

UNE  
DÉMARCHE  
RÉFLEXIVE  
POUR LA  
FORMATION  
EN SANTÉ

UN ACCOMPAGNEMENT  
SOCIOCONSTRUCTIVISTE

Louise Lafortune

Avec la collaboration de  
Cécile Dury, Christiane Coopman-Mahieu,  
Catherine Bonte, Christine Droulez,  
Martine Morisse et Angelina Napoli

Préface de Marcel Bettens

Prologue de Claudine Bultot

Épilogue de Béatrice Gobbe-Maudoux

Postface d'Agnès Mathieu-Hendricx





■ COLLECTION  
■ FUSION

La collection Fusion des Presses de l'Université du Québec est issue de constatations et de préoccupations associées aux besoins d'innovation, à la possibilité de transposer des idées de formation et à la nécessité d'implanter des changements, et ce, dans plusieurs domaines. Cette collection, dirigée par Louise Lafortune, propose des ouvrages à portée générale qui, axés sur la formation et l'accompagnement, visent à approfondir un thème, une théorie, une réflexion ou une perspective théorique ou pratique.

UNE  
DÉMARCHE  
RÉFLEXIVE  
POUR LA  
FORMATION  
EN SANTÉ

■ COLLECTION  
■ FUSION

**DES STRATÉGIES RÉFLEXIVES-INTERACTIVES  
POUR LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES**

LA FORMATION EN ÉDUCATION ET EN SANTÉ

Louise Lafortune

2012, 222 pages, ISBN 978-2-7605-3389-9

**UN MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT  
PROFESSIONNEL D'UN CHANGEMENT**

POUR UN LEADERSHIP NOVATEUR

Louise Lafortune

2008, 264 pages, ISBN 978-2-7605-1590-1

**COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES  
POUR L'ACCOMPAGNEMENT D'UN CHANGEMENT**

UN RÉFÉRENTIEL

Louise Lafortune

2008, 226 pages, ISBN 978-2-7605-1578-9

**GUIDE POUR L'ACCOMPAGNEMENT  
PROFESSIONNEL D'UN CHANGEMENT**

Louise Lafortune

2008, 112 pages, ISBN 978-2-7605-1592-5

Membre de  
L'ASSOCIATION  
NATIONALE  
DES ÉDITEURS  
DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone : 418 657-4399 – Télécopieur : 418 657-2096

Courriel : puq@puq.ca – Internet : www.puq.ca

*Diffusion/Distribution :*

**Canada et autres pays :** Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec)  
J7H 1N7 – Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864

**France :** Sodis, 128, av. du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France  
Tél. : 01 60 07 82 99

**Afrique :** Action pédagogique pour l'éducation et la formation, Angle des rues Jilali Taj Eddine  
et El Ghadfa, Maârif 20100, Casablanca, Maroc – Tél. : 212 (0) 22-23-12-22

**Belgique :** Patrimoine SPRL, 168, rue du Noyer, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 7366847

**Suisse :** Servidis SA, Chemin des Chalets, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022  
960.95.32



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

UNE  
DÉMARCHE  
RÉFLEXIVE  
POUR LA  
FORMATION  
EN SANTÉ

UN ACCOMPAGNEMENT  
SOCIOCONSTRUCTIVISTE

Louise Lafortune

Avec la collaboration de  
Cécile Dury, Christiane Coopman-Mahieu,  
Catherine Bonte, Christine Droulez,  
Martine Morisse et Angelina Napoli

Préface de Marcel Bettens

Prologue de Claudine Bultot

Épilogue de Béatrice Gobbe-Maudoux

Postface d'Agnès Mathieu-Hendricx



Presses de l'Université du Québec

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec  
et Bibliothèque et Archives Canada**

Lafortune, Louise, 1951-

Une démarche réflexive pour la formation en santé:  
un accompagnement socioconstructiviste

(Collection Fusion; 7)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-3386-8

1. Infirmières - Formation. 2. Personnel paramédical - Formation. 3. Apprentissage  
réflexif. 4. Interaction en éducation. 5. Constructivisme (Éducation). I. Titre.

II. Collection: Collection Fusion; 7.

RT73.L33 2012

610.73071'1

C2012-940675-9

Les Presses de l'Université du Québec reconnaissent l'aide financière du gouvernement  
du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada et du Conseil des Arts du Canada  
pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement des entreprises culturelles  
(SODEC) pour son soutien financier.

Couverture: RICHARD HODGSON et MICHÈLE BLONDEAU

Mise en pages: PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

2012-1.1 – *Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*

© 2012 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 2<sup>e</sup> trimestre 2012

Bibliothèque et Archives nationales du Québec/Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada



## PRÉFACE

S'inscrire dans une posture de « praticien réflexif » pour des formateurs, des accompagnateurs et des enseignants dans le domaine de la santé a constitué (et constitue toujours) un lent mais enthousiaste cheminement pour le groupe porteur et, *in fine*, l'ensemble des institutions qui s'engagent dans un tel changement.

Ce temps, tout à fait essentiel, de la maturation a, dès l'abord, pris forme à la Haute École Libre du Hainaut Occidental (HELHO) devenue Haute École Louvain en Hainaut (HELHa) avant de rayonner sur les formations d'ITEHO-Jeanne d'Arc, de la Haute École de Namur (devenue HENALLUX) et de la Haute École Libre Mosane (HELMo). Cette seule énumération d'établissements d'enseignement m'invite à croire que la démarche réflexive se révèle aussi de cet ordre : le petit caillou lancé dans l'eau produit des cercles concentriques de plus en plus grands alors que lui, paradoxalement, disparaît en tourbillonnant vers le fond. Si l'on creuse cette métaphore, il est permis de penser que celui qui se place dans une démarche socioconstructiviste doit rompre, dans une certaine mesure, avec ses habitudes, avec ses traditions parfois bien désuètes. Il « meurt », en quelque sorte, à certaines représentations surannées (comme le caillou) mais pour mieux propager, pour mieux dispenser savoirs, savoir-agir et savoir-être. Ainsi, ce sont les représentations même qu'il importe de modifier : la formation initiale ne se limite plus à l'acquisition de savoirs

et de savoir-faire précis mais doit engendrer une posture réflexive et des « métacompétences », des capacités d'auto-observation, d'autoanalyse et d'autoévaluation.

Par ailleurs, cette dimension temporelle (le temps du mûrissement) s'accompagne inévitablement d'un temps de rupture, d'un temps d'arrêt. Prendre le temps de prendre le temps. Prendre le temps de faire un arrêt sur image. Un arrêt sur clichés et instantanés. Prendre le temps d'observer ses pratiques et de s'observer observant. Ce que Louise Lafortune nomme avec pertinence le « regard méta », c'est-à-dire une manière de regarder ce qui se passe dans l'action pour le refléter, dans un second temps, aux personnes en formation. C'est le principe même d'un travail de coconstruction sous-tendu par les valeurs de respect de chacune des personnes en apprentissage et en formation.

La démarche réflexive suppose – par essence – une mise à distance, un regard critique sur sa propre manière de fonctionner, mais aussi une analyse tant individuelle que collective des actions et des décisions prises en cours d'action. Ce regard implique une prise de conscience de ses forces mais aussi de ses faiblesses, de ses logiques mais aussi de sa part d'irrationalité, du respect des valeurs mais aussi de ses carences et de ses manques sur ce plan.

Plus précisément, dans le domaine de la santé, la démarche réflexive-interactive est un processus de mise à distance quant à ses apprentissages (métacognition), ses pratiques professionnelles (pratique réflexive), ses jugements clinique, professionnel, critique et éthique qui suppose réflexion-interaction, prise de décision, analyse et synthèse. Vous l'avez d'emblée compris : pour les multiples raisons évoquées ci-dessus, le concept de « démarche réflexive » s'est imposé à nous. *A fortiori* pour qu'il ne demeure pas un concept, une abstraction mais pour qu'il soit vécu dans le quotidien comme gage de professionnalisation actuelle du corps enseignant.

## ■ NAISSANCE ET DÉVELOPPEMENT DU PROJET

Face à un public perçu comme plus difficile ou moins motivé et face au problème de l'échec scolaire, l'enseignant est appelé à devenir un spécialiste de l'apprentissage se centrant, dans son auditoire, sur le processus d'apprentissage des étudiants et menant une pédagogie de type socioconstructiviste et différenciée. L'enseignant doit amener l'étudiant à être l'acteur de sa formation et l'aider à devenir un sujet percevant le sens de l'apprentissage. C'est précisément ce moteur qui nous a animés.

Très tôt, en effet, nous avons eu le souci de soutenir la formation des membres de l'équipe enseignante ainsi que le souci de mener des actions communes pour les enseignants et les praticiens infirmiers. Créer des ponts, créer des passerelles entre les lieux d'enseignement et les lieux de pratique a toujours été une de nos priorités.

## ■ LES QUATRE ÉTAPES

Concrètement, le projet a donc commencé dans le cadre de la Cellule Réussite qui, au-delà des soins infirmiers, favorise précisément la réussite de l'ensemble des étudiants de la Haute École. Originellement, des activités et des brochures étaient proposées aux étudiants comme les méthodes de travail et d'étude, la manière de gérer le blocus, etc., mais sans intégrer à proprement parler de réflexion portant sur la métacognition. C'est précisément ce que Louise Lafortune nous a apporté : cette réflexion constante, permanente, sur nos actions, sur nos apprentissages, sur nos gestes professionnels.

Par la suite, même s'il demeure, sur un plan institutionnel, une période appelée « miroir » (de deux à trois semaines, désormais) où les étudiants de 1<sup>re</sup> année de la Haute École réfléchissent sur leurs méthodes de travail et la préparation aux examens, il faut reconnaître que le département de soins infirmiers a vu toute la pertinence de former des professionnels de la santé qui puissent s'adapter aux changements techniques, technologiques, éthiques de ce domaine si particulier de l'humain où les relations (et leurs liens avec la souffrance et la mort) sont vécues dans toute leur acuité.

La deuxième étape a été l'élaboration de fiches réflexives pour tous les types de cours, qu'ils soient pratiques, théoriques ou d'activités d'intégration professionnelle (stages). Toutes ces fiches ont été expérimentées et ont fait l'objet de retours en grands groupes pour rétroaction et ajustements.

La troisième étape a été celle de l'élaboration d'un guide enseignant et d'un guide étudiant associés à la démarche réflexive en soins infirmiers. Un outil réflexif pouvant être utilisé lors des stages pour les infirmiers de référence a également été élaboré.

La quatrième étape (toujours vécue à l'heure actuelle et toujours aussi exaltante) est la formation-accompagnement de l'ensemble des enseignants des secteurs de la catégorie paramédicale et agronomique de la HELHa. Pour ce faire, chaque équipe comprend au moins deux

personnes de chaque secteur du paramédical et de l'agronomique (qui nous a rejoints avec bonheur dans la démarche) et a pour objectif d'accompagner les collègues.

## LE CONTEXTE PARTICULIER DE LA BELGIQUE DANS SON CADRE EUROPÉEN

Depuis quelques années, la Communauté européenne travaille sur des référentiels de compétences, dont les soins infirmiers ; le projet CRESI (cadre de référence en soins infirmiers) propose des référentiels pour la Belgique, la France, la Lituanie, la Pologne et le Portugal. Au-delà des disparités compréhensibles, les points de convergence sont nombreux : l'engagement dans un développement professionnel, l'intégration de la recherche dans la formation, l'établissement de relations professionnelles et la mise en œuvre des soins vers l'autonomie. En outre, les compétences énoncées sont déclinées en capacités, critères et indicateurs. Il s'agit là d'un outil précieux que nous nous efforçons de mettre en œuvre au mieux.

Je ne voudrais pas non plus passer sous silence, dans cette préface, la dynamique engendrée par l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) dont les missions sont :

de planifier en toute indépendance des procédures d'évaluation de la qualité de l'Enseignement supérieur en Communauté française et quelles que soient les institutions concernées (universités, hautes écoles, écoles supérieures des arts, établissements d'enseignement de promotion sociale) et d'organiser le suivi des évaluations planifiées.

L'Agence l'annonce explicitement sur la page d'accueil de son site :

Il ne s'agit pas d'accréditer des institutions ou des cursus, ni de faire un classement des institutions. L'objectif est d'améliorer progressivement les pratiques d'enseignement en mettant en évidence les bonnes pratiques, les insuffisances et les problèmes à résoudre et en suscitant des propositions à adresser aux responsables politiques en vue d'améliorer la qualité globale de l'enseignement supérieur en Communauté française.

[...] Le comité des experts recommande d'introduire et/ou de renforcer tout au long de la formation les outils et méthodes pédagogiques permettant à l'étudiant d'acquérir une pratique réflexive (capacité d'auto-formation, distanciation critique, analyse des pratiques).

Pour faciliter cette approche, l'Agence préconise :

d'instaurer et de constituer des groupes dits « de pilotage interdisciplinaires » dont les règles de fonctionnement seraient basées sur la concertation et la participation des différents acteurs (formateurs, étudiants,

professionnels, vacataires) de la formation afin de décloisonner les enseignements et d'éviter la parcellisation des tâches qui empêche souvent les acteurs d'avoir une vue globale sur le programme de formation.

C'est précisément ce que nous expérimentons aujourd'hui dans la quatrième étape décrite précédemment. Dans ce contexte d'évaluation de la qualité, le livre de Louise Lafortune, *Une démarche réflexive pour la formation en santé. Un accompagnement socioconstructiviste*, arrive vraiment à point nommé.



Si, en ma qualité de directeur de la catégorie paramédicale de la HELHa, j'apprécie le travail de Louise Lafortune, c'est parce qu'elle a suscité, au sein de l'équipe, une réelle collaboration professionnelle, une coordination d'efforts collectifs. Lors des réunions, les discussions ont conduit à des décisions fédératives et à des interventions toujours concertées. Ces décisions et ces interventions ne sont d'ailleurs pas figées mais sont, au contraire, le tremplin pour un nouveau questionnement : il s'agit là d'une responsabilité partagée qui contribue au développement des compétences. Apprendre ensemble apporte un réel plus. Il donne aussi plus de crédibilité à la démarche. Il permet de renouveler ses pratiques, de favoriser les apprentissages.

Personnellement, il s'agit là, à mes yeux, d'une véritable révolution copernicienne, d'un authentique renversement ou, mieux, d'un véritable retournement des valeurs. Permettez-moi dès lors de conclure en réfléchissant sur le mot... réfléchir, que je prends en son sens étymologique de « faire tourner » (*reflectere*). Réfléchir, c'est voir, c'est se voir, c'est se penser et, corollairement, tourner, se tourner vers soi-même, faire tourner... Désormais, nous avons à mobiliser de manière efficace l'ensemble des ressources tant internes qu'externes. « Faire tourner » les connaissances, les expériences, les habiletés, les attitudes, les intérêts de la personne apprenante ou accompagnée ; « faire tourner » toutes les ressources externes émanant des collègues, des pairs, des personnes accompagnantes, formatrices et enseignantes.

C'est en cela que la démarche est innovante.

C'est en cela que la route déborde d'horizons nouveaux.

*Marcel Bettens*

Directeur de la catégorie paramédicale  
Haute École Louvain en Hainaut (HELHa)





## REMERCIEMENTS

La formation-accompagnement d'une démarche réflexive-interactive dans le domaine des sciences de la santé<sup>1</sup> est un projet qui a pris forme à la Haute École Louvain en Hainault (HELHa), pour s'étendre à l'Institut des techniques hospitalières (ITEHO)-Jeanne d'Arc de Tournai-Mouscron, à la Haute École de Namur, composante de la HENALLUX, et à la Haute École Libre Mosane à Liège. Ce sont les secteurs des soins infirmiers et du paramédical (auquel s'ajoute la section agronomique pour la HELHa) qui ont contribué à la production du présent ouvrage. Je remercie grandement les directions générales de ces établissements, et tout particulièrement les directions des secteurs concernés par le projet, monsieur Marcel Bettens, madame Claudine Bultot, madame Christine Droulez et madame Agnès Mathieu-Hendricx. Ces personnes ont tout mis en œuvre pour assurer la réalisation du projet et la publication de ce livre grâce à leurs contributions humaines, matérielles et financières.

- 
1. Au départ, le projet s'adressait aux soins infirmiers de ces institutions. Avec le temps, cela s'est étendu au domaine du paramédical. Ces institutions parlent de soins infirmiers, mais l'intégration d'une démarche réflexive-interactive et de stratégies réflexives-interactives en lien avec le développement de compétences rehausse le niveau de formation. Ce qui est proposé est donc d'un niveau des sciences de la santé.

Au travail de ces directions, ce projet n'aurait pu voir le jour sans le travail de toute une équipe principalement composée de Catherine Bonte, Christiane Coopman-Mahieu, Sophie Courtens, Joëlle Collin, Nathalie Dubar, Bénédicte Duchêne, Cécile Dury, Béatrice Gobbe-Maudoux, Brigitte Lenne, Angelina Napoli et Chantal Rasneur.

Je remercie tout spécialement Cécile Dury et Christiane Coopman-Mahieu, qui ont commenté de façon assidue toutes les étapes d'écriture, particulièrement pour les exemples associés au domaine de la santé.

Je remercie également toutes les personnes qui ont contribué au projet par le développement de fiches réflexives, par leurs expérimentations et par leurs commentaires à un moment ou l'autre du projet.

De l'équipe de la HELHa, je remercie tout spécialement Marcel Bettens, Catherine Bonte, Béatrice Gobbe-Maudoux, Sophie Courtens, Chantal Rasneur, Gaëtane Couteau, Chantal Deroeck, Marie Duhaut, Marie-Pierre Hennom, Isabelle Mol, Mieke Neerincx, Anne-France Peutte et Nicole Ronsmans.

De l'équipe de l'ITEHO-Jeanne d'Arc, je remercie tout spécialement Christine Droulez, Nathalie Dubar, Brigitte Lenne, Véronique Bouffieux, Marianne Dubois, Chantal Holvoet et Fabienne Lecroart.

De la HENALLUX, je remercie tout spécialement Agnès Mathieu-Hendricx, Cécile Dury, Sophie Baijot, Geneviève Boudart, Geneviève Castiaux, Anne-Sophie Collard, Joëlle Collin, Geneviève De Coninck, Maureen de Meeus d'Argenteuil, Nathalie Desmet, Bénédicte Duchêne, Catherine Fossion, Fabienne Gérard, Valérie Gillieux, Christelle Lessire, Marie-Paule Lobet, Anne Montanus, Nathalie Roiseux, Monique Schumer, Jean-Christophe Servotte, Nathalie Trine, Catherine Van Quaethoven et Cathy Wéreau.

De la HELMo, je remercie tout spécialement Claudine Bultot, Cécile Corman, Catherine Dans, Nathalie Dumont, Valérie Dumont, Vincenza d'Urso, Janine Henrard, Annick Jeunehomme, Ariane Kellens, Patricia Marchetti, Luc Moreau, Josiane Mossay, Angelina Napoli, Sylvana Palumbo, Marie-Anne Paquay, Inès Pesneau, Laurence Piron, Gisèle Spiroux, Ariane Van der Heyden et Joëlle Van der Wielen.

Je remercie mon amie et collègue Martine Morisse, qui contribue à ma réflexion à propos de la réflexivité et qui a participé à différentes étapes du projet d'écriture.

Finalement, je remercie Catherine Coppée, Clara Lafortune et Caroline Marion, qui ont contribué à ce travail comme assistantes de recherche, et Bernard Massé, comme professionnel de recherche.

A decorative header consisting of a horizontal bar at the top. The bar is divided into three sections: a light gray section on the left, a black section in the middle, and another light gray section on the right. A thin vertical black line descends from the bottom of the black section.

## PROLOGUE

Une démarche réflexive associée au développement de compétences dans les formations en sciences de la santé s'inscrit dans une perspective socio-constructiviste. S'engager dans un tel courant, c'est inverser le processus pédagogique en se décentrant du processus d'enseignement et en privilégiant le processus d'apprentissage. Dès lors, il s'agit pour les personnes accompagnatrices-formatrices-enseignantes (PAFE) de comprendre et d'intégrer dans sa pratique les fondements et de reconnaître l'importance de cette approche, sans pour autant abandonner ce qui existe déjà et qui s'est révélé positif. Il est riche d'accepter de se remettre en question, de se former, d'analyser ses propres pratiques et d'oser l'innovation dans ses démarches pédagogiques et didactiques en développant une véritable « posture réflexive » pour accompagner les personnes apprenantes-formées à devenir des praticiens compétents et réflexifs pour qu'ils puissent, demain, s'adapter à l'évolution des métiers de la santé, tel est incontestablement l'enjeu de nos formations d'aujourd'hui.

Si la démarche réflexive représente une des avenues à emprunter pour qu'elle devienne une démarche finalisée de formation en lien avec le processus de professionnalisation tant pour les personnes apprenantes-formées-accompagnées que pour les PAFE, il n'en demeure pas moins que cette approche n'en est pas une d'improvisation, car sans savoirs, sans rigueur, sans méthodes et sans habiletés, la réflexivité n'ira pas loin.

