjà identifié dans une situation et c'est là-dessus que je vais les faire travailler bah après (01h07'49) c'est bien parce que je suis convaincue que s'ils l'ont repéré ils ont quand même plus de chance de l'utiliser dans l'agir que... ils vont le faire ce transfert |
| 492 | L4 | Tu veux dire que nous on fait savoir comprendre quoi et la troisième (01h08'53) |
| 493 | L1 | Le job de formateur non ? |
| 494 | L2 | Il faut déjà l'identifier |
| 495 | L1 | Si on sur l'agir c'est l'infirmière |
| 496 | L2 | Prends une situation plus active dans la transfusion je m'en fou qu'ils transfusent comme ci ou comme ça je ferai hurler Marie-Claire mais ce que je veux c'est qu'ils aient surtout compris que il y a trois dangers à la transfusion c'est de se planter de patient, de ne pas faire gaffe au contrôle terminal et de machin mais ça je voudrais qu'ils me le disent parce que tant qu'ils ne me l'auront pas dit (01h08'27) c'est qu'ils ne sont pas en capacité de le transférer et donc de l'agir derrière et toutes les analyses de situation pour moi elle se ramènent à ça. Pourquoi c'est tant important dans le portfolio moi j'irai jusqu'à dire ces analyses de situation devraient être des modalités de validation de stage ou pas parce qu'un étudiant qui est capable de te dire et je passe mon temps à l'expliquer aux étudiants et ça aussi il faut leur dire (01h08'46) que les analyses de situation ce n'est pas que pour les embêter et que il n'y a que ce moyen qu'on a trouvé pour nous savoir s'ils ont compris quelque chose, s'ils ne se sont pas trompés dans les choses éventuellement et si déjà ils ont compris quelque chose et qu'ils sont capables de mettre un nom dessus parce que tant qu'ils ne sont pas capables de mettre un nom dessus c'est flagrant dans les |

| | | |
|-----|----|--|
| | | démarches éducatives (01h09'04) tu leur demandes d'analyser alors ils sont parfaitement capables de te décrire tu vois bien qu'ils ont repéré des choses mais ils sont incapables de te dire « à la suite de cette analyse j'ai pu me rendre compte que les étapes c'était ça ça ça » donc du coup d'analyser, mais comparez de dire bah dans la première étape on aurait du faire ça et peut-être que si ça s'est pas bien passé c'est que c'est peut-être ça qui était en cause mais ils ne sont pas capables de te le dire ça donc ils ne sont pas capables de le transférer tu vois ce que je veux dire ? (01h09'28) |
| 497 | L3 | Mmh |
| 498 | L2 | Si tu sais nommer que euh c'est comme le bébé qui apprend si tu ... tant qu'il n'a pas compris que chaque chose avait un nom tu peux toujours t'amuser mais euh il y a qu'un moment où il a compris que chaque chose avait un nom tu n'as jamais lu Marc KELLER là l'aveugle ? (L3 tente de dire quelque chose « non non mais je suis... ») à un moment elle est aveugle sourde et muette et un moment elle comprend que le concept c'est quelque chose qui existe qu'elle peut... (01h09'47) |
| 499 | L3 | Elle le nomme comme ça ? concept ? |
| 500 | L2 | Mais oui c'est carrément l'idée du concept |
| 501 | L3 | Concept elle le dit ? |
| 502 | L2 | Euh ouais je pense dans le bouquin c'est dit ouais ouais je suis pratiquement sûre ... ouais elle a compris que tout d'un coup la représentation mentale d'un truc ça se désigne par un mot |
| 503 | L4 | Oui c'est la fille qui ne peut pas parler puis qui tout d'un coup parle |
| 504 | L2 | Oui non |
| 505 | L4 | C'est pas celui là ? |