Le présent ouvrage, *Une démarche réflexive pour la formation en santé. Un accompagnement socioconstructiviste*, aborde, d'une part, des propositions d'expérimentations pédagogiques et didactiques à articuler et intégrer à nos pratiques de PAFE. Il nous pousse à une approche dynamique afin que nous puissions judicieusement concevoir nos activités pédagogiques, quel que soit le type de cours, comme un support possible à une pratique réflexive. En effet, la dimension réflexive est au cœur de toutes les compétences professionnelles, elle est constitutive de leur construction et développement. Il serait souhaitable de ne pas rester dans une réflexion épisodique pour développer un habitus « réflexif » chez les personnes apprenantes-formées-accompagnées mais aussi chez les PAFE.

D'autre part, les situations de formation-accompagnement nous invitent à conceptualiser le caractère construit, intégrateur, interactif, évolutif, contextualisé et réflexif des compétences et des savoirs qui la sous-tendent.

Et, si accompagner les PAFE à entrer, individuellement et collectivement, en démarche réflexive pour aider les personnes apprenantes-formées-accompagnées à analyser leur propre pratique était un des défis de ce livre ? Alors, il pourrait devenir un temps pour « lever la tête du guidon » et une opportunité pour redéfinir les projets et processus pédagogiques de nos formations en sciences de la santé.

*Claudine Bultot*

Directrice de la catégorie paramédicale  
Haute École Libre Mosane (HELMo)



# TABLE DES MATIÈRES

Préface .....	VII
<i>Marcel Bettens</i>	
Remerciements .....	XIII
Prologue.....	XV
<i>Claudine Bultot</i>	
Introduction .....	1
À qui s'adresse ce livre?.....	2
Que sont les situations de formation-accompagnement?.....	3
Quelles sont les intentions visées par les situations de formation-accompagnement?.....	3
Quel sens donner à « enseignement », « formation » et « accompagnement »? .....	4
Comment nommer les différentes personnes intervenantes ou apprenantes? .....	4
Comment amorcer une démarche réflexive-interactive : des consignes pour les PAFE et les personnes en formation...	5
Explication de la structure des situations de formation-accompagnement.....	6
Éléments relatifs à l'évaluation.....	6

Contenu du livre .....	7
Quel leadership exercer? .....	7
<b>CHAPITRE 1</b>	
<b>Une explication de la démarche réflexive-interactive en sciences de la santé : métacognition et pratique réflexive.....</b>	<b>9</b>
Démarche réflexive-interactive en lien avec les compétences en développement .....	9
<i>Sens de la démarche réflexive-interactive</i> .....	10
<i>Compétences en développement</i> .....	14
<i>Liens entre démarche réflexive-interactive         et compétences en développement</i> .....	16
<i>Principes pour la mise en action         d'une démarche réflexive-interactive</i> .....	17
Fondements de la formation-accompagnement .....	18
<i>Métacognition, individu métacognitif         et accompagnement métacognitif</i> .....	19
<i>Pratique réflexive, praticien réflexif         et accompagnement associé à une pratique réflexive...</i>	24
<i>Contexte facilitant la réflexion         vers un changement de pratiques</i> .....	33
<i>Interactions entre métacognition et pratique réflexive...</i>	35
Sens de réflexivité .....	37
Arguments pour s'engager dans une démarche réflexive.....	38
<b>CHAPITRE 2</b>	
<b>Préparer la formation-accompagnement et le développement professionnel.....</b>	<b>41</b>
Situation de formation-accompagnement 1 : Préparer une rencontre de formation-accompagnement .....	41
Situation de formation-accompagnement 2 : S'approprier le sens d'une démarche réflexive-interactive dans le domaine des sciences de la santé .....	44
Situation de formation-accompagnement 3 : Préparer une démarche réflexive-interactive.....	48

## CHAPITRE 3

Vers le développement de compétences professionnelles.....	57
Situation de formation-accompagnement 4 : Retracer les causes et les conséquences de la résistance au changement.....	57
Situation de formation-accompagnement 5 : Réfléchir au concept de compétences en développement.....	61
Situation de formation-accompagnement 6 : Accompagner une réflexion collective associée à l'évolution des exigences entre la première et la troisième année.....	66

## CHAPITRE 4

Le questionnement réflexif sous différentes formes .....	71
Situation de formation-accompagnement 7 : Préparer un questionnement réflexif dans différents contextes pour l'application d'une démarche réflexive-interactive .....	71
<i>Pour une aide à l'autoévaluation.....</i>	80
<i>Pour une intégration de la réflexion         dans des cours en grands groupes .....</i>	83
<i>S'interroger sur sa façon de travailler en équipe.....</i>	85
Situation de formation-accompagnement 8 : Réfléchir collectivement à des questions pour d'éventuels entretiens .....	87
Situation de formation-accompagnement 9 : Favoriser des entretiens d'accompagnement .....	97

## CHAPITRE 5

Vers l'analyse et la synthèse.....	109
Situation de formation-accompagnement 10 : Réaliser une synthèse .....	109
<i>Réalisation d'une synthèse dans une démarche         de formation-accompagnement .....</i>	115
<i>Habiletés liées directement à la synthèse.....</i>	116
<i>L'intervention pour la formation à la synthèse .....</i>	117
Situation de formation-accompagnement 11 : Réfléchir collectivement à l'engagement réflexif.....	119

Situation de formation-accompagnement 12 : Réaliser une problématisation et une synthèse à la suite d'un rapport de stage.....	123
Situation de formation-accompagnement 13 : Élaborer des problématiques .....	130
<b>CHAPITRE 6</b>	
<b>Pour les cours pratiques : observation et auto-observation.....</b>	<b>141</b>
Situation de formation-accompagnement 14 : Préparer à l'observation ou à l'auto-observation.....	141
Situation de formation-accompagnement 15 : Observer une prestation de soins pour en faire l'apprentissage.....	146
Situation de formation-accompagnement 16 : Utiliser des mises en situation en classe de pratique .....	149
<b>CHAPITRE 7</b>	
<b>Pour des stages réflexifs.....</b>	<b>153</b>
Situation de formation-accompagnement 17 : Élaborer un objectif d'apprentissage ou un objectif professionnel .....	153
<i>Retour de stage</i> .....	160
Situation de formation-accompagnement 18 : Préparer la réalisation d'un stage pour un retour réflexif sur le déroulement d'un stage.....	160
Situation de formation-accompagnement 19 : Réfléchir avant, pendant et après un stage.....	163
Situation de formation-accompagnement 20 : Apprendre à réaliser un rapport de stage réflexif.....	166
Situation de formation-accompagnement 21 : Utiliser un outil réflexif pour infirmières de référence .....	170
<b>CHAPITRE 8</b>	
<b>Accompagner le retour réflexif.....</b>	<b>175</b>
Situation de formation-accompagnement 22 : Susciter la réflexion par la rétroaction .....	175
Situation de formation-accompagnement 23 : Accompagner le retour sur une expérimentation .....	178

Situation de formation-accompagnement 24 : Favoriser l'évaluation d'une activité de formation.....	181
<b>CHAPITRE 9</b>	
<b>Ce cher calcul de doses.....</b>	<b>183</b>
Réfléchir sur ses croyances à l'égard des mathématiques .....	184
Éprouver de l'anxiété ou de la peur à l'égard des maths .....	185
Ressentir des malaises en mathématiques.....	193
<i>Questions de réflexion ou de discussion.....</i>	<i>196</i>
Situation de formation-accompagnement 25 : Apprendre le calcul de doses .....	197
<i>Remarques globales.....</i>	<i>201</i>
<b>CHAPITRE 10</b>	
<b>Un modèle de formation-accompagnement dans les sciences de la santé : projets structurants, conditions et défis .....</b>	<b>203</b>
Contexte général de la mise en application du modèle de formation-accompagnement.....	204
Des dispositifs pour quatre sites.....	205
<i>Dispositif de formation-accompagnement         de la HELHa .....</i>	<i>206</i>
<i>Dispositif de formation-accompagnement         de l'ITEHO-Jeanne d'Arc.....</i>	<i>210</i>
<i>Dispositif de formation-accompagnement         de la HENALLUX.....</i>	<i>214</i>
<i>Dispositif de formation-accompagnement         de la HELMo.....</i>	<i>217</i>
Conditions facilitant la formation-accompagnement.....	219
<i>Condition 1 : Adopter une perspective         socioconstructiviste.....</i>	<i>219</i>
<i>Condition 2 : Rechercher une cohérence         entre compétences, formation et évaluation.....</i>	<i>219</i>
<i>Condition 3 : Viser l'autonomisation         par la pratique réflexive .....</i>	<i>220</i>
<i>Condition 4 : Viser un partenariat         et une collaboration professionnelle.....</i>	<i>220</i>
<i>Condition 5 : Assurer des passages à l'action .....</i>	<i>220</i>
<i>Condition 6 : Mettre en place des projets structurants...</i>	<i>221</i>

<i>Condition 7 : Exercer et développer un leadership     considérant des ajustements dans l'action.....</i>	221
<i>Condition 8 : Contribuer à la création d'un réseau.....</i>	222
<i>Condition 9 : S'assurer de la diffusion de la démarche....</i>	222
Des défis.....	223
<i>Défi 1 : Renforcer le réseau et peut-être l'élargir.....</i>	223
<i>Défi 2 : Renforcer la cohérence interne.....</i>	223
<i>Défi 3 : Élargir la perspective réflexive-interactive.....</i>	223
<i>Défi 4 : Passer des expérimentations     à des pratiques intégrées.....</i>	223
<i>Défi 5 : Assurer la poursuite des projets structurants....</i>	224
<i>Défi 6 : Assurer une évaluation cohérente     avec la démarche réflexive et le développement     de compétences.....</i>	224
<i>Défi 7 : Assurer une cohérence entre référentiels     de compétences, de formation et d'évaluation.....</i>	224
<i>Défi 8 : Viser un rehaussement des professions     dans les sciences de la santé, particulièrement     en sciences infirmières.....</i>	225
ANNEXES	
Annexe 1 Causes particulières de la résistance au changement .....	228
Annexe 2 Diffusion d'une innovation .....	230
Annexe 3 Processus de conception d'un entretien d'accompagnement de petits groupes d'étudiantes ou d'étudiants.....	231
Annexe 4 Processus de conception et d'observation d'un entretien d'accompagnement de collègues.....	233
Annexe 5 Exemple de résultat de travail en équipe pour la réalisation d'entretiens de petits groupes d'étudiantes et d'étudiants .....	235
Annexe 6 Exemple de fiche d'évaluation des entretiens d'accompagnement.....	237
Annexe 7 Réflexion collective sur le degré de réflexivité des actions suivantes.....	239

Épilogue .....	241
<i>Béatrice Gobbe-Maudoux</i>	
Postface .....	243
<i>Agnès Mathieu-Hendricx</i>	
Bibliographie.....	247
Notice biographique .....	251





# INTRODUCTION

Depuis janvier 2008 se déroule en Belgique (élargi à la France depuis juin 2009) un projet associé à une démarche réflexive-interactive en lien avec le développement de compétences dans les sciences de la santé (sciences infirmières<sup>1</sup> et domaines du paramédical). Pour partager les productions de ce projet, les réflexions et les résultats, il a été convenu de produire une publication qui s'est dédoublée – car deux livres sont issus du projet (*Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences* est le deuxième livre). C'est ici l'occasion de présenter les situations de formation-accompagnement qui ont été développées en tenant compte des expériences réalisées, tout en fusionnant des productions réalisées dans différents sites de formation. Dans ce projet, depuis le début, il a été question d'une démarche réflexive dans la formation-accompagnement. En cours d'écriture, le concept est devenu « démarche réflexive-interactive », car la dimension de collaboration professionnelle, de travail en équipe de collègues ou de pairs a pris beaucoup d'import-

---

1. Dans les lieux où je suis intervenue, c'est l'expression « soins infirmiers » qui est utilisée. Cependant, en intégrant une dimension réflexive-interactive vers une analyse des pratiques et le développement de compétences, le niveau de formation est rehaussé pour devenir éventuellement celui de sciences infirmières. C'est pourquoi j'utiliserai le concept de « sciences infirmières », sauf dans le dernier chapitre, où je parle plus précisément des projets réalisés par les milieux de formation que j'ai accompagnés.

tance. Cela signifie qu'une démarche réflexive contribue davantage à la formation si des interactions sont suscitées. Cela va dans le sens de la perspective socioconstructiviste adoptée dans les propositions apportées dans le présent ouvrage. Cette démarche vise également à ce que les actions de formation soient intégrées dans différents types de cours : cours théoriques ou conceptuels, cours pratiques (dans les locaux de l'institution avec mannequins), stages et cours de synthèse en fin de formation (portant différents noms comme apprentissage par problèmes, séminaires de synthèse, cours d'intégration...).

## ■ À QUI S'ADRESSE CE LIVRE ?

Ce livre s'adresse à toute personne accompagnatrice, formatrice ou enseignante (PAFE<sup>2</sup>) qui désire améliorer ses pratiques professionnelles en tirant profit de propositions de situations de formation-accompagnement pour alimenter son bagage de moyens pour favoriser l'accompagnement du changement. Il s'agit tout simplement d'avoir une ouverture à améliorer sa pratique pédagogique et professionnelle et à s'insérer dans une perspective socioconstructiviste, c'est-à-dire avoir la conviction que toute personne à laquelle on s'adresse structure ses connaissances et ses compétences en lien avec ses connaissances, ses habiletés, ses attitudes et ses expériences antérieures, et que cela est favorisé en interaction avec d'autres. Cela signifie aussi que certaines personnes adoptent une triple posture, c'est-à-dire se considérer comme accompagnatrices, formatrices et enseignantes, mais quelle que soit la posture adoptée parmi ces trois, des situations de formation-accompagnement sont prévues comme étant aidantes et pertinentes. Des effets sont prévus autant chez les étudiantes et étudiants, mais aussi chez les PAFE.

Il est certain que les présentes propositions sont utiles dans le domaine des sciences de l'éducation, mais il y aura ici une attention particulière apportée au domaine des sciences de la santé, particulièrement à celui des sciences infirmières. Il est alors question de la formation-accompagnement de personnes enseignant dans ce domaine, c'est-à-dire qui forment de futures infirmières ou de futurs infirmiers, mais aussi de la formation directe des étudiantes et étudiants en formation initiale vers la profession infirmière. Il s'agit aussi des PAFE dans les milieux de pratique autant dans les universités ou les Hautes Écoles que dans les institutions hospitalières ou les milieux de soins.

---

2. PAFE: Expression utilisée tout au long du livre pour désigner les personnes accompagnatrices-formatrices-enseignantes.

## ■ QUE SONT LES SITUATIONS DE FORMATION-ACCOMPAGNEMENT ?

### Situations de formation-accompagnement

Les situations de formation-accompagnement sont des propositions d'expérimentations pédagogiques et didactiques à insérer dans sa pratique de formation. Elles s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste en considérant que les connaissances et les compétences se structurent par les personnes apprenantes, et que des interactions entre pairs et collègues sont essentielles. Ces situations de formation-accompagnement comportent une proposition assez organisée, mais supposent des ajustements par les personnes accompagnatrices-formatrices-enseignantes. Ces situations de formation-accompagnement s'inspirent de moyens comme le questionnement, l'interaction, la réflexion, la discussion, l'autoévaluation, la rétroaction, les moments de réflexion, les conflits sociocognitifs tout en favorisant les échanges, la confrontation des idées et la communication réflexive-interactive.

Les prises de conscience et les constats suscités à l'aide de ces situations de formation-accompagnement incitent les personnes en formation à progresser dans leurs apprentissages en réalisant des actions. Elles sont adaptables autant au domaine de l'éducation qu'à celui de la santé (pour plus d'explications, voir Lafortune, 2008a et b).

## ■ QUELLES SONT LES INTENTIONS VISÉES PAR LES SITUATIONS DE FORMATION-ACCOMPAGNEMENT ?

Pour chacune des situations de formation-accompagnement, des intentions sont mises en évidence. Les premières concernent celles qui visent directement les personnes apprenantes, en formation. Les deuxièmes sont visées par les personnes accompagnatrices, formatrices et enseignantes (PAFE), c'est-à-dire ce qui vise à favoriser l'apprentissage, ce qui aide à se former soi-même, ce qui est visé sans être explicitement exprimé aux personnes en formation. Les situations de formation-accompagnement sont des propositions complètes à intégrer à sa pratique afin que les interventions réflexives-interactives s'intègrent aux actions de formation et ne soient pas perçues comme des moments hors contexte sans réelle continuité avec les autres actions de formation. Toutes les situations cherchent à permettre d'entrevoir la réflexion-interaction comme pouvant contribuer au développement de compétences.

## ■ QUEL SENS DONNER À « ENSEIGNEMENT », « FORMATION » ET « ACCOMPAGNEMENT » ?

Dans les différentes rencontres que j'ai eues en éducation et en santé, j'ai cru comprendre que le mot « enseignement » était plutôt associé à la transmission de connaissances, que « formation » signifiait plutôt « faire réfléchir » et que « accompagnement » était plutôt associé à ce qui se faisait en stage. Dans le présent livre, ce ne sont pas ces sens qui sont donnés à ces concepts. Dans une perspective socioconstructiviste, que ce soit pour l'enseignement, la formation ou l'accompagnement, ce n'est pas la transmission de connaissances qui est privilégiée. Même si toutes les approches pédagogiques peuvent avoir leur place, même le cours magistral, l'optique adoptée suppose que les personnes apprenantes structurent leurs connaissances. Cela signifie qu'elles ne peuvent intégrer ce qui est dit de la façon dont les PAFE voudraient que cela soit appris. Il y aura toujours une différence entre ce qui est enseigné et la façon dont cela est construit par les personnes apprenantes. Et il y aura aussi des différences plus ou moins importantes entre les membres d'un groupe, même si chacun a entendu la même chose. C'est en considérant ces fondements que l'utilisation de stratégies réflexives- interactives devient importante pour favoriser les constructions les plus harmonieuses ou semblables possible. C'est pour cela que le cours magistral ne devrait être utilisé que de façon sporadique et que l'exposé réflexif- interactif aurait avantage à le remplacer graduellement, tout en considérant d'autres approches comme la discussion de groupe, le travail en équipe et de collaboration, les mises en situation, l'approche par problèmes, les jeux de rôle, la simulation...

## ■ COMMENT NOMMER LES DIFFÉRENTES PERSONNES INTERVENANTES OU APPRENANTES ?

Par conviction sociale, je ne peux faire autrement que prendre en compte la présence des femmes comme des hommes dans mes propos et mes écrits. Il m'est donc impossible de penser n'utiliser que des termes masculins pour m'adresser à un milieu très majoritairement composé de femmes. Dans ce contexte, je tente de mettre en application une écriture visant un texte équitable et épïcène. Pour y arriver, je me base sur les principes de Vachon-L'Heureux et Guénette (2006), qui considèrent qu'un texte épïcène vise la mise en évidence de façon équitable de la présence des femmes et des hommes. Sans développer sur l'ensemble des principes auxquels j'adhère, en particulier, cela veut dire abandonner l'utilisation

habituelle du masculin et la pallier par toute une gamme de procédés disponibles, tout en assurant l'intelligibilité du texte. Ce n'est pas simple et je peux concevoir que des personnes qui n'ont pas l'habitude de ce type d'écriture peuvent être « dérangées » par un tel procédé. Cependant, dans un avenir proche, il est possible que plusieurs instances au Québec ou ailleurs dans le monde francophone aient à discuter d'une telle optique dans l'écriture de textes plus ou moins officiels.

Pour tenir compte autant du sens donné à « enseignement », « formation » et « accompagnement » que de la perspective d'une écriture épïcène et équitable, je vais nommer les personnes à propos desquelles je parle de la façon suivante :

- les personnes apprenantes, personnes en formation ou personnes accompagnées sont celles qui sont en situation d'être formées ou accompagnées. Cela peut être en formation initiale (étudiantes et étudiants) comme en formation continue (enseignantes ou enseignants en exercice, praticiens formateurs ou infirmières accompagnatrices en stage) ;
- les personnes accompagnatrices-formatrices-enseignantes (PAFE) sont celles qui favorisent l'apprentissage en formation initiale auprès d'étudiantes et d'étudiants autant dans les cours théoriques que pratiques, incluant les stages. Ce sont aussi celles qui interviennent en formation continue. On les appelle souvent les « formateurs de formateurs ». Cela fait référence autant à la formation de collègues qu'à celle de personnes d'autres institutions.

## ■ COMMENT AMORCER UNE DÉMARCHE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE : DES CONSIGNES POUR LES PAFE ET LES PERSONNES EN FORMATION

Pour amorcer une démarche réflexive-interactive, il est important de s'interroger sur ses propres pratiques de formation comme PAFE afin de cerner ce qui favorise la réflexion et l'interaction. Il ne s'agit donc pas de changer toutes ses pratiques, mais de conserver celles qui favorisent le développement de compétences par des réflexions-interactions, et aussi de transformer les autres pratiques qui s'inscrivent plutôt dans une transmission de connaissances. Il est nécessaire de considérer que les personnes apprenantes en viennent à considérer les réflexions-interactions comme essentielles à leur formation. Pour y arriver, il est essentiel d'y croire soi-même et d'animer des moments de discussion collectifs

pour comprendre le rôle de stratégies réflexives-interactives (Lafortune, 2012) et de situations de formation-accompagnement dans une perspective socioconstructiviste.

## **EXPLICATION DE LA STRUCTURE DES SITUATIONS DE FORMATION-ACCOMPAGNEMENT**

Toutes les situations de formation-accompagnement ont la même structure comportant quatre parties. Il y a d'abord une introduction pour cerner le contexte de la situation et pour en présenter l'optique globale. Suivent les deux formes d'intentions : celles qui concernent les personnes en formation et les autres qui concernent les PAFE. Les intentions sont suivies par les liens qui peuvent être faits entre les intentions, le contenu de la situation et le développement de compétences. Parfois, ces liens sont directs et, parfois, ils sont indirects. Ces liens sont grandement tributaires de la façon d'utiliser les propositions de la situation de formation-accompagnement. Enfin, il y a un déroulement proposé. Ce déroulement n'est pas figé et ne devrait pas être utilisé tel que proposé. Chaque PAFE ou équipe de collègues a avantage à se l'approprier pour faire des ajustements tout en s'interrogeant si les intentions sont toujours les mêmes et si les pratiques antérieures à changer sont trop présentes.

## **ÉLÉMENTS RELATIFS À L'ÉVALUATION**

L'évaluation des apprentissages est un sujet complexe, d'autant plus lorsqu'il s'agit de l'évaluation de compétences professionnelles. Cette complexité est attribuable à plusieurs facteurs comme la nouveauté d'évaluer des compétences, la crainte du manque d'objectivité, le temps à passer pour l'évaluation en action, le changement assez important des pratiques antérieures et l'intégration de la perspective socioconstructiviste. L'évaluation est souvent vue comme une tâche professionnelle à réaliser individuellement, sans nécessairement laisser les autres porter un regard sur ses jugements d'évaluation et sans nécessairement prendre en compte les autres personnes concernées par l'évaluation (les étudiants et étudiantes, les milieux de pratique, les collègues...). Dans le contexte d'évaluation comme aide à l'apprentissage, l'autoévaluation occupe une place importante pour contribuer à l'évolution des apprentissages, surtout dans un contexte de

professionnalisation. À l'aide à l'apprentissage s'ajoutent l'évaluation comme bilan des compétences et la certification. Même si l'évaluation occupe une grande place dans la pensée et les actions des PAFE, il est important de développer des compétences avant de pouvoir les évaluer ; c'est dans ce contexte que les situations de formation-accompagnement sont proposées.

## ■ CONTENU DU LIVRE

Ce livre propose un premier chapitre fournissant une explication d'une démarche réflexive-interactive en lien avec le développement de compétences. Cette démarche se concrétise avec 25 situations de formation-accompagnement partagées en huit catégories :

1. la préparation de la formation-accompagnement et du cheminement professionnel (trois situations) ;
2. le développement de compétences professionnelles (trois situations) ;
3. le questionnement réflexif sous différentes formes (trois situations) ;
4. l'analyse et la synthèse (quatre situations) ;
5. les cours pratiques : observation et auto-observation (trois situations) ;
6. les stages réflexifs (cinq situations) ;
7. l'accompagnement du retour réflexif (trois situations) ;
8. le cher calcul de doses (une situation).

Cet ouvrage se termine par un chapitre qui modélise la formation-accompagnement telle que réalisée dans les sciences de la santé. Cette modélisation propose des projets structurants, des conditions pour favoriser la formation-accompagnement ainsi que des défis restant à réaliser.

## ■ QUEL LEADERSHIP EXERCER ?

Utiliser des situations de formation-accompagnement dans une perspective réflexive-interactive suppose d'avoir une position épistémologique particulière, ce qui signifie exercer un certain leadership. Ici, il est question d'un leadership d'accompagnement.

### Leadership d'accompagnement

Le leadership d'accompagnement se veut un processus d'influence des pratiques professionnelles dans le sens du développement de compétences. Il s'exerce et se développe par la réflexion individuelle et collective et en interaction avec les personnes en formation. Ce type de leadership suscite des prises de conscience menant à des actions qui sont développées, réalisées, analysées, évaluées, ajustées, réinvesties dans une perspective de collaboration professionnelle. Ce processus s'inscrit dans une pratique réflexive où la réflexion et l'analyse des pratiques mènent au développement de son modèle de pratiques et de ses compétences professionnelles.

Le leadership d'accompagnement vise une influence sur le niveau d'engagement des personnes en formation afin de les amener à se donner les moyens de passer à l'action par des gestes, des actions ou des projets d'action, de formation ou d'accompagnement. Ce leadership suscite l'innovation et l'initiative et suppose une certaine forme de collégialité, de pouvoirs et de responsabilités partagés. Ce type de leadership ne se décrète pas. Il se reconnaît à travers des réalisations, aux relations entretenues avec un groupe en formation ou une équipe de travail et à la confiance témoignée à la personne qui exerce ce leadership. Les personnes qui exercent un tel leadership possèdent une certaine culture, un agir éthique et agissent en tenant compte de la dimension affective et de l'engagement dans une pratique réflexive (pour obtenir plus d'explications, voir Lafortune, 2008a).

# UNE EXPLICATION DE LA DÉMARCHE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE EN SCIENCES DE LA SANTÉ

## MÉTACOGNITION ET PRATIQUE RÉFLEXIVE

Ce premier chapitre présente les bases conceptuelles de la démarche réflexive-interactive en sciences de la santé. Ces bases servent également au contenu du livre complémentaire à celui-ci portant sur des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences (Lafortune, 2012).

### ■ DÉMARCHE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE EN LIEN AVEC LES COMPÉTENCES EN DÉVELOPPEMENT

Dans la formation-accompagnement en sciences de la santé comme en sciences de l'éducation, la perspective du développement de compétences est de plus en plus répandue avec le développement et la mise en œuvre de programmes définis en matière de compétences. Dans la réalisation de projets en sciences de l'éducation depuis 2001 (Lafortune

et Deudelin, 2001 ; Lafortune, 2008a, b et c) et en sciences de la santé (particulièrement en sciences infirmières), l'avenue privilégiée pour développer des compétences est une démarche réflexive-interactive (métacognition et pratique réflexive) définie comme suit. Elle est explicitée en lien avec le développement de compétences.

## Sens de la démarche réflexive-interactive

### Démarche réflexive-interactive

La démarche réflexive-interactive dans les interventions en sciences de la santé et de l'éducation est un processus de mise à distance quant à ses apprentissages (métacognition), ses pratiques professionnelles (pratique réflexive), ses jugements clinique, professionnel, critique et éthique qui suppose réflexion-interaction, prise de décision, analyse et synthèse. Elle contribue au développement de compétences professionnelles et s'exerce dans tous les types de cours : théoriques ou conceptuels, pratiques, stages et de synthèse. Elle comporte cinq composantes :

1. prise en compte de tous les moments de l'action : avant l'action (planification, anticipation), au début de l'action (introduction, entrée en communication), pendant l'action (agir et se regarder agir), à la fin de l'action (finalisation d'un apprentissage ou d'une tâche), après l'action (retour réflexif sur l'action, ajustements envisagés pour une autre fois) ;
2. problème ou problématique à cerner, à prendre en considération, à analyser, à résoudre ;
3. réflexion pour prendre du temps, pour observer (auto-observer), pour évaluer (autoévaluer) ;
4. réflexion individuelle et collective pour une mise à distance (faire et se regarder faire) et pour un regard critique (le sien et celui des autres) ;
5. moyens à se donner pour garder des traces de la démarche, des actions posées pour un meilleur retour sur les actions.

1. La prise en compte de tous les moments de l'action suppose qu'avant l'action, il y ait une préparation. Cette préparation comporte le plus souvent la préparation des activités de formation, des étapes de formation et un regard sur la durée des interventions. Cette préparation comporte peu souvent une anticipation des réponses, des réactions des personnes accompagnatrices-formatrices-enseignantes (PAFE) et des personnes en formation. Pourtant, cette anticipation contribue à se préparer à s'ajuster dans l'action, tout en gardant le fil conducteur à l'esprit et en respectant les intentions. Le début de l'intervention est à soigner grandement dans une démarche réflexive-interactive afin de favoriser la communication et l'engagement réflexif des personnes en formation

lorsque des moments de réflexion seront proposés. Dans une telle démarche, pendant l'action, il est nécessaire d'agir, mais aussi de se regarder agir. Il s'agit donc de faire au moins deux choses en même temps. Ce n'est pas toujours simple, surtout si l'expérience de mettre en œuvre une démarche réflexive-interactive (DRI) est récente. La fin de l'action est souvent escamotée, car le temps manque souvent pour réaliser tout ce qui était prévu. Pourtant, c'est un moment important à soigner pour réaliser un retour réflexif souvent associé à une autoévaluation. Enfin, après l'action, après un moment de recul, le retour sur l'action contribue à une mise à distance afin de réfléchir à ce qui s'est passé, mais surtout à entrevoir des ajustements envisagés pour une prochaine fois.

2. Une des visées d'une démarche réflexive-interactive consiste à devenir des personnes compétentes, ce qui sous-tend des habiletés de résolution de situations-problèmes. Cela signifie qu'en même temps, il y a des situations problématiques qui arrivent dans l'action et qu'il est nécessaire de transformer ces problèmes particuliers en problématiques plus générales, plus conceptuelles. Il s'agit de les cerner, de se demander comment les prendre en considération par une analyse et une recherche de solutions. Il est vrai qu'une situation difficile qui arrive dans l'action exige des gestes professionnels à réaliser rapidement ; cependant, il est important d'apprendre de ces expériences en dégagant des problématiques à discuter pour envisager des avenues de solution dans d'éventuelles circonstances semblables.
3. S'engager dans une démarche réflexive-interactive pour soi, avec des collègues ou avec des personnes en formation suppose de prendre du temps pour la réflexion, pour l'observation et l'auto-observation, mais aussi pour l'autoévaluation. Certaines personnes sont parfois tentées de considérer ce temps comme « une perte de temps ». Cependant, devenir un être compétent exige des capacités d'auto-observation et d'autoévaluation et surtout, des regards sur soi et une diminution des écarts entre les autoévaluations et la valeur du travail accompli. Cela veut dire porter un jugement critique sur ses actes en situations professionnelles.
4. La dimension interactive de la démarche réflexive est associée à des réflexions individuelles, mais aussi collectives pour favoriser une mise à distance où tout en faisant, il devient nécessaire de se regarder faire. Les autres contribuent à cette mise à distance en

posant un regard critique sur nos actions et en fournissant des rétroactions significatives qui précisent ce qui a été bien réalisé, mais aussi les améliorations à apporter sans complaisance.

5. Enfin, dans une démarche réflexive-interactive, il est nécessaire de garder des traces des actions réalisées, des réflexions individuelles et collectives effectuées. C'est un moyen de pouvoir faire un retour réflexif sur les actions au-delà du « je me souviens de... », « je pense avoir réalisé... ». Les notes consignées dans une structure décidée au début de l'intervention contribuent à reconnaître le chemin parcouru, à une analyse de l'évolution et à faire en sorte qu'il y ait moins de propos comme « je faisais déjà tout cela... ».

### Continuités de la démarche réflexive-interactive

Cheminer vers une démarche réflexive-interactive s'inscrit dans une continuité :

1. des impressions ► à l'information et à la description ► à l'explication et à la justification jusque ► à l'analyse, à la synthèse et à la conceptualisation ;
2. de soi et de ses émotions ► à la compréhension de la dimension affective ► à la conceptualisation et à la professionnalisation ;
3. de l'individu ► à l'équipe et à la collaboration professionnelle ;
4. de l'action concrète, celle qui est proche de son travail quotidien ► à l'adaptation à différentes situations ;
5. de la réflexion guidée ► à la réflexion autonome.

1. CHEMINER DES IMPRESSIONS ► À L'INFORMATION ET À LA DESCRIPTION ► À L'EXPLICATION ET À LA JUSTIFICATION, À L'ANALYSE, À LA SYNTHÈSE ET À LA CONCEPTUALISATION

Passer des impressions à l'analyse, à la synthèse et à la conceptualisation vise à dépasser les impressions – même si elles sont nécessaires – comme « cela s'est bien passé », « cela a bien été », « tout le monde a aimé cela » ou « il y a eu une grande satisfaction » à des propos qui fournissent des manifestations des réactions, des causes possibles et des conséquences à envisager. Cela s'accompagne aussi de solutions qui ont été mises en œuvre ou de solutions possibles. Il s'agit alors d'un cheminement vers une analyse pour comprendre, d'une synthèse pour exposer des mises en relation et d'une conceptualisation pour dégager la situation du contexte et pouvoir y porter un regard critique et surtout, envisager des solutions pour une autre fois. Pour reconnaître les impressions, descriptions, explications, analyses synthèses et conceptualisations

dans une démarche réflexive-interactive pour la formation dans les domaines des sciences de l'éducation et des sciences de la santé, il devient important de se demander ce qui est fait pour développer le passage des impressions à l'analyse synthèse, mais aussi ce qui permet de reconnaître qu'il y a eu développement de ces habiletés. Il devient donc important de clarifier les actions pédagogiques à réaliser et les moyens d'évaluation à mettre en œuvre.

## 2. CHEMINER DE SOI ET DE SES ÉMOTIONS ► À LA COMPRÉHENSION DE LA DIMENSION AFFECTIVE ► À LA CONCEPTUALISATION ET À LA PROFESSIONNALISATION

Dans la formation-accompagnement de personnes apprenantes, surtout si le travail se fait en collaboration, des émotions émergent souvent autant des PAFE que des personnes en formation. Cependant, dans un contexte de formation-accompagnement, il devient important de comprendre la dimension affective dans une perspective professionnelle en tentant de cerner les causes de ce qui se passe afin de réagir dans l'action de façon appropriée, en démontrant un processus de professionnalisation, ce qui veut dire tenir compte de ce qui se passe dans l'action pour ensuite passer à une conceptualisation de l'action pour des solutions dans différentes situations.

## 3. CHEMINER DE L'INDIVIDU ► À L'ÉQUIPE ET À LA COLLABORATION PROFESSIONNELLE

Une démarche réflexive-interactive est liée à la collaboration professionnelle associée à la création de réseaux. Elle met en place des interactions qui supposent la coordination d'efforts collectifs, des discussions qui mènent à des prises de décision collectives et à des interventions concertées. Ces interventions sont analysées et régulées collectivement. Cela mène à une responsabilité partagée de la formation-accompagnement de collègues ou de personnes en apprentissage. Cette collaboration professionnelle se manifeste dans un travail en équipe de collègues qui supposent des actions précises et un engagement dans des expériences collectives. Un projet pensé collectivement permet alors d'approfondir la démarche réflexive-interactive, les concepts de compétences, de développement de compétences et d'évaluation du développement de compétences dans un climat de collaboration et de concertation professionnelles.

#### 4. CHEMINER DE L'ACTION CONCRÈTE, CELLE QUI EST PROCHE DE SON TRAVAIL QUOTIDIEN ► À L'ADAPTATION À DIFFÉRENTES SITUATIONS

En formation-accompagnement, il est souvent demandé d'avoir des « outils concrets » à utiliser directement et rapidement dans sa pratique. Cependant, de tels outils n'existent pas vraiment. S'ils n'ont pas été développés en équipe pour un contexte particulier, il est difficile de les appliquer sans des adaptations. En équipe, il est donc possible de discuter d'outils existants pour les améliorer et les rendre utilisables selon des situations rencontrées en action.

#### 5. CHEMINER DE LA RÉFLEXION GUIDÉE ► À LA RÉFLEXION AUTONOME

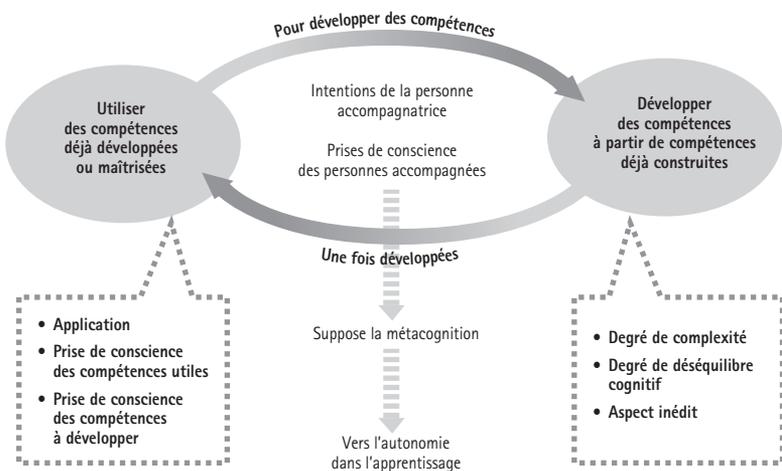
Souvent, le début de la réflexion se fait à l'aide d'un accompagnement qui se veut un soutien au regard critique du déroulement de ses actions. C'est en cours d'accompagnement que le guidage devient de plus en plus souple et léger. Cependant, la réflexion autonome ne signifie pas qu'elle se réalise seule, mais plutôt que les personnes en formation en viennent à décider des moments où le soutien des autres est nécessaire ou que des expertises complémentaires sont importantes.

## Compétences en développement

Une compétence en développement suppose la poursuite de son développement. Ainsi, une personne peut continuer à développer une ou des compétences tout au long de sa vie. Peu importe son âge, ses connaissances, ses habiletés ou son expérience, elle cherche à atteindre un niveau de maîtrise d'une compétence chaque fois qu'un nouveau contexte exigeant une action originale se présente. Cette ouverture sur une compétence en développement repose sur l'impossibilité de déterminer tous les contextes d'utilisation que le développement d'une compétence peut exiger. En contrepartie, une personne vise à mobiliser correctement et à bon escient certains des éléments qui font partie de ses composantes. Dans ce cas, cette personne maîtrise jusqu'à un certain degré la compétence. En conséquence, afin de faire ressortir l'aspect dynamique de l'appropriation d'une compétence, il est pertinent de parler de compétences en développement. Elle est en développement lorsqu'il y a progression dans la maîtrise de ses composantes et que le degré de complexité des composantes sollicitées est croissant selon l'aspect inédit de la situation.

Le développement d'une compétence consiste à mobiliser des ressources, comme des connaissances et des habiletés plus ou moins maîtrisées. Si des éléments de composantes sont relativement maîtrisés, cela veut dire que les individus sont au stade d'utilisation d'une compétence pour en compléter la maîtrise. L'utilisation d'une compétence se définit comme l'application de connaissances construites et d'habiletés « maîtrisées » permettant de réaliser une tâche ou une production, tandis que le développement d'une compétence fait référence à l'idée de progression dans l'appropriation de celle-ci. Dans le cadre d'une pratique réflexive axée sur le renouvellement des pratiques professionnelles, les personnes visées progressent vers l'appropriation de compétences et explorent un terrain qui leur est nouveau, de sorte que le développement d'une compétence revêt un niveau de difficulté plus grand que son utilisation. Ainsi, dans le contexte où le développement d'une compétence n'est jamais complété puisqu'il est toujours en progression, l'utilisation d'une compétence donnée fait référence à son degré d'appropriation, tout en considérant la prise de conscience de ses forces et de ses difficultés au regard de celle-ci. Le développement de compétences est stimulé par des déséquilibres cognitifs ou des obstacles qui sèment des doutes, des questionnements et mènent à des essais. De plus, ce développement se fait dans l'action pour faire face à diverses situations, ce qui accroît l'autonomie des personnes en formation (Lafortune, 2004a, 2008a). Ces explications sont schématisées dans la figure qui suit.

Figure 1.1.  
Cycle de compétences en développement



## Liens entre démarche réflexive–interactive et compétences en développement

COMPÉTENCES EN DÉVELOPPEMENT	DÉMARCHE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE
1. Mise en relation de ressources internes et externes	A) Avant l'action; au début, pendant et à la fin de l'action; après l'action (2)
2. Anticipation et utilisation des ressources et retour sur les ressources utilisées	B) Problème ou problématique à cerner, à analyser, à résoudre (1)
3. Prises de conscience et déséquilibres (socio)cognitifs	C) Observation, auto-observation, autoévaluation (3)
4. Complexité à comprendre	D) Mise à distance critique: faire, se regarder faire, regarder faire (4)

1B) Le développement de compétences suppose des mises en relation autant de ressources internes comme les connaissances et les expériences antérieures des individus que de ressources externes provenant de pairs et de collègues, mais aussi de documents de diverses sources comme Internet. Ces mises en relation sont associées à des processus d'analyse qui exigent un certain degré de conceptualisation et de problématisation.

2A) Il est certain que dans l'action, les personnes compétentes s'ajustent selon ce qui se passe. Cependant, la démonstration d'une compétence est plus grande s'il y a eu anticipation des événements afin que la préparation soit adéquate. Cela est en lien avec ce qui est réalisé dans une démarche réflexive–interactive avant l'action, au début, pendant et à la fin de l'action, mais aussi après l'action.

3C) En développant des compétences, les personnes font face à des situations souvent nouvelles, voire inédites pour elles. Cela entraîne souvent des conflits cognitifs où les personnes sont placées en déséquilibre cognitif, car elles font face à des positions ou à des conceptions différentes, parfois même opposées aux leurs. Il devient alors important de prendre conscience de ces conflits (socio)cognitifs pour y faire face. Cela exige des habiletés d'observation, d'auto-observation et d'autoévaluation afin de reconnaître ces moments de déséquilibre cognitif et en tirer profit.

4D) Le développement de compétences se réalise dans la résolution de situations complexes à comprendre, à résoudre... En lien avec une démarche réflexive-interactive, une personne compétente démontre donc sa compréhension et sa gestion de la complexité par la mise à distance critique qui suppose de faire, de se regarder faire, de regarder les interactions, d'en tenir compte sans oublier les intentions et la cohérence à conserver.