| 506 | L2 | Non je ne suis pas sûre mais c'est le début enfin si peut-être si si non mais elle est sourde muette aveugle (L3 et L4 parlent en même temps) donc voilà va faire comprendre à quelqu'un l'apprentissage des mots c'est pas euh c'est pas gagner et donc en fait la conceptualisation de (01h10'20) quelque chose c'est bien savoir de quoi c'est fait et puis pouvoir le nommer puisque si tu ne le nommes pas comment veux-tu le que les étudiants aient une chance de le repérer ? Là si je dis secret professionnel c'est que j'espère si euh ils ont compris que c'était peut-être de ça donc ils vont aller creuser, voir ce qu'il y a dedans et ce que ça soulève et que dans la situation il ne s'agit pas de ça |
| 507 | L4 | Long soupir |
| 508 | L1 | C'est hyper important c'est pour ça que dans le référentiel il stipule bien que normalement c'est fait avec un tuteur Brouhaha |
| 509 | L5 | Oui j'allais dire que dans certains IFSI |
| 510 | L2 | Le tuteur devrait après aider à remobiliser (01h10'54) mais |
| 511 | L5 | Avec du personnel de terrain |
| 512 | L1 | Après c'est des choix d'équipe |
| 513 | L2 | Ce n'est pas très satisfaisant ça ne fait que poser des questions |
| 514 | L1 | C'est ça qui fait avancer aussi |

| | | |
|-----|----|--|
| 515 | L4 | Enfin moi je trouve qu'avec ce que tu as évoqué là ça clarifie bien le... les attentes que tu as par rapport à ça qui est de dire euh c'est vraiment le comprendre parce que le savoir on peut imaginer qu'ils l'ont eu à part les interventions et donc tu es plutôt sur l'étape du milieu c'est vrai que moi j'avais pas... tu vois c'est en parlant j'avais pas... euh pensé les choses euh aussi clairement que ça (01h12'05) j'étais aussi dans l'idée de euh il faut leur apprendre des techniques et aussi j'en fais pas énormément parce que moi j'ai un groupe en apprentissage donc c'est vrai que je me repose beaucoup sur les tuteurs mais il y a aussi des questions de « est-ce qu'on fait bien » quoi ... mais bon après est-ce que le le pour rester sur ton raisonnement Brigitte est-ce que juste le fait de « je fais mes allers retour entre les savoirs, les concepts, les situations » de façon alors que ce soit les analyses de situation ou les différentes terminologies de cours qu'on a eu là (rires), est-ce que ça euh il n'y a quand même pas un autre chaînon manquant entre j'ai fait le comprendre et est-ce que dans l'action euh ça y est c'est bon |
| 516 | L2 | Non non je suis d'accord |
| 517 | L4 | Parce que du coup il y a quand même aussi la reproduction ... |
| 518 | L2 | Tu es obligée de revenir tout le temps là-dessus tout le temps (le répète 4 fois) et dès que tu peux il faut ... il faut en caser une à chaque euh je ne sais pas quand tu fais du raisonnement clinique tu peux leur dire vous avez vu ça machin voilà... c'est tout le temps quoi que tu utilises tout ça ... tu vois bien ce qu'on dit que quand ils apprennent que pour apprendre et pour euh valider une UE ça sert à rien en gros |
| 519 | L4 | Mais du coup par rapport à ce que (01h13'26) |
| 520 | L3 | Mais n'empêche que ... n'empêche qu'il faut quand même qu'ils l'aient appris parce qu'après s'ils n'apprennent pas c'est encore plus dure |
| 521 | L2 | Qu'ils l'aient appris oui mais il faut qu'ils le mobilisent quoi... ils devraient se poser moi je reformule ça souvent avec eux à chaque fin de cours je vais vous poser la question « en quoi ce cours m'intéresse en tant que professionnel » à chaque fin de cours vous devez noter et si ce n'est pas clair il faut venir nous le demander parce que sinon vous n'avancerez pas |
| 522 | L4 | Oui alors en parlant de ça j'ai vu que tu avais noté aussi « favoriser la prise de note » (01h13'53) |
| 523 | L2 | Oui bah ça euh |
| 524 | L4 | C'est parce que euh donc normalement ils doivent écrire les ... ce que ça leur inspire quand il y a le tour de table, les échanges et tout |