## Principes pour la mise en action d'une démarche réflexive-interactive

La démarche réflexive-interactive telle qu'elle est définie ici est mise en action selon 17 principes partagés en cinq axes. Ces principes portant sur des stratégies réflexives- interactives associées au développement de compétences sont grandement explicités dans Lafortune (2012). Ils ne sont qu'énoncés ici :

- Axe 1. Vers une autonomie de pensée ou culture professionnelle
- Axe 2. Vers des pratiques socioconstructivistes
- Axe 3. Vers une collaboration professionnelle
- Axe 4. Pour une dimension affective dans une perspective professionnelle
- Axe 5. Garder des traces pour favoriser la recherche dans la formation-accompagnement

Voici les principes associés à une démarche réflexive-interactive dans la formation en sciences de l'éducation et en sciences de la santé déclinés selon cinq axes.

---

### 5 AXES 17 PRINCIPES D'UNE DÉMARCHE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE

---

#### Axe 1. Vers une autonomie de pensée ou culture professionnelle

---

P1. Avoir une perspective réflexive-interactive.

---

P2. Donner une place à la pratique réflexive dans la formation-accompagnement.

---

P3. Passer des impressions à l'analyse, tout en augmentant le degré de réflexivité

---

P4. Viser une cohérence entre pensées et actions, entre théorie et pratique.

---

P5. Utiliser la synthèse et l'analyse en complémentarité.

---

---

P6. Exercer un jugement professionnel en agissant de manière éthique et critique.

---

**Axe 2. Vers des pratiques socioconstructivistes**

---

P7. Viser à « faire faire » au lieu de faire, à « faire dire » au lieu de dire, à « faire construire » au lieu de construire pour l'autre.

---

P8. Partir de ce que les personnes apprenantes font déjà et de ce qu'elles ont à faire.

---

P9. Assurer une préparation associée à une planification et à une anticipation.

---

P10. Utiliser un moyen transversal : le questionnement.

---

**Axe 3. Vers une collaboration professionnelle**

---

P11. Prendre des décisions collectivement vers une collaboration professionnelle.

---

P12. S'assurer d'un passage à l'action selon un projet décidé collectivement.

---

**Axe 4. Pour une dimension affective dans une perspective professionnelle**

---

P13. Partir de ce qui est positif, ce qui est à améliorer, ce qui fonctionne bien...

---

P14. Assurer une écoute et un soutien sans préjugés, idées préconçues ou jugements de valeurs.

---

P15. Tenir compte de la dimension affective dans une perspective cognitive et professionnelle.

---

**Axe 5. Garder des traces pour favoriser la recherche dans la formation-accompagnement**

---

P16. Mettre en place un enseignement, une formation-accompagnement qui suscite l'écriture réflexive.

---

P17. Associer la recherche à un projet de formation-accompagnement.

---

## **FONDEMENTS DE LA FORMATION-ACCOMPAGNEMENT**

Dans les formations-accompagnements que j'ai préparées et dispensées depuis janvier 2008 en sciences de la santé, principalement en Belgique, mais aussi en France, mon inspiration provient de trois travaux principaux : 1) un premier travail de recherche collaborative por-

tant sur l'affectivité et la métacognition en mathématiques et dans la classe (Lafortune et St-Pierre, 1994a et b, 1996, 1998); 2) un deuxième travail d'accompagnement socioconstructiviste pour la mise en œuvre de changements en éducation (Lafortune et Deaudelin, 2001); 3) un troisième travail d'accompagnement-recherche-formation ayant abouti à un référentiel de compétences professionnelles pour accompagner un changement et un modèle professionnel d'accompagnement d'un changement (Lafortune, 2008a, b et c). Ces trois projets de formation-accompagnement et de recherche sont associés à deux grandes orientations : la métacognition et la pratique réflexive. De plus, le rôle de la dimension affective est considéré comme étant transversal et très important.

Ces deux orientations s'appuient sur deux postulats : 1) une personne accompagnatrice-formatrice-enseignante (PAFE) qui aura construit des connaissances métacognitives et développé des habiletés métacognitives sera davantage capable d'intervenir de façon à développer ces connaissances et ces habiletés chez les personnes qu'elle accompagne ; 2) une PAFE qui aura développé une pratique réflexive sera capable d'ajuster sa pratique pédagogique et professionnelle selon les événements qui se produisent en cours de formation-accompagnement, pourra recevoir les critiques associées à sa pratique et apporter les changements qui s'imposent, et surtout, servira de modèle de praticienne réflexive pour développer la pratique réflexive chez les personnes en formation.

C'est en amenant les personnes engagées dans une formation-accompagnement à devenir des « individus métacognitifs » et des « praticiens réflexifs » que la démarche réflexive en sciences de la santé prend tout son sens. Pour alimenter la compréhension de ces deux visées de formation-accompagnement, j'approfondis les notions de métacognition et de pratique réflexive pour ensuite mettre en évidence les interactions possibles entre l'individu métacognitif et le praticien réflexif.

## **Métacognition, individu métacognitif et accompagnement métacognitif<sup>1</sup>**

La conception de la démarche réflexive en sciences de la santé présentée dans cet ouvrage suppose l'apport de précisions sur les concepts de métacognition, d'individu métacognitif et d'accompagnement métacognitif.

---

1. Cette partie est grandement inspirée du chapitre 2 de Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

## *Métacognition*

La métacognition fait référence au regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, évaluer, ajuster, vérifier et évaluer son processus d'apprentissage. Elle est généralement associée à deux composantes : les connaissances métacognitives et la gestion de l'activité mentale. La prise en compte de ces deux composantes mène au développement d'habiletés métacognitives. Les connaissances métacognitives sont des connaissances et des croyances au sujet des phénomènes reliés à la cognition. Elles peuvent porter sur les personnes (connaître ses forces et ses faiblesses et les comparer avec les autres), les tâches à effectuer (évaluer la difficulté ou la facilité de la tâche) ou les stratégies pour les effectuer (quoi utiliser, quand et comment les utiliser). Les connaissances métacognitives, déduites des expériences métacognitives, sont relativement stables, verbalisables, mais peuvent être plus ou moins justes.

La gestion de l'activité mentale fait référence aux activités mises en action par l'individu pour contrôler et gérer sa propre pensée. Elle comprend des activités de planification (anticiper le processus et le résultat), de contrôle (évaluer sa démarche en cours de processus) et de régulation (ajuster ses stratégies selon l'évaluation effectuée). Cette gestion de l'activité mentale est plus difficile à verbaliser et dépend de la tâche et du contexte de réalisation (voir Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée, 1991 ; Brown, 1987 ; Chouinard, 1998 ; Doudin et Martin, 1992 ; Flavell, 1979, 1987 ; Lafortune, 1998 ; Lafortune et St-Pierre, 1994a et b, 1996 ; Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Martin, Doudin et Albanese, 1999 ; Noël, Romainville et Wolfs, 1995 ; Romainville, 1998).

Lafortune et St-Pierre (1994a et b, 1996) ajoutent une troisième composante à la métacognition. Ces auteures font référence à la prise de conscience de nos processus mentaux. Cette prise de conscience enrichit les connaissances métacognitives et influence la gestion de l'activité mentale lors de la réalisation d'une tâche ultérieure. Ce caractère conscient de la métacognition revêt une grande importance dans son développement, particulièrement dans une situation d'apprentissage. Ces auteures parlent de « métacognition conscientisable<sup>2</sup> ».

---

2. Dans le présent texte, nous incluons cette troisième composante au concept même de métacognition, car, en situation d'apprentissage, il est important de pouvoir reconnaître ses processus mentaux.

### *Individu métacognitif*

Un individu métacognitif se connaît par rapport à ses façons d'apprendre et, en comparaison avec celles des autres, peut reconnaître ses compétences par rapport à une tâche à réaliser et les stratégies pertinentes pour réaliser cette tâche. Il porte un regard sur ses façons d'apprendre, c'est-à-dire sur les processus mentaux qu'il met en action en situation d'apprentissage dans le but d'agir, de se contrôler, de s'ajuster, de se vérifier et de s'analyser comme personne apprenante.

Pour devenir un individu métacognitif, une personne passe par différentes phases. Lorsqu'elle commence à développer des habiletés métacognitives, elle est capable de reconnaître et de nommer les connaissances métacognitives qu'elle a à propos d'elle-même, de la tâche à réaliser et des stratégies pour la mener à terme. Par exemple, une personne pourra savoir que l'apprentissage de la biologie est difficile pour elle et qu'elle a de la difficulté à mémoriser des termes si elle ne comprend pas tout à fait à quoi sert un organe, par exemple. Une personne qui est rendue plus loin dans son évolution pour devenir un individu métacognitif est capable d'expliquer pourquoi, par exemple, l'apprentissage de la biologie est difficile pour elle. Elle sera alors en mesure de nommer les expériences antérieures qui contribuent à cette difficulté et à préciser en quoi cela lui cause des difficultés. Enfin, un individu métacognitif est capable d'analyser son processus d'apprentissage, d'évaluer et d'ajuster ses façons de faire dans l'action. Cette personne pourra alors préciser ce qui peut, par exemple, l'aider dans l'apprentissage de l'anatomie, saura comment elle peut ajuster ses stratégies d'apprentissage et évaluer l'ensemble de sa démarche. L'analyse de sa démarche mentale lui permettra d'aborder une nouvelle situation d'apprentissage en ayant amélioré ses connaissances métacognitives et en profitant d'une meilleure gestion de son activité mentale. Un individu métacognitif est responsable et autonome et est capable de s'autoévaluer et de s'interroger avant, pendant et après une démarche d'apprentissage.

### *Accompagnement métacognitif*

Martin, Doudin et Albanese (1999) établissent quatre conditions pour qu'une pédagogie permette à des individus d'apprendre de manière efficace. Cette pédagogie est : 1) constructiviste et ainsi, est basée sur la prémisse que les personnes structurent elles-mêmes leurs connaissances ; 2) interactive, afin de créer un contexte stimulant les interactions entre les pairs ; 3) agit sur la motivation et sur le sentiment de compétence des personnes en situation d'apprentissage ; et 4) est métacognitive afin de stimuler la réflexion.

Comme il est possible de le constater, ces auteurs associent un apprentissage efficace à une approche pédagogique s'inscrivant dans une perspective socioconstructiviste prenant en compte la métacognition. De mon côté, j'ai (Lafortune, 1998) tenté de préciser le sens d'une approche métacognitive-constructiviste en mathématiques. Les caractéristiques que j'ai alors proposées s'adaptent à diverses situations d'apprentissage. Il s'agit d'inciter la personne apprenante: 1) à se poser des questions; 2) à transformer le questionnement externe en un questionnement interne; 3) à structurer ses connaissances de façon active et à développer ses propres stratégies; 4) à prendre conscience de son processus mental; et 5) à s'autoévaluer.

Pour intervenir dans le sens d'une telle approche, certaines conditions s'avèrent essentielles. Lafortune, Jacob et Hébert (2000) établissent les trois conditions suivantes:

1. Il est important d'avoir l'intention explicite de développer des habiletés métacognitives. Cette intention suppose une volonté réelle d'examiner ce qui est déjà fait et de le modifier pour favoriser davantage le développement d'habiletés métacognitives et ainsi, de tirer profit de toutes les occasions – même celles qui ne sont pas explicitement préparées – où les personnes apprenantes montrent des indices de la gestion de leur activité mentale ou une ouverture en ce sens;
2. les interventions dans une optique métacognitive sont le plus possible intégrées de façon continue, de sorte que les personnes apprenantes se rendent compte que la réflexion sur leur processus mental fait partie intégrante de leur apprentissage;
3. les interventions visent à susciter de fréquentes prises de conscience qui s'avèrent essentielles afin que les personnes en situation d'apprentissage ajustent leurs façons d'apprendre, transposent le questionnement externe (le plus souvent amorcé par les PAFE) en un questionnement interne (qui provient de la personne apprenante) et deviennent autonomes (voir également Lafortune, 1998).

Au cours d'expériences de formation (Lafortune et Deaudelin, 2001), il a été possible de dégager des interventions caractérisant un accompagnement métacognitif qui s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste tenant compte de la dimension affective. Ces caractéristiques sont synthétisées dans le tableau qui suit.

Tableau 1.1.

## Interventions caractérisant un accompagnement métacognitif

Accompagnement métacognitif
1. Susciter des prises de conscience sur ses façons d'apprendre.
2. Rendre plus métacognitif ce qui est déjà fait.
3. Reconnaître les « déclics métacognitifs » et en tirer profit pour favoriser l'apprentissage et les prises de conscience.

### 1. SUSCITER DES PRISES DE CONSCIENCE SUR SES FAÇONS D'APPRENDRE

À différents moments en cours de formation-accompagnement, il importe de proposer des activités qui suscitent des prises de conscience sur ses façons d'apprendre. Ces activités prennent, par exemple, la forme d'activités de résolution de problèmes incitant à verbaliser sa démarche mentale (protocole de pensée à voix haute) ou de moments de réflexion d'auto-évaluation de sa démarche avec une justification de son autoévaluation. Le partage lors des expériences de verbalisation et des autoévaluations aide à se comparer aux autres et à prendre conscience des différentes façons de faire ainsi que de l'influence de celles-ci sur l'apprentissage.

### 2. RENDRE PLUS MÉTACOGNITIF CE QUI EST DÉJÀ FAIT

De façon générale, les personnes en formation utilisent déjà, peut-être plus ou moins consciemment, des moyens d'intervention qui peuvent influencer sur le développement de la métacognition. En discutant avec elles, il est possible de les aider à rendre plus métacognitif ce qu'elles font déjà, ce qui veut dire suggérer des moyens de susciter, chez les personnes en situation d'apprentissage, une meilleure connaissance de leurs façons d'apprendre ou une prise de conscience de leurs processus mentaux. Au début, il est possible de leur faire des suggestions, mais avec le temps, il s'agit d'en venir à analyser soi-même les actions professionnelles déjà réalisées. Il n'est pas toujours nécessaire que les activités soient axées sur la métacognition, mais il importe que les PAFE soient pleinement conscientes de la nature de leurs interventions afin de ne pas entretenir des attentes indues par rapport au développement d'habiletés métacognitives chez celles qui sont en formation.

### 3. RECONNAÎTRE LES « DÉCLICS MÉTACOGNITIFS » ET EN TIRER PROFIT POUR FAVORISER L'APPRENTISSAGE ET LES PRISES DE CONSCIENCE

En cours d'action, comme PAFE, il arrive de se rendre compte que certains individus ont des « déclics métacognitifs », c'est-à-dire « une prise de conscience de certains éléments de leur démarche mentale en cours d'action » (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000, p. 28). À titre d'exemple, on peut penser à une personne apprenante qui vient de prendre conscience de l'efficacité d'une stratégie proposée par un pair. C'est l'occasion de tirer profit de la situation et de se centrer sur cette prise de conscience métacognitive, d'amener la personne apprenante à focaliser sur celle-ci (une analogie avec le *zoom in*) et, ensuite, partager ce qui vient d'arriver avec le groupe pour en faire profiter autant la personne qui vit le « déclic » que les autres membres du groupe qui peuvent se rendre compte qu'ils vivent des moments semblables (faire le *zoom out*).

Cet accompagnement métacognitif exige une « lucidité métacognitive » de la part des PAFE, c'est-à-dire la capacité de se voir comme personne apprenante, comme individu métacognitif et de pouvoir le partager avec le groupe. Le développement d'un accompagnement métacognitif commande de se regarder intervenir afin de pouvoir analyser sa pratique et la modifier au besoin. C'est là ce que peut faire la praticienne ou le praticien réflexif.

## Pratique réflexive, praticien réflexif et accompagnement associé à une pratique réflexive

L'autre orientation de la formation-accompagnement s'appuie, rappelons-le, sur la prémisse voulant que la PAFE, qui veut changer sa pratique, s'engage dans une pratique réflexive. La présente section définit les concepts de pratique réflexive et de praticien réflexif. Elle cerne aussi les caractéristiques d'un accompagnement axé sur une pratique réflexive.

### *Pratique réflexive*<sup>3</sup>

La pertinence de développer chez les professionnels et professionnelles de la formation en sciences de la santé, par exemple, une pratique réflexive ne fait plus de doute. Bien qu'en éducation les travaux de Schön aient surtout influencé la formation initiale et continue dans l'enseignement,

3. Cette section est une adaptation du chapitre 6 du *Modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur* (Lafortune, 2008b).

il va sans dire que le concept de praticien réflexif s'avère tout aussi pertinent pour la formation initiale et continue dans les sciences de la santé pour toute PAFE. En effet, St-Arnaud (1992), à la suite de Schön (1994, une traduction), montre que le praticien ou la praticienne d'expérience, quel que soit son domaine d'intervention, atteint un stade où toute tentative d'amélioration de sa pratique s'avère infructueuse ; les modèles d'intervention appris ne lui permettent plus de résoudre les problèmes auxquels sa pratique le confronte. Pour dépasser ce seuil où l'amélioration ne semble plus possible, il s'engage dans une pratique réflexive, c'est-à-dire un ensemble de gestes professionnels qui inclut non seulement l'intervention auprès des personnes en situation d'apprentissage, mais aussi une réflexion sur ses gestes. Cette réflexion se veut tournée vers l'action, en ce sens qu'elle mène à une adaptation de sa pratique afin de la rendre plus efficace et au développement de ses propres modèles d'intervention.

Plusieurs expressions sont utilisées pour signifier une réflexion sur sa pratique et une analyse de celle-ci. Donnay et Charlier (2006) semblent utiliser les expressions « analyse de pratiques », « démarche réflexive » et « pratique réflexive » dans le même sens. Perrenoud (2003) utilise quant à lui l'expression « pratique réflexive ». Dans certains milieux comme celui de l'éducation, une même expression semble avoir différents sens, et deux expressions différentes peuvent être utilisées dans des sens assez semblables. Actuellement, il n'est donc pas facile de s'y retrouver. Dans le présent texte, c'est l'expression « pratique réflexive » qui est privilégiée ; c'est celle qui apparaît la mieux définie dans les écrits (Lafortune, 2008b ; Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Perrenoud, 2003 ; Schön, 1994 ; St-Arnaud, 1992) et représente le mieux ce qui est visé par la démarche réflexive-interactive proposée ici. Elle comporte trois composantes : une composante de réflexion et d'analyse de sa pratique, une autre liée au passage à l'action, et enfin, une dernière faisant référence à la construction de son modèle de pratique en évolution (la première et la troisième composantes proviennent de Lafortune et Deaudelin, 2001 ; la deuxième composante est un ajout, Lafortune 2008a). Ces trois composantes exigent des actions ou des expériences et des ajustements issus des analyses individuelles et collectives.

Pour Lafortune (2006, 2008b), le regard sur sa pratique porte sur ce qui se passe, comment cela se passe, pourquoi cela se passe ainsi et ce qui pourrait être fait différemment. Ce type de démarche renvoie également à la capacité de pouvoir se donner une représentation de sa pratique même lorsqu'elle évolue. La représentation que la personne se fait de sa pratique change au fil du temps ; elle évolue au cours des démarches ou

des processus expérimentés. Pour ce faire, apprendre à réfléchir sur sa pratique, mais aussi savoir la soumettre aux regards des autres à des fins de rétroaction devient un défi à relever.

#### Pratique réflexive<sup>4</sup>

Une pratique réflexive suppose une mise à distance et un regard critique sur son propre fonctionnement, mais aussi une analyse tant individuelle que collective des actions et des décisions prises en cours d'action. Ce regard critique suppose des prises de conscience de ses cohérences et incohérences, de ses pensées et actions, de ses croyances et pratiques. La pratique réflexive comporte trois composantes : 1) une réflexion sur sa pratique et son analyse ; 2) un passage à l'action et un retour sur les expériences ; 3) une modélisation de sa pratique en évolution. Elle suppose une mise à distance et un regard critique sur son propre cheminement. Le regard sur sa pratique peut se faire à quatre niveaux : 1) ce qui se passe, 2) comment cela se passe, 3) pourquoi cela se passe ainsi, et 4) ce qui peut être fait pour améliorer cette pratique.

#### PREMIÈRE COMPOSANTE :

##### UNE RÉFLEXION SUR SA PRATIQUE ET SON ANALYSE

Réfléchir sur sa pratique et l'analyser présupposent une intention de changement de pratiques. La réflexion sur sa pratique et l'analyse de celle-ci consistent à pouvoir décrire sa pratique, de sorte que les autres puissent comprendre ce qui est réalisé au point de pouvoir utiliser des idées à partir de cette description ou de pouvoir rétroagir à ce qui a été effectivement réalisé. C'est aussi examiner les différents aspects de sa pratique, c'est-à-dire les actions posées antérieurement ou à poser (interventions, approches, stratégies, etc.), les compétences et habiletés développées, les connaissances construites et les attitudes adoptées. Cela veut également dire qu'il est nécessaire de pouvoir faire des liens, par exemple entre les différentes stratégies utilisées pour mener son travail à terme. Cela consiste aussi à pouvoir cerner et expliquer les difficultés rencontrées tout autant que les réussites. Ainsi, cette réflexion et cette analyse supposent des comparaisons, des justifications ou des explications, tout en acceptant les questionnements et les remises en question. Analyser sa pratique est une habileté de pensée complexe qui va au-delà d'une description ou d'un échange de pratiques. Enfin, la réflexion sur sa pratique ainsi que son analyse ont davantage à être réalisées avec d'autres personnes afin de les confronter, de connaître d'autres façons de faire ainsi que d'autres manières d'analyser sa pratique. Toutes ces actions contri-

4. La partie sur la pratique réflexive est adaptée du chapitre 6 de Lafortune (2008a).

buent à construire son modèle de pratique, mais aussi à s'en donner une représentation dans une visée de cohérence entre croyances et pratiques, entre pensées et actions (Lafortune et Fennema, 2003 ; Lafortune, 2004a, 2008a ; Thagard, 2000).

#### DEUXIÈME COMPOSANTE :

##### UN PASSAGE À L'ACTION ET UN RETOUR SUR LES EXPÉRIENCES

Les réflexions et les analyses à propos de sa pratique mènent à se poser des questions sur ses pratiques antérieures et à envisager des changements qui pourraient se traduire par des actions lors de sa prochaine intervention. Plusieurs personnes en viennent à dire : « je ne peux pas croire que je n'ai pas fait cela auparavant » ou « je vais utiliser ce qui a été fait ou développé aujourd'hui en le transposant dans ma pratique ». Cependant, dans la pratique, des impératifs ou des habitudes font oublier ce qui était prévu, et les réflexions et les analyses ne se traduisent pas toujours en action. À d'autres moments, certaines prises de conscience se traduisent en changements dans les actions à court terme, mais ne sont pas viables à plus ou moins long terme. Le passage à l'action est nécessaire pour montrer le niveau de réflexion et la pertinence de l'analyse. Le passage à l'action suppose des prises de conscience assez approfondies au point de susciter des changements qui perdurent. Ce passage à l'action est lié au processus de transposition issu de la réflexion et de l'analyse et mène à des retours sur les actions autant individuellement que collectivement afin de susciter des interactions, des confrontations (et non des affrontements) et des régulations pour des actions ultérieures. Dans la pratique, c'est l'aspect du passage à l'action qui est particulièrement difficile à réaliser. Même si conceptuellement, le passage à l'action semble évident, il n'est pas simple de mener des personnes en formation à réinvestir les apprentissages réalisés dans leurs actions quotidiennes. Si les prises de conscience ne mènent pas à des actions, elles sont plutôt superficielles ; c'est une formation-accompagnement soutenue, des projets d'actions ou des suivis personnalisés qui favorisent l'intégration des changements, de sorte à faire partie des habitudes dans les pratiques (Lafortune, 2006).

#### TROISIÈME COMPOSANTE :

##### DÉVELOPPER SON MODÈLE DE PRATIQUE EN CONSTANTE ÉVOLUTION

La pratique réflexive consiste aussi à construire ou à adapter son propre modèle de pratiques (voir Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Lafortune, 2008a). Cette construction ou adaptation comprend trois éléments : 1) concevoir et élaborer une description et une explicitation de sa pratique ; 2) pouvoir présenter les aspects théoriques et pratiques menant à des actions

particulières ; 3) s'inspirer de modèles existants et les adapter pour les réorganiser dans une représentation cohérente (texte, schéma, tableau, dessin, catégorisation, énumération de caractéristiques, de principes, etc.). Ce modèle évolue au fil du cheminement professionnel en étant réexaminé à différents moments pour analyse, remise en question et régulation, si nécessaire. La description de pratiques, les siennes et celles des autres, amène les personnes à examiner ou à se construire une vision de leur modèle de pratiques professionnelles, à trouver les justifications nécessaires à sa présentation. L'exercice n'est pas toujours facile à réaliser, mais il aide à mieux comprendre ses actions professionnelles. Il permet d'établir une certaine cohérence entre ce qu'une personne pense et ce qu'elle fait. Elle garde ainsi un équilibre entre pensées et actions pour rester en accord avec ses pratiques, mais s'ouvrir aussi à celles des autres pour mieux comprendre leurs gestes et leurs choix (Lafortune et Lepage, 2007).

La modélisation d'une pratique réflexive se concrétise dans des gestes professionnels de la part des PAFE, qui prennent des formes telles les suivantes :

1. adopter et susciter une pensée et une posture réflexives en discutant, en questionnant, en confrontant, en remettant en question, etc. ;
2. intégrer la pratique réflexive à son modèle d'intervention pédagogique ou professionnelle (observation, réflexion, autoréflexion, action, analyse, régulation) ;
3. interroger et s'interroger, en réfléchissant et en discutant avec d'autres, sur les pratiques dans une perspective de changement ;
4. confronter, mettre en doute les croyances (conceptions et convictions) et les pratiques associées au changement ;
5. favoriser et susciter la pratique réflexive et l'engagement des personnes accompagnées ;
6. susciter des conflits sociocognitifs ou des dialogues cognitifs, les reconnaître dans l'action et savoir en tirer parti pour nourrir la réflexion et l'action associées au changement ;
7. analyser sa pratique et les pratiques pour les comprendre et cheminer dans le changement ;
8. dégager son propre modèle d'intervention pour agir en cohérence entre pensées et actions (Lafortune, 2008a).

### *Praticienne ou praticien réflexif*

En fonction de la définition de la pratique réflexive mentionnée précédemment, la praticienne ou le praticien réflexif est capable de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratiques en tirant profit des modèles existants (modèles d'intervention, d'enseignement ou de formation-accompagnement) afin de rendre sa pratique plus efficace. Il peut conséquemment examiner l'efficacité de son action. Il se montre aussi capable d'établir et d'analyser l'écart entre la théorie professée et celle qu'il pratique à son insu. Argyris et Schön (1974) montrent en effet que, dans une situation difficile, il existe un écart systématique entre ces deux théories chez la praticienne ou le praticien. Pour ce faire, il réfléchit en cours d'action et après l'action ; il est donc capable d'effectuer une réflexion sur l'action. Selon St-Arnaud (1992), la méthode qu'il utilise s'apparente à celle du scientifique. Elle comporte une étape qui consiste à reconnaître et à décrire la situation à changer, une autre de collecte de données et une dernière d'analyse de l'efficacité de son action.

Une praticienne ou un praticien réflexif réfléchit de façon critique et constructive (Perrenoud, 2003), dans le sens où il est appelé à se distancier de la situation pour la comprendre et, parce qu'il apprend de ses expériences, il construit des savoirs pouvant être à leur tour réinvestis, confrontés et adaptés à la pratique. Il « met ses pratiques à distance avec des mots qui permettent déjà une conceptualisation facilitant la diffusion, la communication du savoir créé » (Donnay et Charlier, 2006, p. 69). La praticienne ou le praticien réflexif est « capable, d'une part, de décrire et d'analyser sa pratique ainsi que d'en examiner l'efficacité et, d'autre part, de construire ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants (modèles d'intervention ou d'accompagnement) afin de rendre sa pratique plus efficace » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 205).

### *Accompagnement associé à une pratique réflexive*

Avant d'aborder la distanciation par rapport à sa pratique ainsi que les fondements de la pratique réflexive, il est nécessaire de préciser des caractéristiques associées à une pratique réflexive. Diverses expériences m'amènent à relever certaines interventions caractéristiques d'une formation-accompagnement associée à une pratique réflexive. Le tableau suivant résume les caractéristiques d'un tel accompagnement.

Tableau 1.2.

### Interventions caractéristiques d'une formation- accompagnement associée à une pratique réflexive<sup>5</sup>

#### Formation-accompagnement associée à une pratique réflexive

1. Faciliter la description de sa pratique pédagogique ou professionnelle.
2. Soutenir les personnes en formation dans l'analyse de leur pratique pédagogique ou professionnelle.
3. Prévoir des activités de modélisation.
4. Encourager des activités de partage des expériences d'apprentissage ou de formation-accompagnement et de coconstruction.

#### 1. FACILITER LA DESCRIPTION DE SA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE OU PROFESSIONNELLE

Plusieurs praticiennes et praticiens d'expérience tablent sur leur expérience pour intervenir. Au cours des années, le temps passé à la planification des activités d'enseignement ou de formation-accompagnement et au retour sur celles-ci diminue donc graduellement. Une des premières actions susceptibles d'encourager une pratique réflexive est de revoir son travail de préparation (planification et anticipation) pour apporter des modifications à ses interventions, pour prendre des risques en faisant des expériences différentes, davantage orientées vers les fondements du changement. D'autres activités de formation visent la description des pratiques en portant attention aux stratégies de formation-accompagnement favorisées ou encore aux outils d'évaluation privilégiés. Enfin, des moyens d'auto-observation visent certaines prises de conscience liées à sa propre pratique.

#### 2. SOUTENIR LES PERSONNES EN FORMATION DANS L'ANALYSE DE LEUR PRATIQUE PÉDAGOGIQUE OU PROFESSIONNELLE

Le soutien des personnes en formation consiste d'abord, en situation d'apprentissage, à les amener à porter attention aux effets des gestes qu'elles posent. Divers facteurs peuvent faire en sorte que leurs interventions créent ou non de la résistance ; suscitent des réactions affectives plus ou moins positives ; favorisent l'apprentissage dans une certaine mesure... Je dis souvent que l'analyse de sa pratique et les solutions apportées sont

5. Le tableau et les explications sont adaptés de Lafortune et Deaudelin (2001).

efficaces si le regard est porté sur des actions pour lesquelles les personnes en formation ont du contrôle, du pouvoir. Si les solutions sont plutôt du type « les autres doivent changer ; ils sont responsables de leur manque d'engagement ou c'est la PAFE qui n'est pas bonne pour m'aider à apprendre », peu de résultats sont prévisibles, car la personne apprenante n'a pas de contrôle sur les causes des problèmes. Si les solutions sont plutôt du type « les autres peuvent avoir leur part dans la problématique rencontrée, mais je suis aussi responsable d'une partie de la situation », les solutions trouvées démontrent alors un certain pouvoir sur l'influence de ses actions pour en examiner attentivement les effets. Le soutien à l'analyse des pratiques se concrétise par différents moyens, dont la proposition suivante.

### Soutien pour l'analyse des pratiques<sup>6</sup>

Voici des étapes possibles pour une analyse de pratiques :

1. une personne décrit une pratique qu'elle veut soumettre aux autres : une expérience qui a été tentée ;
2. le reste du groupe s'approprie la pratique par des questions ;
3. la pratique devient ensuite au centre des discussions, elle appartient à toute l'équipe (et non à la personne qui l'a soumise) pour en faire l'analyse. Pendant un moment (10 à 12 minutes, par exemple), la personne qui a soumis sa pratique à la discussion n'intervient pas ;
4. la personne qui a décrit sa pratique dit ce qu'elle en retient ;
5. les membres du groupe disent ce qu'ils en retiennent ;
6. le groupe fait un bilan de cette analyse et se forme à ce qu'est une analyse à l'aide de la PAFE ;
7. la PAFE fournit une synthèse critique de la démarche selon ce qui s'est passé et, pour compléter la formation sur la démarche réflexive, propose une analyse du travail réalisé autant en ce qui concerne le contenu que le processus.

Dans l'action, à différents moments, la PAFE ramène les personnes participantes à une perspective d'analyse, de mise à distance et de regard critique. L'analyse de pratiques ne prend pas la forme de conseils donnés à la personne qui a présenté sa pratique. Le rôle de la PAFE est très important pour éviter les jugements de valeur ou les tensions dans le groupe.

6. Démarche inspirée du travail réalisé par Mokhtar Kaddouri, de l'Université de Lille, et adaptée par Louise Lafortune.

### 3. PRÉVOIR DES ACTIVITÉS DE MODÉLISATION

Le processus de modélisation s'avère complexe et comporte des étapes comme les suivantes. Une première étape consiste à dégager des « constats » de sa pratique. Ces constats prennent la forme d'énoncés mettant en relation un contexte, une action posée et l'effet de cette action. Une deuxième étape a trait à la mise en relation de ces constats. Il s'agit alors de se poser des questions comme les suivantes : « Qu'est-ce qui est semblable ou différent entre ces constats ? » ; « Qu'est-ce qui mérite des changements ? » Dans plusieurs expériences réalisées pour en arriver à modéliser sa pratique, la question préalable est la suivante :

Si vous aviez à présenter votre modèle de pratique à des collègues, quels principes, valeurs, caractéristiques, visées ou moyens pourraient traduire votre manière d'intervenir en situation de formation-accompagnement ? Ciblez les cinq éléments prioritaires que vous souhaiteriez faire ressortir pour illustrer votre modèle. Chacun des cinq éléments prend la forme d'un énoncé suivi d'une brève explication ou d'un exemple.

### 4. ENCOURAGER DES ACTIVITÉS DE PARTAGE DES EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE OU DE FORMATION-ACCOMPAGNEMENT ET DE COCONSTRUCTION

La perspective socioconstructiviste comme fondement de la démarche réflexive suppose une alternance entre des moments de construction individuelle et de construction collective. Sur le plan collectif, les activités de partage d'expériences d'apprentissage ou de pratiques pédagogiques et professionnelles permettent d'élargir l'éventail des stratégies d'apprentissage ou d'intervention, tout en se donnant un vocabulaire pour en parler. Dans plusieurs expériences de formation-accompagnement, j'ai remarqué que les activités de coconstruction réalisées vers la fin d'une formation (après trois ou quatre jours de travail collectif) sont généralement beaucoup plus productives que celles faites en début de formation : les individus développent graduellement des habiletés en ce sens. Causant de l'insécurité au début, elles s'avèrent beaucoup plus satisfaisantes à l'étape de modélisation ou de conceptualisation.

Il est généralement difficile d'affirmer que les personnes sont toutes engagées au même degré dans une pratique réflexive qui renvoie à la réflexion, à l'analyse et à la modélisation de sa pratique. Plusieurs personnes ont tendance à associer la pratique réflexive à la réflexion sur sa

pratique plutôt qu'à une analyse où il y a une distanciation par rapport à ses actions sur le plan professionnel et ce, pour comprendre leurs effets sur soi-même et sur son environnement et pour adapter sa pratique, tout en anticipant les répercussions pour porter un regard autocritique et accepter la critique des autres.

### Engagement dans une pratique réflexive

L'engagement dans une pratique réflexive suppose une mise à distance et un regard critique sur son propre fonctionnement, mais aussi une analyse tant individuelle que collective des actions et des décisions prises en cours d'action. Ce regard critique suppose des prises de conscience de ses cohérences et incohérences, de ses pensées et actions, de ses croyances et pratiques. L'engagement dans une pratique réflexive s'avère important, voire essentiel, pour s'assurer de la mise en œuvre d'un changement viable à long terme et intégré dans le travail individuel et collectif.

De plus, Donnay et Charlier (2006), qui parlent principalement d'analyse de pratiques, en proposent trois fonctions : 1) comprendre sa pratique ; 2) changer sa pratique ; et 3) accroître la professionnalité. Pour ces auteurs, l'analyse de pratiques permet de comprendre sa pratique, dans le sens qu'elle favorise la construction de connaissances théoriques et pratiques à partir de différentes situations vécues afin d'être en mesure d'expliquer le sens de ses actions. Elle contribue aussi à changer sa pratique, puisqu'à la suite d'une analyse des situations vécues et d'une confrontation avec des pairs ou des collègues, la personne concernée ajuste ses actions ou prend des décisions différentes pour une prochaine fois. Une telle analyse contribue à accroître la professionnalité des personnes engagées dans le renouvellement de leurs pratiques parce qu'elle leur offre « une meilleure prise sur les situations de travail [...] et] l'analyse réflexive [de leur] pratique [rend] possible [...] le transfert de l'expérience acquise à d'autres situations » (Donnay et Charlier, 2006, p. 88).

## Contexte facilitant la réflexion vers un changement de pratiques

Assurer une pratique réflexive axée sur le renouvellement de pratiques professionnelles suppose un certain contexte qui facilite la réflexion et l'interaction.

- *S'assurer que la formation-accompagnement se fasse sur une période de temps assez longue* pour intégrer le sens du changement préconisé, pour réfléchir à ses pratiques, pour mettre en action des changements de pratiques et analyser les répercussions des nouvelles actions.
- *S'assurer que les personnes en formation puissent passer à l'action selon leur contexte de formation initiale ou continue.* Trop souvent, il est difficile d'assurer soutien, guidage et formation sur une période de temps assez longue ou par des rencontres qui permettent la réflexion, la confrontation, l'action et l'analyse collective de ces actions.
- *Respecter le temps exigé par le processus de changement de personnes en formation dans une perspective de professionnalisation.* Avant de penser au changement des autres, les PAFE ont avantage à commencer par changer leurs propres façons de faire et de penser.
- *Mettre en action un changement selon l'esprit dans lequel il a été conçu, ici une démarche réflexive dans l'optique du développement de compétences.* Il importe de se donner des moyens pour éviter des interprétations trop diversifiées des fondements du changement et pour assurer une cohésion dans le discours véhiculé autour du renouvellement des pratiques.
- *Fournir un matériel expérimenté et relativement validé, pouvant être ajusté selon les réactions et les contextes* pour répondre davantage à l'esprit du changement et tenir compte du réalisme des actions à poser.
- *Approfondir différents aspects théoriques tout en sachant que les personnes en formation aimeraient bien avoir des outils utilisables rapidement et directement dans leur travail.* Différentes expériences montrent que les personnes en formation démontrent un intérêt pour les aspects théoriques après au moins une année de formation-accompagnement. Elles comprennent que la superficialité de compréhension de différents concepts et de façons de faire ne leur permet pas de s'engager dans une pratique réflexive ni de comprendre toutes leurs actions.
- *Si une évaluation est prévue, s'assurer que le processus d'évaluation se fasse dans le même esprit que celui qui est prôné dans le changement.* Cette perspective permet de connaître les répercussions, mais surtout de les comprendre pour pouvoir adapter ou transposer la formation-accompagnement à d'autres contextes.

## Interactions entre métacognition et pratique réflexive<sup>7</sup>

Mes expériences de formation-accompagnement socioconstructiviste, afin de développer l'individu métacognitif et la praticienne ou le praticien réflexif, m'ont fait remarquer que plusieurs interventions proposées visent à rendre les personnes apprenantes actives sur le plan cognitif (activation des connaissances antérieures, échange sur le sens donné à des concepts...), sans que ces dernières portent nécessairement un regard sur leur façon d'apprendre (métacognition) ou sur leur pratique (pratique réflexive).

En s'appuyant sur les travaux de certains auteurs, dont ceux de Manning et Payne (1993), il est possible d'émettre l'hypothèse que le développement de la métacognition et de la pratique réflexive amène l'individu à développer des fonctions mentales similaires. Bien que dans les deux cas, l'objet de réflexion diffère – dans le cas de la métacognition, l'objet est le processus d'apprentissage, alors que dans le cas de la pratique réflexive, ce sont les gestes professionnels que pose l'individu –, l'individu est amené à détecter les erreurs qu'il fait, à s'autocorriger, à se questionner sur l'efficacité de ses gestes. En effet, Manning et Payne (1993) établissent des liens entre la façon dont les individus planifient, contrôlent et régulent tant leurs processus d'apprentissage que de formation. Ils soutiennent même que la PAFE, capable de telles actions, favorise le développement, chez les personnes en situation d'apprentissage, de capacités de planification, de contrôle et de régulation de l'apprentissage.

Outre ces activités mentales similaires chez l'individu métacognitif et chez le praticien réflexif (activités qui sont celles de l'individu actif sur le plan cognitif), l'objet sur lequel porte la réflexion relève aussi à la fois de l'individu métacognitif et du praticien réflexif. En effet, lorsqu'une personne analyse sa façon d'apprendre une nouvelle stratégie pédagogique, sa réflexion porte autant sur son processus d'apprentissage que sur sa pratique professionnelle.

Lafortune et St-Pierre (1994a et b) décrivent le cycle de l'activité métacognitive en soulignant qu'en situation d'apprentissage, la personne entreprend une tâche à réaliser avec des croyances autant à propos d'elle-même et de la tâche que des stratégies les plus pertinentes pour la réaliser ; elle met en action les mécanismes de gestion de son activité mentale (planification, contrôle et régulation) pour réaliser cette tâche et, par une certaine prise de conscience, elle juge le résultat de son action afin d'ajus-

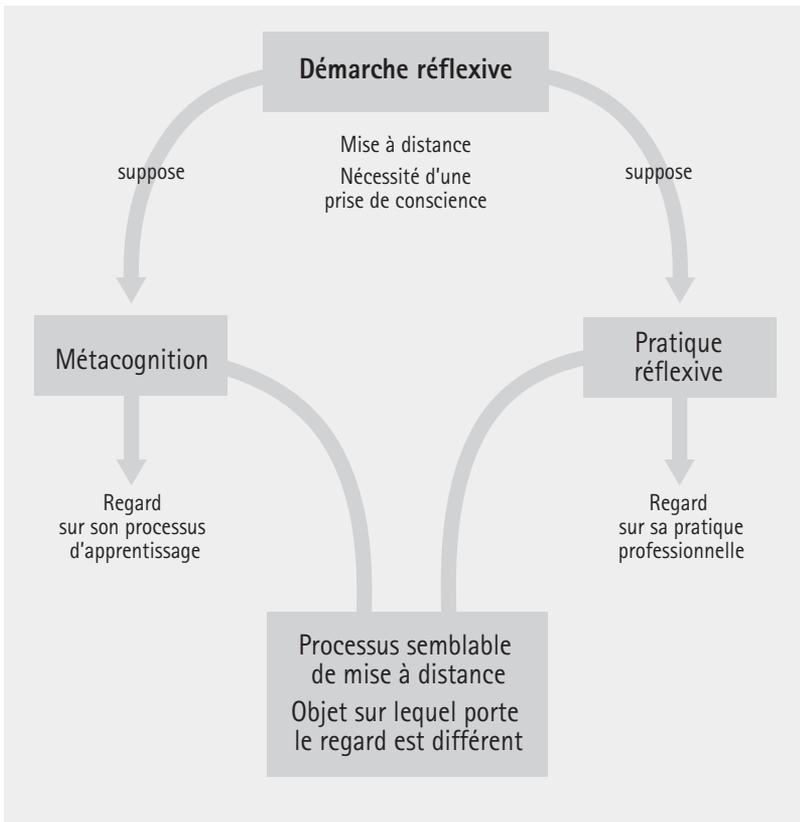
---

7. Cette section est inspirée de Lafortune et Deaudelin (2001).

ter ses croyances pour la poursuite de ses apprentissages. On peut assez facilement décrire ce cycle en ayant en tête le praticien réflexif qui a des croyances et des conceptions concernant l'enseignement et l'apprentissage ; il intervient dans une formation de groupe en fonction de ses conceptions mais, en situation de formation, il ajuste ses façons de faire selon les réactions des personnes apprenantes. Selon le jugement qu'il porte sur le résultat obtenu, il peut ajuster ses croyances, et ainsi modifier certains éléments de son approche pédagogique, ce qui veut dire que le processus de l'« individu métacognitif » ressemble grandement à celui du « praticien réflexif ». C'est plutôt l'objet sur lequel porte la réflexion qui diffère : le processus d'apprentissage pour l'« individu métacognitif », et la pratique professionnelle pour le « praticien réflexif ».