| 525 | L2 | Bah non mais ils devraient au moins se poser la question que je viens de vous évoquer « à quoi ça sert qu'on est fait ça » mais bon c'est fallacieux pernicieux (inaudible 01h14'09) quelque fois (rit) |
| 526 | L4 | Oui c'est vachement dur |
| 527 | L2 | (inaudible)après tout mouiller à tout donc euh et puis comme on en oublie toujours et puis c'est perfectible et puis (inaudible) c'est bien gentil sur le papier (01h14'23) et puis dans la réalité (L5 rit) |
| 528 | L1 | Voilà après ça dépend de ce que vous voulez en faire et c'est après en équipe (01h14'28) je pense que vous pourrez voir l'intérêt ça c'est |
| 529 | L2 | Oui oui oui (voix basse) |
| 530 | L1 | Après ce que Brigitte fait et que moi je n'avais pas perçu c'est tout le travail qu'elle fait auprès des étudiants sur le choix de la situation ça ça n'apparaît pas là-dedans c'est-à-dire qu'elle accompagne les étudiants à ne pas prendre on en a parlé tout à l'heure avec les situations |

| | | |
|-----|----|--|
| | | d'étonnement et exceptionnelles justement ce sont des situations pour reprendre ton terme « hors de portée » et que du coup c'est très compliqué pour eux mais ce qu'on n'a pas dit c'est que en première partie ils sont observateurs et après qu'on leur demandait d'être acteurs de ... d'être impliqués dans la situation. En étant observateur pour eux c'est plus compliqué car ils n'ont pas tous les éléments de la situation (L2 dit « oui c'est sûr et je pense que c'est une erreur ça») et donc que ça pouvait être plus compliqué ça on n'en a pas trop (01h15'20) |
| 531 | L4 | (inaudible mais me demande d'expliquer) |
| 532 | L1 | Alors on demande aux étudiants de présenter une situation lors du premier semestre... |
| 533 | L2 | Dans lequel ils sont observateurs |
| 534 | L4 | Ça veut dire quoi observateur ? |
| 535 | L1 | Ah c'est-à-dire qu'ils ne sont pas impliqués ils observent Brouhaha |
| 536 | L2 | On a pensé leur faciliter les choses en première année, premier stage |
| 537 | L4 | Ah d'accord je pensais que tu parlais du groupe qui écoute |
| 538 | L5 | C'est dur ? |
| 539 | L2 | C'est encore plus dur pour eux |
| 540 | L1 | Voilà il y a tout un travail qui est fait pour justement raccorder et ça on le voit plus nettement toi tu en avais parlé avec le portfolio avec le listing des UE suivies c'est-à-dire les cours théoriques qu'ils ont suivi avant d'aller en stage et d'aller piocher par rapport à ces apports là les situations qui sont en lien... c'était pas la peine d'aller chercher une situation exceptionnelle et qu'ils pouvaient tout à fait partir d'une toilette |
| 541 | L2 | Sinon ils allaient se noyer |
| 542 | L1 | Et ça pour moi c'est assez nouveau et qui est spécifique dans ce que nous faisons |
| 543 | L4 | Mais tout à l'heure quand je parlais de situation exceptionnelle c'était pas forcément euh le... la dimension du problème majeur euh etc etc ce qui interpelle même si on n'est pas dans un problème le contexte infirmier est le contexte infirmier quoiqu'il arrive ils vont quand même ramener une situation qui même si elle n'est pas euh comment dirai-je grave ou la situation qu'elle a évoqué là ou sous forme de problème comme tu disais tout à l'heure Valérie (L5) une situation qui se passe bien elle est quand même en lien avec un delta infirmier c'est-à-dire qu'on n'est plus dans la vie courante |
| 544 | L2 | Oui sauf que le delta infirmier dont tu parles il est lequel pour eux ça il le connaisse euh |
| 545 | L4 | Oui le problème il est inhérent quand même quoiqu'il arrive c'est ça que je voulais dire |