Figure 1.2.

### Processus de l'accompagnement socioconstructiviste



Une formation-accompagnement considérant la métacognition et la pratique réflexive a une influence au-delà de chacune des visées prises séparément. Il arrive un moment où les deux processus se rencontrent et peuvent avoir un effet sur les fonctions mentales liées à la réflexion, autant dans un contexte d'apprentissage que dans une situation de pratique professionnelle. Une prise de conscience des interactions entre le développement de ses habiletés métacognitives et de sa pratique réflexive influence grandement sa posture autant comme personne apprenante que comme PAFE. C'est l'occasion d'ajuster sa pratique pédagogique ou professionnelle, mais aussi de prendre conscience de ses apprentissages. Ces deux dimensions sont nécessaires pour un processus de professionnalisation associé au développement de compétences.

## ■ SENS DE RÉFLEXIVITÉ

Une démarche réflexive en sciences de la santé est liée à la notion de réflexivité. Bishop et Cadet (2007) considèrent qu'il existe deux modalités différentes associées aux écrits, mais constatent qu'elles sont souvent confondues : « la réflexion comme construction de la pensée (et du savoir) et la réflexivité comme expression d'une métacognition, d'un retour sur cette élaboration » (Bishop et Cadet, 2007, p. 28).

Bishop et Cadet (2007, p. 8, s'inspirant de Kelchtermans, 2001) définissent la réflexivité comme étant « la capacité de se percevoir et à percevoir ses propres actions comme "objet de pensée intentionnelle et explicite" ». Cela consiste à repenser et à reconstruire mentalement ses expériences et ses actions de manière plus ou moins réfléchie et systématique. Cela suppose une attitude d'ouverture et de curiosité à l'égard de ses propres expériences. Vanhulle (2004, p. 20) considère que :

la réflexivité consiste [...] à réguler sa pensée propre, dans ses structures déjà là et dans ses transitions, ses ruptures et ses modifications générées par les activités de formation. Elle réside dans l'analyse de moments cruciaux, d'incidents critiques, lors desquels la situation vécue est une situation où « il s'est passé quelque chose » pour le sujet, qui pourrait provoquer un changement en lui. Le sujet peut alors re-décliner dans un discours propre des modes d'analyse du réel, des questionnements pratiqués avec autrui, et évaluer lui-même ses propres capacités d'action.

Pour cette auteure, la réflexivité se situe entre pensée, langage et action et contribue au processus de professionnalisation.

## ARGUMENTS POUR S'ENGAGER DANS UNE DÉMARCHE RÉFLEXIVE

Dans mon esprit et dans une perspective pédagogique, politique et sociale, voici ce qui peut servir d'arguments pour favoriser un engagement dans une démarche réflexive-interactive :

- Actuellement, dans plusieurs domaines, à travers le monde, la perspective du développement de compétences devient une avenue à choisir. Tenant compte de l'augmentation exponentielle des connaissances, la transmission de connaissances ne peut plus suffire. Le marché de l'emploi a besoin de personnes compétentes, c'est-à-dire de personnes qui peuvent faire des liens entre les connaissances, de personnes qui peuvent s'adapter à diverses situations, de personnes qui peuvent adapter leurs connaissances dans divers contextes, de personnes qui peuvent se former, s'interformer ou s'autoformer afin d'affiner leurs compétences. La fin des études scolaires ou universitaires ne veut pas dire la compétence pour toujours.
- La démarche réflexive-interactive (DRI) en sciences de l'éducation et de la santé est une avenue intéressante, car elle place les personnes formées en position de réfléchir et d'analyser leurs connaissances, une situation ou une expérience afin de prendre des décisions pertinentes lorsqu'elles sont en situation de formation-accompagnement, de stage par exemple, et ainsi, de développer des habiletés d'analyse pour leur vie professionnelle future.
- Aussi, la DRI s'inscrit dans un processus de professionnalisation. Le travail en sciences de la santé, par exemple, ne peut plus se faire comme une technique ou une recette à appliquer. Les moyens utilisés dans l'action méritent des ajustements pour tenir compte de différentes situations, ce qui a toujours été le cas, mais on peut ajouter qu'actuellement, les changements à faire dans ses gestes professionnels pour tenir compte de la recherche scientifique exigent des compétences qui n'ont pas toujours été développées de façon explicite.
- Ce qui est visé actuellement en mettant en relation « démarche réflexive-interactive » et « développement de compétences », c'est justement de rendre explicites plusieurs actions qui se faisaient déjà, mais aussi de les améliorer et surtout de les rendre plus efficaces.

- C'est aussi une façon de valoriser les professions des sciences de la santé, comme les sciences infirmières, de les rendre plus pertinentes au contexte actuel, où la recherche médicale et en santé évolue rapidement. Les connaissances apprises maintenant auront à être ajustées. Cela exige de former des personnes réflexives, des personnes qui acceptent de s'adapter, qui ont les capacités pour le faire et qui mettent tout en œuvre pour y arriver.
- La société a besoin de ce type de professionnels et de professionnelles des sciences de la santé, car les exigences sociales et politiques sont plus grandes qu'elles ne l'ont jamais été. Toutes les erreurs sont perçues comme inacceptables. Internet a permis à la population d'être informée, ce qui la rend plus exigeante que jamais autant en santé qu'en éducation. Le travail dans les domaines de la santé, comme le travail de formation en sciences de l'éducation, était considéré comme un métier. Actuellement, ce sont des professionnels et des professionnelles que l'on veut former.
- En formation en sciences de la santé comme les sciences infirmières, ce sont donc des PAFE dans les institutions d'enseignement supérieur en processus de développement vers des institutions universitaires qui visent maintenant à devenir elles-mêmes des personnes réflexives qui analysent des situations pour agir en action et qui ont à en former d'autres à le faire. C'est pourquoi la DRI les mène à exercer une mise à distance pour agir et en former d'autres à agir, pour comprendre leurs propres actions, pour comprendre celles des autres et surtout pour pouvoir les expliquer et mener des personnes en formation à faire des découvertes dans la DRI en lien avec le développement de compétences. Les référentiels de compétences sont donc regardés et élaborés en fonction des principes de la DRI pour assurer une cohérence dans les actions et la formation.



# PRÉPARER LA FORMATION- ACCOMPAGNEMENT ET LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Souvent, il est difficile de décider ce qui peut être fait pour préparer une rencontre de formation-accompagnement dans une perspective réflexive-interactive. Une telle optique suppose de se préparer soi-même, mais aussi de faire en sorte que les personnes à former ou à accompagner se forment également. Comment y arriver ?

## 1. Intentions concernant les personnes en formation

- Réfléchir à ce qui est déjà fait pour aider les personnes en formation à faire des apprentissages ou à développer des compétences.
- Partager ce qui est déjà fait pour aider les personnes en formation à faire des apprentissages ou à développer des compétences.

## 2. Intentions associées aux PAFE

- Mieux connaître le groupe, leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que leurs actions pédagogiques.
- Partir de ce qui est déjà fait pour cheminer vers une perspective réflexive-interactive associée au développement de compétences.

## 3. Lien avec les compétences à développer

D'une part comme de l'autre, les personnes en formation et les personnes accompagnatrices-formatrices-enseignantes (PAFE) sont placées en position d'intégrer le sens de la réflexion-interaction en recevant une rétroaction quant à leurs actions pour les rendre plus réflexives et interactives. Ce processus aide à développer des habiletés de rétroaction et des compétences réflexives.

## 4. Déroulement possible, à adapter

Dans plusieurs séances de formation-accompagnement, j'ai pris l'habitude de demander une tâche à réaliser avant le début de la rencontre. Pour moi, c'est une occasion de mettre les personnes en formation en action avant la rencontre et ainsi, d'avoir des échanges plutôt approfondis que superficiels.

Pour préparer une rencontre, voici des propositions de demandes.

Une brève description d'une pratique que vous utilisez et qui, selon vous, aide les étudiantes et étudiants à apprendre ou à comprendre. Vous pouvez également apporter ce que vous utilisez comme matériel, si cela est le cas, lorsque vous mettez en œuvre cette pratique.

Ou

Une brève description d'une pratique que vous utilisez et qui, selon vous, aide les étudiantes et étudiants à développer des compétences. Vous pouvez également apporter ce que vous utilisez comme matériel, si cela est le cas, lorsque vous mettez en œuvre cette pratique.

C'est l'écoute de ce qui est présenté qui aide à comprendre les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage des personnes présentes. C'est cette écoute qui aide à choisir ce qui sera proposé comme moyen d'améliorer ce qui est déjà fait. Ces propositions et la façon de les aborder exigent un doigté qui va au-delà de ce que l'on voudrait que les personnes réalisent dans le sens du changement. Il s'agit de se poser des questions telles les suivantes :

- Qu'est-ce qui est déjà fait qui va dans le sens du changement ?
- Comment cela pourrait-il être fait pour respecter davantage les orientations du changement ?
- Qu'est-ce que je pourrais proposer qui risque d'être accepté ? (Faire plus d'une proposition pour favoriser des choix plutôt que d'être en position de conseil.)
- Comment cela peut-il être dit pour ne pas susciter de résistance, pour susciter un enthousiasme ?

Ce qui est proposé est généralement relativement différent d'une personne à l'autre selon sa perception de l'ouverture des personnes accompagnées à innover ou à changer leur pratique.

Réaliser cette situation d'accompagnement exige une bonne connaissance des orientations du changement pour garder le fil conducteur et aider les personnes en formation-accompagnement à le faire. Cela suppose également une bonne culture pédagogique et professionnelle afin que les idées d'amélioration viennent relativement aisément. Pour y arriver, il est possible de lire à propos de stratégies réflexives-interactives (voir Lafortune, 2012) pour se donner le plus d'idées possible. Il est également suggéré de mener les personnes en formation à fournir des idées.

#### ADAPTATION POSSIBLE

*Si le groupe auquel les PAFE s'adressent en est un d'étudiantes et d'étudiants en formation initiale, la situation de formation-accompagnement est adaptable en demandant de décrire une stratégie que ces personnes utilisent et qui les aide à apprendre ou une stratégie qui les aide à devenir des personnes compétentes.*

**S'APPROPRIER LE SENS D'UNE  
DÉMARCHE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE  
DANS LE DOMAINE DES SCIENCES  
DE LA SANTÉ**

Dans le début d'une formation-accompagnement, il est utile et parfois essentiel d'activer les connaissances, habiletés, compétences ou attitudes antérieures. Cela est d'autant plus vrai lorsqu'un concept est à la base des apprentissages à réaliser. Dans ce qui est réalisé ici, c'est le concept d'une « démarche réflexive-interactive » qui est central. Sans fournir une définition au départ aux personnes en formation, voici le fondement de ce qui est proposé dans toutes les situations de formation-accompagnement.

**Démarche réflexive-interactive dans le domaine des sciences de la santé**

La démarche réflexive-interactive dans le domaine des sciences de la santé est un processus de mise à distance quant à ses apprentissages (métacognition), ses pratiques professionnelles (pratique réflexive), ses jugements clinique, professionnel, critique et éthique qui suppose réflexion-interaction, prise de décision, analyse et synthèse. Elle contribue au développement de compétences professionnelles et s'exerce dans tous les types de cours : théoriques ou conceptuels, pratiques, stages et de synthèse. Elle comporte cinq composantes :

1. prise en compte de tous les moments de l'action : avant l'action (planification, anticipation), au début de l'action (introduction, entrée en communication), pendant l'action (agir et se regarder agir), à la fin de l'action (finalisation d'un apprentissage ou d'une tâche), après l'action (retour réflexif sur l'action, ajustements envisagés pour une autre fois) ;
2. problème ou problématique à cerner, à prendre en considération, à analyser, à résoudre ;
3. réflexion pour prendre du temps, pour observer (auto-observer), pour évaluer (autoévaluer) ;
4. réflexion individuelle et collective pour une mise à distance (faire et se regarder faire) et un regard critique (le sien et celui des autres) ;
5. moyens à se donner pour garder des traces de la démarche, des actions posées pour un retour sur les actions.

(Voir le chapitre 1 pour obtenir plus d'explications.)

## 1. Intentions concernant les personnes en formation

- Reconnaître ce qu'est une démarche réflexive-interactive dans le domaine des sciences de la santé.
- Faire des liens entre les connaissances antérieures et le sens donné à cette démarche dans les changements à mettre en œuvre.

## 2. Intentions associées aux PAFE

- Pouvoir créer des conflits sociocognitifs quant aux conceptions antérieures de ce qu'est une démarche réflexive-interactive en sciences de la santé.
- Faire cheminer les personnes en formation pour qu'elles reconnaissent le sens d'une démarche réflexive-interactive dans une perspective socioconstructiviste afin que leurs actions pédagogiques et professionnelles soient en cohérence avec cette perspective.

## 3. Lien avec les compétences à développer

Développer des compétences exige l'intégration de connaissances. Ici, il s'agit de connaître le sens d'une démarche réflexive-interactive. Il ne peut y avoir développement de compétences sans intégration de connaissances.

## 4. Déroulement possible, à adapter

Des questions telles les suivantes servent d'amorce à une activation des connaissances antérieures à propos d'une démarche réflexive-interactive dans le domaine des sciences de la santé. Il ne s'agit pas de choisir toutes ces questions, mais de choisir celles qui conviennent au contexte ou d'en faire une reformulation.

- Quel sens donnez-vous à une démarche réflexive-interactive à réaliser dans le domaine de la formation-accompagnement en sciences de la santé (par exemple, en sciences infirmières)? Fournissez deux ou trois caractéristiques.
- Quels buts poursuivez-vous en faisant réaliser une démarche réflexive-interactive en sciences infirmières, par exemple?
- Quel sens pensez-vous que vos collègues donnent à une démarche réflexive-interactive à réaliser dans le domaine de la formation-accompagnement en sciences de la santé (par exemple, en sciences infirmières)?

Un échange avec les collègues autour de soi contribue à la réflexion collective pour compléter les caractéristiques, pour se rendre compte qu'il y a des conceptions semblables ou différentes et pour aider tout le groupe à s'exprimer dans l'étape de mise en commun.

Dans une expérience réalisée précédemment, voici ce qui est ressorti :

La démarche réflexive, c'est...

- penser juste, de façon appropriée ;
- réfléchir et compléter ses données ;
- réfléchir après coup ;
- ouverture, amélioration ;
- bien-être, cerner le problème, choisir le bon soin ;
- s'arrêter, réfléchir, évaluer ;
- penser sur ce que je fais ou penser faire ;
- prendre un certain recul par rapport à ce que j'ai fait ;
- problématique... aller plus loin ;
- rechercher des moyens d'améliorer ;
- améliorer son expertise ;
- se positionner en tant que responsable de sa formation ;
- analyser sa pratique ;
- se laisser interpeller ;
- se poser des questions ;
- poser un regard critique sur ses actions.

Comme il est possible de le constater, les réponses rendues ne sont pas en contradiction avec le sens donné à une démarche réflexive-interactive (voir introduction et chapitre 1). Cependant, les expressions utilisées sont courtes et il est difficile de bien cerner le sens donné à cette démarche. Dans la formation-accompagnement, il est important de partir de ce que les gens apportent, de ce qui émerge afin de faire des liens avec les cinq composantes d'une démarche réflexive-interactive (DRI) et de remettre en question certaines des idées. Par exemple, «se poser des questions» n'est pas étranger à une DRI ; cependant, cela ne fait pas partie du sens qui lui est donné, mais est plutôt associé à des stratégies qui peuvent être utilisées. Aussi, «se laisser interpeller» ne permet pas de savoir ce qui est entendu par DRI. Il devient donc important de poser des questions aux personnes en formation afin de comprendre le sens de leurs expressions, ou tout simplement de compléter quelques caractéristiques en fonction des cinq composantes de la DRI. Cela

signifie partir des idées des personnes apprenantes pour faire des liens avec la théorie plutôt que de donner la théorie et de penser qu'elle sera comprise comme on le voudrait. D'autres questions aident à poursuivre le travail. C'est aux PAFE à décider de ce qui sera la suite.

- Comment faites-vous actuellement pour réaliser une démarche réflexive-interactive en sciences infirmières ?
- Comment entrevoyez-vous les résultats possibles d'une démarche réflexive-interactive que vous désirez faire réaliser actuellement en sciences infirmières ?
- Comment pourriez-vous faire pour réaliser une démarche réflexive-interactive en sciences infirmières ?

D'autres questions servent à une réflexion collective associée à la réalisation d'un travail de synthèse.

- Quelles problématiques sont généralement rencontrées dans l'accompagnement d'une démarche réflexive-interactive associée à un travail de synthèse en sciences infirmières ?
- Quel sens donnez-vous à l'accompagnement d'une démarche réflexive-interactive menant à un travail de synthèse ? Fournir des caractéristiques d'un tel accompagnement.
- Quels changements souhaiteriez-vous que les étudiantes et étudiants en sciences infirmières effectuent pour mieux réaliser un travail de synthèse en fin de formation ?
- En fonction des changements souhaités, quels moyens peut-on se donner pour favoriser ce changement ? Qu'est-il possible de mettre en place pour favoriser l'accompagnement de la démarche réflexive-interactive ? Quelles sont les conditions qui faciliteraient l'accompagnement de cette démarche ?

Dans l'activation des connaissances antérieures, il est nécessaire de ne pas tout accepter ce que les personnes apprenantes ou en formation fournissent comme réponses. Il est nécessaire d'aller plus loin que ce qui est fourni et d'amener le sens donné à cette DRI dans le projet en cours. Cela veut dire que certaines réponses peuvent être remises en question, tout en sachant que ce qui est donné comme sens d'une DRI est à compléter.

## ADAPTATION POSSIBLE

*En s'adressant à des étudiantes et étudiants en formation initiale, la même situation est importante à réaliser, principalement pour que ces personnes en formation comprennent ce qu'est la démarche réflexive-interactive, qu'elles en voient l'utilité et qu'elles perçoivent la pertinence des moments de réflexion ou d'interaction qui sont proposés.*

SITUATION DE  
FORMATION-ACCOMPAGNEMENT

3

PRÉPARER UNE DÉMARCHÉ  
RÉFLEXIVE-INTERACTIVE<sup>1</sup>

La préparation d'une rencontre d'enseignement ou de formation-accompagnement se ressemble si elle s'inscrit dans une démarche réflexive-interactive. Cette préparation suppose un processus dans une séquence considérant : avant l'action ; au début de l'action, pendant ou en cours d'action ; à la fin et après l'action et enfin, entre deux rencontres. Il reste à mener des personnes à planifier les actions à réaliser, mais aussi à anticiper des réactions possibles, autant positives que négatives.

### 1. Intentions concernant les personnes en formation

- Préparer une intervention incluant une démarche réflexive-interactive.
- Mettre en action une intervention incluant une démarche réflexive-interactive.

### 2. Intentions associées aux PAFE

- Aider des personnes en formation à concevoir une intervention inscrite dans une démarche réflexive-interactive.
- Faire un retour sur les expérimentations d'une intervention inscrite dans une démarche réflexive-interactive.

### 3. Lien avec les compétences à développer

Dans le retour sur les expériences réalisées, il s'avère important de s'interroger sur les compétences nécessaires pour réaliser une expérience ou sur celles qu'il serait bien de développer pour l'effectuer le plus efficacement possible.

1. Pour plus d'idées associées à cette situation, voir Lafortune (2012), principe 8.

## 4. Déroulement possible, à adapter

Les personnes en formation sont amenées à réaliser des expériences dans leur milieu. La formation-accompagnement est alors un moyen d'aménager des moments d'intervention selon une certaine structure afin de pouvoir faire un retour le plus pertinent possible et le plus aidant possible pour une prochaine intervention. Voici les moments à préparer (voir les détails dans le principe 8 «Partir de ce que les personnes apprenantes font déjà» dans Lafortune, 2012).

### Avant l'action

*Préparation.* Les interventions projetées sont conçues pour être cohérentes et pertinentes et pour mener à des actions inscrites dans une démarche réflexive-interactive.

*Tâches préliminaires.* En plus de tâches administratives ou organisationnelles, il est recommandé de faire une recherche documentaire et certaines lectures pour se préparer et ainsi «avoir une longueur d'avance» sur ce que les personnes en formation connaissent. Il est souvent aidant de donner une tâche de préparation comme poser une question réflexive ou demander d'apporter du matériel déjà utilisé ou à utiliser pour servir de base à des partages ou à des discussions. Il est aidant d'anticiper des thématiques qui pourraient être demandées, des réactions plus ou moins prévisibles ou des réponses à certaines questions au-delà du contenu prévu. Il peut même y avoir des synthèses préparées à ajuster en action. Je dis souvent qu'il est important de se préparer à des «deuils», c'est-à-dire penser à ce qui n'est pas nécessaire de réaliser, tout en ayant établi ce qui est essentiel.

*Rédaction d'un plan de travail.* Un plan détaillé comporte un déroulement assez précis des actions à poser pendant la rencontre, dans le sens qu'une personne extérieure à la planification pourrait facilement le suivre.

*Anticipation.* Dans la préparation d'une rencontre, il est généralement nécessaire d'anticiper des réponses, des réactions, des questions, des interactions...

*Conception de fiches de travail ou de fiches réflexives.* Une façon d'allier la formation à la synthèse, à l'analyse et à l'évaluation des actions consiste à utiliser des fiches de travail qui aident à consigner des idées et des fiches réflexives qui favorisent la réflexion sur des apprentissages, des pratiques et des défis à relever pendant une

rencontre ou entre deux rencontres. (Voir situation de formation-accompagnement 7 pour des exemples de questions pouvant servir à concevoir des fiches réflexives.)

*Discussions avec des collègues lors de la préparation.* Apprendre, s'exercer à rétroagir et à faire des synthèses, accepter le regard des autres et tirer profit de leurs critiques, présenter ses préparations à ses collègues pour avoir de la rétroaction, voilà des dimensions importantes de la préparation.

### Au début de l'action

Mes expériences m'ont montré que le début d'une rencontre est un moment crucial. Je me dis souvent que c'est dans la première demi-heure que tout se décide quant au climat avec le groupe, mais surtout quant à la création de la relation de confiance. C'est tout un doigté que demande le fait d'entrer en relation avec les membres d'un groupe, surtout si c'est la première fois qu'il est rencontré.

### En cours d'action

*Respect de l'esprit de la formation-accompagnement.* La préparation d'une rencontre de formation-accompagnement suppose la réalisation d'un plan de travail déjà prévu, même s'il y aura des ajustements.

*Se mettre en action rapidement.* Se mettre en action rapidement signifie d'éviter de se lancer dans l'utilisation de longs diaporamas (présentations PowerPoint, par exemple), de prendre trop de temps à parler de ce qu'il y aura dans la rencontre ou de présenter longuement des aspects conceptuels. Se mettre en action rapidement signifie mettre en action les personnes en formation-accompagnement par une réflexion, par un moment d'activation de connaissances ou d'expériences antérieures, par une discussion, par un travail d'équipe...

*Moments de réflexion.* L'intégration « naturelle » de moments de réflexion aide chaque personne à se recentrer et à réfléchir sur le cheminement qu'elle a réalisé, de préciser un questionnement en suspens ou encore d'écrire quelques idées ou commentaires utiles lors d'une mise en commun.

*Fiches de travail et fiches réflexives.* Dans l'action, faire remplir des fiches de travail ou des fiches réflexives aide à garder des traces, aide les personnes apprenantes à le faire. Deux types de fiches peuvent être principalement utilisées : 1) des fiches de travail (au début, pendant ou à la fin des rencontres) et portant précisément sur le contenu à approfondir ; 2) des fiches réflexives prenant deux formes : a) des fiches servant de moments de réflexion portant sur le processus et b) des fiches, plutôt utilisées à la fin des rencontres, portant sur les apprentissages réalisés, les défis ou les actions entrevus, les conditions favorisant l'apprentissage ou les répercussions de la formation.

*Pratique de la synthèse.* La pratique de la synthèse aux moments opportuns assure des liens avec le fil conducteur que le groupe s'est donné. Cette pratique aide aussi chaque personne à faire des mises en relation entre des idées émises et ses propres idées.

*Reformulation.* À certains moments, en cours de travail, il devient parfois pertinent de reformuler une pensée, un questionnement pour recadrer, pour s'assurer que les idées émises sont comprises et que les interprétations sont clarifiées.

*Interactions.* Les partages de réflexions, les confrontations d'idées et les échanges pendant une rencontre de formation-accompagnement sont favorisés et encouragés.

### En cours d'action et à la fin

*Pour favoriser la réflexion et les ajustements.* Il y a d'autres actions à poser autant pendant le travail d'interaction qu'à la fin d'une rencontre. Par exemple, même si on parle de retour réflexif et que cela semble une action à poser à la fin d'une rencontre, cela se fait également à la fin d'une activité particulière ou à la fin d'une partie importante à l'intérieur d'une rencontre.

*Retour réflexif.* Faire un retour réflexif est une action importante qui aide les personnes à se recentrer sur le fil conducteur, sur les idées qui ont émergé, à faire des mises en relation entre théorie et pratique, tout en permettant la régulation de certaines actions à poser.

*Amorce de réflexion sur un nouveau sujet.* Par expérience, les personnes en formation apprécient l'idée d'amorcer un sujet nouveau à la fin d'une rencontre et de le poursuivre à une prochaine rencontre.

*Moments d'écoute à la fin d'une session.* À la fin d'une rencontre de formation-accompagnement, prendre du temps pour écouter les commentaires et les réflexions des personnes participantes permet de mieux saisir l'ampleur de ce qui a été fait pendant l'intervention, de s'assurer de «l'état affectif» des personnes accompagnées, d'avoir une idée claire des voies à privilégier pour un suivi ou pour une prochaine rencontre. C'est une manière de boucler la rencontre.

*Des actions de suivi à réaliser.* Dans une perspective de formation-accompagnement, le moment qui sépare deux rencontres est également important pour assurer le suivi, le soutien et sa propre formation.

### À la fin et après l'action

*Réflexion sur l'action.* La réflexion sur l'action peut se dérouler à la fin de l'intervention avec les personnes apprenantes, mais elle est le plus souvent le prolongement d'une réflexion déjà amorcée dans le vif de l'action, même si elle n'est pas toujours réalisée de manière affirmée ou consciente.

*Réflexion après l'accompagnement : des traces à ajuster.* Une fois la rencontre réalisée, il est nécessaire de prendre du temps, comme PAFE, pour réfléchir *a posteriori* sur ce qui s'est passé, sur ce qui a été réalisé, sur sa perception de ce que les autres ont pu retirer sur le plan conceptuel, sur le plan des pratiques ou au regard de tout autre aspect en lien avec le changement à mettre en œuvre.

### Actions entre deux rencontres de formation-accompagnement

*Des actions de suivi à réaliser.* Dans une perspective de formation-accompagnement, le moment qui sépare deux rencontres est également important pour assurer le suivi, le soutien et sa propre formation.

Pour évaluer ce qui a été planifié, des questions comme les suivantes sont utiles, car la réussite d'un projet de formation-accompagnement ou d'un projet d'action dépend beaucoup de sa préparation rigoureuse, souple et réaliste. Voici quelques questions pour favoriser des actions organisées et appropriées dans la mise en œuvre d'un changement : Pour qui ? Avec qui ? Comment ? Quand ? Pourquoi ?

### *Sur l'intention poursuivie*

- À quoi répond le projet de formation-accompagnement, de formation ou le projet d'action ?
- En quoi ce projet permet-il le développement de compétences ?
- En quoi soutient-il les personnes dans la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques et professionnelles ?
- En quoi sert-il à promouvoir et à développer une pratique réflexive ?
- En quoi contribue-t-il à l'amélioration de l'attitude à l'égard du changement ?
- En quoi favorise-t-il l'engagement du personnel visé par le changement ?
- En quoi favorise-t-il un travail en équipe de collègues ? Un travail en collégialité ?

### *Sur les modalités de fonctionnement*

- En quoi la modalité de fonctionnement choisie facilite-t-elle la formation-accompagnement, l'action, l'interaction, la réflexion, l'engagement... ?
- En quoi les stratégies mises de l'avant, les façons de faire, permettent-elles un engagement de la part des personnes participantes ?
- Quelles attitudes sous-tendent cette forme de formation-accompagnement ?
- Qu'est-ce qui est mis en place pour vous aider à développer et à exercer un leadership d'accompagnement du changement ?

### *Sur le type de projet*

- Qu'est-ce qui est prévu pour faire de la formation-accompagnement afin que les personnes participantes puissent réinvestir les apprentissages dans leurs pratiques professionnelles ?
- Quelles actions permettent d'intégrer des moments de formation, d'interformation, de confrontation... dans la formation-accompagnement ?
- En quoi les actions sont-elles axées sur une compréhension du développement de compétences professionnelles ? En quoi sont-elles axées sur le développement de tâches ou de situations qui favorisent le développement de compétences ?

### *Sur le matériel nécessaire, disponible*

- Quel matériel est prévu ?
- Quels sont les moyens ou les outils mis à la disposition des personnes en formation ?
- Comment garder des traces et engager cette pratique chez les personnes apprenantes ?

### *Sur l'organisation physique à mettre en place*

- Où se fait la formation-accompagnement ? Quelles sont les conditions favorables à cette formation-accompagnement ? Pourquoi ?
- En quoi le lieu prévu permet-il de travailler, de discuter, de coconstruire... ?
- Qu'est-ce qui est mis en place pour rendre l'ambiance propice à une coconstruction, à un partage, à un travail en collégialité ?

### *Sur le choix du meilleur moment, de la durée*

- Quand la formation-accompagnement est-elle réalisée ? En quoi le moment choisi favorise-t-il la participation et l'engagement ?
- En quoi la formation-accompagnement permet-elle un soutien, un suivi, une continuité... ?

### *Sur les PAFE (personnes accompagnatrices-formatrices-enseignantes)*

- Qui sont les PAFE ?
- Quels sont les rôles des PAFE ?
- Quelles compétences est-il nécessaire de développer par rapport à la formation-accompagnement à réaliser ? Comment peuvent-elles être développées ?
- Qu'est-ce qui permet ou aide à faire ce travail individuellement ou collectivement ?

### *Sur les personnes qui sont en formation*

- Comment se fait le choix des personnes en formation ? Pourquoi ?
- Quel est le niveau d'engagement anticipé des personnes en formation ? Pourquoi ?

- À quoi peut-on s'attendre de la part des personnes qui s'engagent dans ce processus? Quelles sont les exigences? Pourquoi?

### *Sur le choix des actions pédagogiques ou professionnelles*

- Quelles actions pédagogiques ou professionnelles sont favorisées? Pourquoi?
  - études de cas ;
  - discussions en grand groupe, en petits groupes ;
  - moments de réflexion individuelle ou collective ;
  - partage d'expériences ;
  - jeux de rôles ;
  - coconstruction d'outils ;
  - etc.
- Comment la réflexion, l'analyse, la synthèse, la rétroaction, l'interaction, la confrontation, la coconstruction, le travail en collégialité sont-ils réalisés... ?
- En quoi les actions posées suscitent-elles des prises de conscience qui mènent à des changements ?
- Comment se fera l'alternance entre des apports théoriques et des apports issus des pratiques ?
- Qu'est-ce qui permet de dire que ce qui est fait développe des compétences ?

### *Sur les mécanismes de contrôle à mettre en place*

- Comment les réinvestissements, les actions posées en lien avec la formation-accompagnement sont-ils vérifiés ?
- Comment les traces sont-elles recueillies avant, pendant et après la formation-accompagnement ?
- Comment sont faits la vérification, la régulation et le contrôle de la mise en œuvre du plan de formation-accompagnement ou du projet d'action ?
- Comment sont favorisées la coévaluation, l'interévaluation et l'autoévaluation de la construction des connaissances et du développement des compétences des personnes en formation ?
  - En quoi le processus d'analyse et d'évaluation est-il cohérent avec les compétences à développer ?

- En quoi les outils utilisés permettent-ils d'évaluer des compétences?

Il est aussi possible de partager les questions de la façon suivante.

### *Réflexion*

1. En quoi les tâches proposées aux personnes que vous formez-accompagnez favorisent-elles la réflexion?
2. Comment faire pour susciter davantage la réflexion?

### *Interaction*

3. De quelle manière les personnes seront-elles placées en interaction?
4. Comment faire pour favoriser davantage l'interaction entre les personnes participantes, en formation?

### *Développement de compétences professionnelles*

5. En quoi les actions que vous posez contribuent-elles à développer des compétences professionnelles chez les personnes en formation?

### *Conflits sociocognitifs et remises en question*

6. En quoi les actions que vous posez suscitent-elles des conflits sociocognitifs ou des remises en question chez les personnes que vous accompagnez?
7. Comment faire pour susciter des conflits sociocognitifs ou des remises en question?

### **ADAPTATION POSSIBLE**

---

*Pour des étudiantes et étudiants en formation initiale, il est possible de préparer une situation semblable associée à une personne qui prépare un cours, qui prépare un stage ou qui se prépare à faire une présentation orale.*

# VERS LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

## RETRACER LES CAUSES ET LES CONSÉQUENCES DE LA RÉSISTANCE AU CHANGEMENT<sup>1</sup>

La mise en œuvre d'un changement, même s'il peut être désiré par certaines personnes, fait souvent émerger certaines manifestations qui traduisent des représentations individuelles et quelquefois subjectives du changement envisagé. Il est important de se dire que s'il n'y a pas de résistance au changement, cela veut dire qu'il n'y en a pas vraiment un. Les manifestations, qu'elles prennent la forme d'un commentaire, d'une communication d'informations ou d'un questionnement, exigent que les personnes accompagnatrices-formatrices-enseignantes (PAFE) soient promptes à les reconnaître et à composer avec celles-ci. C'est possible, avec les personnes en formation, de retrouver certaines causes et conséquences de cette résistance pour ensuite chercher ensemble des éléments de solution qui serviront à désamorcer progressivement cette résistance et à faciliter ainsi le processus de changement. Reconnaître ces manifestations et ces causes est un premier pas à faire et une des

1. Cette situation de formation-accompagnement est adaptée de Lafortune et Deaudelin (2001).

conditions nécessaires à l'acceptation de changements dans le milieu visé par le changement. Cette perspective requiert cependant effort, confiance en soi et ouverture aux commentaires qui contribuent à remettre en question les idées et les pratiques pédagogiques et professionnelles. La façon de mener l'intervention relativement à la résistance au changement dépend du degré de volonté de s'engager dans le changement. Pour un changement professionnel voulu et même recherché, la stratégie sera différente que pour un changement prescrit ou orienté plus ou moins majeur. De plus, trois types de réactions sont remarquées : une ouverture au changement attendu, une déstabilisation, tout en ayant une acceptation ou une résistance assez grande pouvant aller jusqu'au refus du changement.

## **1. Intentions concernant les personnes en formation**

- Réfléchir à sa propre résistance au changement et aux moyens d'amener d'autres personnes à le faire.
- Réfléchir sur les manifestations, les causes et les conséquences de la résistance au changement.
- Apprendre au sujet de certains éléments théoriques à propos de la résistance au changement.

## **2. Intentions associées aux PAFE**

- Reconnaître les manifestations, les causes et les conséquences de la résistance au changement.
- Émettre des pistes de solution pour en diminuer les effets.

## **3. Lien avec les compétences à développer**

La réflexion collective sur la résistance au changement vise à trouver des moyens de la contrer ou d'en diminuer les conséquences négatives. Comme la formation a souvent été axée sur la transmission de connaissances, il est concevable que le développement de compétences exige des changements dans les pratiques pédagogiques et professionnelles qui soient difficiles à concevoir.

## 4. Déroulement possible, à adapter

Une suggestion consiste à faire travailler la moitié du groupe sur les manifestations, alors que l'autre travaille sur les causes de la résistance au changement, en s'assurant que les membres du groupe départagent les manifestations des causes. Cela se réalise par une forme de remue-ménages portant sur les manifestations et les causes de la résistance au changement. De grandes affiches servent à présenter les résultats des équipes.

- Nommer des manifestations possibles de la résistance au changement dans votre milieu professionnel.
- Nommer des causes possibles de la résistance au changement issues de vos observations de votre milieu professionnel.

Aussi, il peut y avoir deux équipes, une qui travaille sur les manifestations et les causes de la résistance, et une autre qui travaille sur l'ouverture au changement.

- Nommer des manifestations possibles de l'ouverture au changement dans votre milieu professionnel.
- Nommer des causes possibles de l'ouverture au changement issues de vos observations de votre milieu professionnel.

Le retour se fait par une invitation aux équipes à circuler pour prendre connaissance des diverses réflexions. Un membre de chaque équipe reste près de la feuille de réflexion de son équipe pour rendre compte du travail réalisé. Des membres de l'équipe s'organisent pour remplacer cette personne afin qu'elle puisse elle aussi prendre connaissance du travail des autres.

Des volontaires (deux à quatre personnes) sont désignés pour faire une synthèse de l'ensemble des réflexions. Par exemple, deux personnes travaillent sur la résistance et deux autres sur l'ouverture au changement. En guise de soutien à la réflexion, il reste à présenter soi-même de façon réflexive-interactive sa vision des synthèses et de la démarche entreprise sans nécessairement accepter toutes les idées, mais en suscitant des interrogations.

Pendant la tournée des affiches, il peut être proposé de relever les causes internes et les causes externes comme intention de lecture pour préparer une synthèse. La moitié du groupe s'interroge sur les causes externes : sont-elles réelles ? Sont-elles issues de contraintes imposées ou à un choix volontaire ? Sont-elles plus ou moins acceptables, justifiables ? Une stratégie semblable concerne les causes internes. La PAFE repère certains éléments de rétroaction ou de synthèse pour les soumettre au groupe.

Le document « Causes particulières de la résistance au changement » (Annexe 1) est une base de comparaison des éléments affichés avec ceux qui proviennent de la théorie. Des exemples illustrant les causes peuvent être ajoutés à ce tableau. Commencer par la catégorie la plus exprimée par le groupe est une piste possible pour la rétroaction, puisqu'elle est probablement la plus importante pour les membres du groupe. Comme il arrive souvent que les causes nommées relèvent de la dimension affective et que ces causes sont souvent attribuées aux personnes ayant à mettre en œuvre le changement, inviter les personnes en formation à constater que d'autres aspects que ceux associés à la dimension affective peuvent être la cause de certaines résistances et que ces causes ne sont pas uniquement attribuables aux personnes qui ont à mettre en œuvre le changement. Attention, car le contexte ou la façon d'intervenir des PAFE sont aussi des causes plausibles.

Faire remarquer comment une rétroaction où remue-ménages et théorie sont liés permet de faire ressortir d'autres éléments que ceux qui sont exprimés. C'est une façon d'alimenter le contenu d'un remue-ménages. Cela s'inscrit dans une démarche de formation, car cela permet d'aller au-delà des idées émises par le groupe.

Élaborer en équipe une démarche de solutions en fonction de causes, mais aussi de conséquences expliquant la résistance au changement avec une question comme les suivantes.

- Quelles sont les conséquences d'une trop forte résistance au changement en fonction des causes ressorties ?
- Quels éléments de solution envisagez-vous pour contrer les manifestations et les causes liées à la résistance au changement ?

Regrouper les personnes selon leur choix des causes particulières liées à la résistance au changement.

Il s'agit aussi de présenter de façon réflexive-interactive le document portant sur les caractéristiques d'une innovation (Annexe 2). Ce document aide à orienter les pistes de solution : les avantages (témoignages positifs et expériences positives), la compatibilité (compréhension du sens, choix éclairé des priorités), la complexité et la facilité de mise à l'essai (concevoir une activité en petites étapes, s'interroger sur les étapes à franchir, apporter une idée d'intervention qui fonctionne bien et qui n'est pas complexe), et le caractère observable (garder des traces de ce qui est fait et les consigner).

Comme pour d'autres situations de formation-accompagnement, il est suggéré de planifier un suivi afin de faire ressortir les éléments ou les indices qui aideraient à situer plus facilement les différents déclencheurs de craintes ou d'anxiété à l'égard de changements, de reconnaître les réactions affectives qui entretiennent la résistance aux changements, d'apprendre à les préciser selon différentes facettes, de voir l'effet des mécanismes de défense sur soi et sur les autres, et de saisir l'importance de l'interinfluence et de son rôle dans la résistance, mais en même temps se servir de cette interinfluence pour dépasser les peurs.

### ADAPTATION POSSIBLE

*Des étudiantes et étudiants en formation initiale manifestent aussi une certaine résistance au changement, une résistance à s'engager dans une démarche réflexive-interactive. Faire parler et discuter de cette résistance au changement aide à implanter une DRI dans la formation.*

SITUATION DE  
FORMATION-ACCOMPAGNEMENT

5

### RÉFLÉCHIR AU CONCEPT DE COMPÉTENCES EN DÉVELOPPEMENT<sup>2</sup>

Dans le contexte de référentiels de compétences professionnelles dans le domaine des sciences de la santé, il est nécessaire de revoir les contenus de formation et les modes d'évaluation afin d'assurer une cohérence entre référentiels de compétences, formation et évaluation. Pour y arriver, il devient utile de réfléchir au concept de compétences pour en arriver à le proposer autant à des personnes accompagnatrices-formatrices-enseignantes (PAFE) qu'à des étudiantes et étudiants, et les aider à comprendre les nouvelles approches associées au développement de compétences.

## 1. Intentions concernant les personnes en formation

- Comprendre le concept de compétences et de compétences professionnelles.
- Relier le concept de compétences à celui de compétences en développement.

2. La base de cette situation de formation-accompagnement est inspirée de L. Lafortune (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

## 2. Intentions associées aux PAFE

- Favoriser la compréhension des concepts de compétences et de compétences en développement pour assurer une cohérence avec la formation et l'évaluation.
- Faire comprendre la nécessité d'une cohérence entre ce qui relève du contenu et de l'évaluation avec les compétences à développer.

## 3. Lien avec les compétences à développer

Ici, le lien avec les compétences à développer est fort, car il s'agit de comprendre ce concept, mais aussi de regarder des moyens de les développer.

## 4. Déroulement possible, à adapter

Pour faire réfléchir sur ce que sont des compétences et leur développement, voici des questions à utiliser, à transformer, à adapter à diverses situations.

- Quel sens donnez-vous au concept de « compétences » ?
- Comment expliqueriez-vous ce qu'est une compétence à des étudiantes et étudiants en formation initiale ?
- Quel sens donnez-vous au concept de « compétences en développement » ?
- Que faites-vous pour favoriser le développement de compétences ?
- Que pourriez-vous faire pour développer des compétences ?

Prendre chacun des moyens et poser des questions telles les suivantes :

- Qu'est-ce qui vous permet de dire que ces moyens développent des compétences ?
- Quelles compétences ces moyens développent-ils ?
- Qu'est-ce qui pourrait être fait pour les développer davantage ?
- Quels moyens sont utilisés pour évaluer ces compétences ?
- Comment ces compétences pourraient-elles être évaluées ?

Les réponses aux questions choisies sont discutées en lien avec les éléments suivants associés au sens du concept de « compétences ».

### Compétence

Une compétence est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources (MEQ, 2001). Elle suppose la capacité à recourir de manière appropriée à une diversité de ressources tant internes qu'externes, notamment aux acquis réalisés en contexte de formation et d'expériences professionnelles. Ces ressources internes font référence à un ensemble de connaissances, expériences, habiletés, attitudes, intérêts, etc., de la personne apprenante ou accompagnée. Les ressources externes font référence aux collègues, aux pairs, aux PAFE, aux sources documentaires, au matériel de cours, aux notes de cours, à Internet, etc. Il s'agit donc de mettre en commun des ressources pour les utiliser en action, pour agir en situation tout en démontrant une compréhension de ce qui est réalisé. C'est donc une mise en relation des ressources. Il ne s'agit pas d'un apprentissage mémorisé pour le restituer ; c'est apprendre pour comprendre et pour utiliser les apprentissages en situation.

Pour favoriser la mobilisation des ressources, les PAFE ont à :

- anticiper les ressources à mobiliser pour réaliser la situation ;
- faire un bilan des ressources des personnes apprenantes ou accompagnées ;
- évaluer la capacité des personnes apprenantes à les utiliser.

Pour les personnes en formation, cette mobilisation consiste à :

- anticiper les ressources à mobiliser pour réaliser la situation ;
- faire un bilan des ressources, de celles qui sont accessibles et de celles à aller chercher ;
- choisir, organiser, structurer et mettre en relation les ressources ;
- utiliser les ressources mobilisées ;
- en dégager une synthèse, si nécessaire ;
- analyser le cheminement du résultat.

Être en apprentissage, c'est faire face à des situations complexes et nouvelles. Si tout est facile, il n'y a pas d'apprentissage, car cela signifie que tout était connu.

### Exemple d'un cours d'anatomie

Un schéma issu d'un contenu d'anatomie (matière vue précédemment) est commenté par une étudiante ou un étudiant. Les autres étudiantes et étudiants sont invités à intervenir. Il est nécessaire de laisser les personnes en apprentissage exprimer le niveau de leurs connaissances avant notre intervention. Il est préférable de susciter des interactions par des questions plutôt que de dire que c'est bien ou non. Aussi, cela aide les personnes qui ont besoin de temps de réflexion pour répondre. Il est important que les pairs puissent apporter des éléments complémentaires.

Pour comprendre le développement de compétences professionnelles, il s'avère important de reconnaître ce que veut dire «devenir une personne compétente sur le plan professionnel».

### Caractéristiques d'une personne compétente sur le plan professionnel<sup>3</sup>

Les caractéristiques d'une personne compétente sur le plan professionnel sont les suivantes.

1. Savoir agir et réagir dans un contexte particulier, savoir faire face à l'imprévu, à l'inédit. Dans l'action, cela se traduit par des initiatives prises en situation pouvant être justifiées, par des ajustements dans l'action qui font preuve de cohérence pouvant être mis en lien avec la théorie.
2. Savoir combiner différentes ressources et les mobiliser en situation d'apprentissage ou de travail. Dans l'action, cela se traduit par une explication du rôle de ses ressources internes (connaissance de soi) dans ses choix d'action, mais aussi du rôle des ressources externes (collègues, documents, Internet, etc.) pour faire des choix éclairés.
3. Comprendre pourquoi et comment il y a succès ou échec. Dans l'action cela se traduit par la réflexion et l'analyse de sa pratique, mais aussi par la prise de conscience de ses processus mentaux pour améliorer son apprentissage et son développement professionnel, sans oublier l'autoévaluation.
4. Démontrer la capacité d'adapter sa compétence dans d'autres contextes. Dans l'action, cela se traduit par des explications sur ce qui pourrait être fait une prochaine fois ou par une démonstration que des corrections sont apportées pour devenir de plus en plus une personne compétente en sciences de l'éducation ou de la santé.

(Lafortune, 2008a et b, inspirée de caractéristiques de Le Boterf, 2001)

3. Ces caractéristiques ont été discutées et insérées dans le référentiel de compétences de soins infirmiers de la HENALUX (2011).

Devenir une personne compétente sur le plan professionnel suppose de :

- prendre conscience :
  - de ses ressources (activation des connaissances, compétences, attitudes, expériences antérieures) ;
  - de sa façon de les mobiliser et de les utiliser en situation (processus mentaux, métacognition) ;
- pouvoir expliquer, justifier, argumenter ses choix, ses points de vue, ses apprentissages, ses interventions ;
- autoévaluer dans et après l'action (ajustements, analyse) ;
- développer des attitudes propices à l'apprentissage (curiosité, désir d'apprendre...).

Les éléments qui suivent aident à former en ce qui a trait aux compétences en développement.

### Compétence en développement

Une compétence en développement suppose la poursuite de son développement. Ainsi, une personne continue à développer une ou des compétences tout au long de sa vie. Peu importe son âge, ses connaissances, ses habiletés ou son expérience, elle cherche à atteindre un niveau de maîtrise d'une compétence chaque fois qu'un nouveau contexte exigeant une action originale se présente. Pour faire ressortir l'aspect dynamique de l'appropriation d'une compétence, il est approprié de parler de compétence en développement. Elle est en développement lorsqu'il y a progression dans la maîtrise de ses composantes et que le degré de complexité des composantes sollicitées est croissant selon l'aspect inédit de la situation. Le développement de compétences est stimulé par des déséquilibres cognitifs ou des obstacles qui sèment des doutes, des questionnements et mènent à des essais. De plus, ce développement se fait dans l'action pour faire face à diverses situations, ce qui accroît l'autonomie des personnes en formation, apprenantes, accompagnées.

(Lafortune, 2004a, Lafortune, 2008b et c ; voir le cycle du développement de compétences dans le chapitre 1.)

### ADAPTATION POSSIBLE

*Pour faire réfléchir sur ce que sont des compétences et leur développement, voici des questions à utiliser, à transformer, à adapter pour des étudiantes et étudiants.*

- *Quel sens donnez-vous au concept de « compétences » ?*
- *Comment expliqueriez-vous ce qu'est une compétence à des jeunes du secondaire ?*
- *Qu'est-ce qui vous aide à savoir que vous développez vos compétences ?*
- *Que faites-vous pour favoriser le développement de vos compétences ?*
- *Que pourriez-vous faire pour développer vos compétences ?*

**ACCOMPAGNER UNE RÉFLEXION  
COLLECTIVE ASSOCIÉE À L'ÉVOLUTION  
DES EXIGENCES ENTRE LA PREMIÈRE  
ET LA TROISIÈME ANNÉE**

Le travail pour aboutir à la mise en place d'une démarche réflexive-interactive pour une formation dans le domaine des sciences de la santé se déroule généralement selon deux grandes étapes. Une première étape consiste à préciser ce qu'est la démarche réflexive-interactive, à examiner ce qui se fait déjà, à tenter de rendre plus réflexif-interactif ce qui se faisait déjà, à concevoir des fiches réflexives et à les expérimenter sans nécessairement avoir une perspective à long terme, clairement précisée. Une deuxième étape consiste à systématiser les expériences et surtout, à se poser des questions sur ce qui devrait être fait de la première année à la troisième année de formation afin de construire les bases de la formation réflexive et ainsi, d'augmenter la complexité d'une année à l'autre. Cette deuxième étape donne également lieu à des discussions à propos de l'évaluation. Il devient important de s'appropriier cette évolution des exigences pour en favoriser la compréhension chez les étudiantes et étudiants.

**1. Intentions concernant les personnes en formation**

- Entrevoir la cohérence entre les différentes années de formation.
- Aider à percevoir l'évolution de la formation et le degré de complexité croissant.

**2. Intentions associées aux PAFE**

- Créer une cohérence dans l'ensemble de la formation.
- Discuter entre collègues de l'évolution de la formation pour assurer une cohérence dans la formation et dans l'évaluation.
- Se concerter quant aux éléments de formation fondamentaux entre le début et la fin de cette formation.

**3. Lien avec les compétences à développer**

Ici, les liens avec les compétences sont essentiels à faire tout au long des discussions qui visent une cohérence et une évolution de la complexité de la formation.

## 4. Déroulement possible, à adapter

Il importe de préciser que le travail à réaliser en première, deuxième et troisième années exige un travail en équipe associé à une concertation entre collègues. Ce travail se fait sur plusieurs dimensions en lien avec les référentiels de compétences, de formation et d'évaluation pour assurer le plus de cohérence possible.

### *Première dimension : Compétences à développer*

Préciser les compétences ou les capacités à développer pour chacune des années et jusqu'à quel degré elles devraient l'être. Ce dernier point contribue à préciser la démarche d'évaluation.

### *Deuxième dimension : Actions pédagogiques à mettre en œuvre*

Préciser les actions pédagogiques suppose la conception de situations d'apprentissage et d'évaluation, mais aussi des discussions sur les approches pédagogiques les plus appropriées pour ce qui est à développer.

### *Troisième dimension : Démarche d'évaluation à utiliser*

Préciser comment les compétences à développer seront évaluées pour assurer une cohérence entre les apprentissages à réaliser, les actions pédagogiques utilisées et l'évaluation.

### *Quatrième dimension : Démarche réflexive-interactive à prendre en considération*

- Préciser les actions qui seront mises en œuvre pour développer la réflexivité chez les personnes en formation. Ces actions devraient prendre en considération une continuité de la première à la troisième année.
- Passage de la description à l'analyse.
- Développement de l'observation et de l'auto-observation vers l'exercice d'un jugement critique et d'un regard critique sur ses actions.
- Apprentissage de l'explication de situations simples à d'autres de plus en plus complexes.
- Mise en œuvre du questionnement de plus en plus associé au développement professionnel.

- Passage d'échanges sur des pratiques et sur ses propres pratiques, à la discussion de ces pratiques jusqu'à leur analyse.
- Clarification des exigences grandissantes quant à l'organisation de ses actions (planification et anticipation).
- Visée de développement d'une posture de recherche par la problématisation, l'interprétation et la rigueur.

Le tout s'effectue dans une visée d'autonomisation et de responsabilisation.

### *Cinquième dimension : Qualité de la langue parlée et écrite à prendre en considération*

Préciser ce qui est exigé relativement à la qualité de la langue parlée et écrite tout au long de la formation.

Ce travail de précision des exigences pour chaque année de formation n'est pas simple à réaliser. Il suppose des allers-retours entre les années, mais aussi entre les différentes dimensions à examiner. Selon les équipes, le travail peut commencer par l'une ou l'autre des dimensions. Ce qu'il est essentiel à prendre en considération consiste à choisir une démarche de travail où tous les collègues seront engagés à un moment donné ou à un autre dans la conception ou dans la validation du cheminement de formation de la première à la troisième année.

### Exemple pour un travail en équipe à réaliser

Former des équipes où il y a au moins une personne qui s'occupe de la première année, une autre de la deuxième et une autre de la troisième année. Choisir les premières dimensions à travailler. Ce sont souvent les compétences qui se retrouvent au premier plan. Mais vite, il est question des actions pédagogiques à poser et surtout de comment évaluer ces compétences. Aussi, dans la réflexion sur les actions pédagogiques, rapidement, il devient important de se poser des questions sur l'intégration de la démarche réflexive-interactive pour que ces actions soient innovatrices et développent des compétences professionnelles. Le tableau ci-dessous aide à penser l'organisation du travail.

Années de formation	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	3 <sup>e</sup> année
Dimensions à considérer			
Compétences			
Actions pédagogiques			
Démarche d'évaluation			
Démarche réflexive-interactive			
Qualité de la langue			

### Retour sur le travail en équipe

- Mise en commun de ce qui peut être fait en 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année.
- Discussion collective sur les propositions.
- Début de prise de décision sur ce qui pourrait être fait en 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année.
- Pour la période de transition, début de prise de décision sur ce qui pourrait être fait en 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année, tenant compte de ce qui n'a pas encore été fait en 1<sup>re</sup> année.

Pour avoir déjà réalisé ce genre de travail en équipe, lorsque tout est en processus de développement, il n'est pas toujours facile de conserver un engagement total. Cependant, lorsque l'ensemble des morceaux se placent ensemble et forment un tout, l'éclairage est extraordinaire.



# LE QUESTIONNEMENT RÉFLEXIF SOUS DIFFÉRENTES FORMES

## PRÉPARER UN QUESTIONNEMENT RÉFLEXIF DANS DIFFÉRENTS CONTEXTES POUR L'APPLICATION D'UNE DÉMARCHE RÉFLEXIVE-INTERACTIVE

Dans les formations-accompagnements que j'ai réalisées depuis quelques années, j'ai pris l'habitude de faire concevoir des fiches que j'ai appelées réflexives, afin d'avoir à mettre sur papier les questions posées ou les activités réalisées. Cela constitue un moyen de garder des traces et d'obliger à structurer ses interventions. Au fil du temps, les équipes en formation ont pris l'habitude de développer de mêmes fiches. Ces fiches deviennent la base d'expérimentations. Cependant, ce n'est pas parce qu'une fiche réflexive est réalisée qu'il y a implantation d'une démarche réflexive-interactive (DRI). C'est l'ensemble de la formation-accompagnement qui vise à être imprégnée de cette optique.

Plus que pour d'autres situations, celle-ci suppose des adaptations de séries de questions à différents contextes. Elles ne peuvent être prises que comme des exemples qui ont généralement été utilisés dans des

formations-accompagnements qui ont donné lieu au présent ouvrage. S'il y a eu des modifications, ce n'est que dans une perspective d'amélioration, ou grâce à des commentaires issus de discussions *a posteriori*.

Lors de cours en grands groupes, il est parfois perçu comme étant difficile d'appliquer une démarche réflexive-interactive (DRI). Pourtant, cela est possible pour un très grand nombre de personnes, même quelques centaines ; cependant, cela se fait différemment que pour des stages. Les interventions réflexives- interactives sont courtes et aident à prendre conscience de certains apprentissages.

Comme cette situation de formation-accompagnement comporte plusieurs visées, il y a donc plusieurs intentions qui sont en lien avec différentes parties des propositions de questions.

## 1. Intentions concernant les personnes en formation

- Garder des traces des réflexions.
- Fournir des consignes écrites et claires pour aider à répondre aux tâches demandées.
- Réfléchir sur sa pratique pédagogique ou professionnelle.
- Réfléchir sur son processus d'apprentissage.
- Apprendre à autoévaluer ses apprentissages.
- Réfléchir à ses apprentissages afin d'en intégrer d'autres.
- Réfléchir à ses façons d'apprendre pour prendre conscience de ses stratégies.
- Réfléchir à sa façon de travailler en équipe.
- Reconnaître ses représentations et conceptions du travail en équipe.
- Réfléchir à la dynamique du travail en équipe.
- Réfléchir à ce que le groupe, l'équipe peut apporter quant aux différentes tâches à réaliser sur les plans cognitif et affectif.
- Observer le rôle de chaque personne et l'investissement qu'elle est prête à jouer ou à donner au sein de l'équipe de travail, tant au niveau de la tâche à réaliser qu'au niveau de la sphère affective.

## 2. Intentions associées aux PAFE

- Pouvoir revenir sur les traces gardées afin d'examiner le chemin parcouru.
- Fournir une formation-accompagnement structurée avec du matériel préparé qui offre une certaine souplesse.
- Exercer le questionnement dans différents contextes.
- Susciter le développement d'une pensée réflexive chez les personnes en formation.
- Faire réaliser des autoévaluations dans différentes circonstances.
- Faire comprendre le rôle de l'autoévaluation dans le cheminement professionnel.
- Susciter des réflexions et des interactions lors d'interventions en grand groupe.
- S'assurer que les stratégies réflexives-interactives s'inscrivent dans les cours théoriques de façon naturelle.
- Faire réfléchir sur le travail en équipe lors de la réalisation d'une tâche.
- Aider à entrevoir que le travail en équipe fera partie de sa perspective professionnelle.

## 3. Lien avec les compétences à développer

Le contenu de fiches réflexives contribue à faire un retour sur son contenu ou sur des actions réalisées afin de cerner l'évolution des compétences professionnelles. Plusieurs questions contribuent à l'autoévaluation. Réussir à évaluer correctement ses apprentissages, mais aussi ses actes professionnels est un signe de compétence. Si l'autoévaluation est réussie, il sera relativement facile de choisir les améliorations à donner à ses actions et à consulter les personnes ou les documents pertinents. L'autoévaluation devrait être associée à l'acceptation du regard critique des autres pour améliorer ses pratiques professionnelles. Les réflexions-interactions sont autant utiles que nécessaires pour un cheminement vers le développement des compétences tant individuelles que collectives. Elles contribuent à des prises de conscience de ses apprentissages et de stratégies pour les réaliser. Aussi, dans plusieurs référentiels de compétences, il y a une compétence portant sur le travail en équipe de collègues ou sur la collaboration professionnelle. Dans le contexte actuel où les connaissances se multiplient et où les tâches

à réaliser sont de plus en plus complexes, la collaboration entre collègues prend de plus en plus d'importance et contribue à la démonstration de ses compétences professionnelles.

#### 4. Déroulement possible, à adapter

D'abord, il est nécessaire de concevoir soi-même des fiches réflexives pour en mener d'autres à agir de la même façon. Aussi, il est bien de donner une forme à ces fiches avec un en-tête uniformisé afin que les personnes en formation reconnaissent un modèle dans la façon de faire. Ces fiches sont généralement intégrées à un portfolio, à un dossier de développement professionnel, à un guide enseignant ou étudiant, à un journal réflexif...

Des questions comme les suivantes servent à produire des questions pouvant faire partie de fiches. Elles contribuent également à des discussions à propos de types de questions comme à la situation de formation-accompagnement 8.

- Quelles questions intégrez-vous actuellement dans une DRI en sciences infirmières ?
- Quelles autres questions pourriez-vous intégrer dans une DRI en sciences infirmières ?
- Si une personne vous offrait de l'aide, que pourriez-vous lui suggérer qui vous serait utile ?
- Qu'avez-vous appris en réalisant tel soin (par exemple, une injection) ?
- Qu'est-ce qui vous a aidé à apprendre à propos de ce soin ?
- Quel est votre degré de satisfaction quant à la réalisation de la tâche ? Expliquer votre choix.

Pour la suite, des questions sont proposées pour différents contextes et différentes intentions.

##### *A) Questions à propos d'une démarche réflexive-interactive*

De façon générale, dans chacun des groupes, il y a eu un moment d'échange collectif lié aux représentations que les personnes se font à propos de la démarche réflexive. Ces questions sont adaptables aux personnes faisant partie du groupe. De plus, les réponses ont avantage à être utilisées pour faire des liens avec le sens donné à la démarche réflexive-interactive tel que présenté dans le chapitre 1.

1. Selon vous, qu'est-ce qu'une démarche réflexive-interactive associée à votre secteur de la catégorie paramédicale? Dégager deux ou trois caractéristiques que vous associez à cette démarche.
2. Quelles sont les problématiques rencontrées associées à une démarche réflexive-interactive à votre secteur de la catégorie paramédicale? Dégager une problématique que vous jugez importante à partager.
3. Quelles actions réalisez-vous déjà qui, selon vous, sont associées à une démarche réflexive-interactive en sciences de la santé? Nommer une ou deux actions.
4. Quels moyens pourrait-on utiliser pour mettre en œuvre une démarche réflexive-interactive associée à votre secteur de la catégorie paramédicale? Dégager un ou deux moyens qui vous apparaissent utiles, intéressants, nécessaires, voire essentiels à utiliser.
5. Précisez en quoi ces moyens contribuent au développement de compétences.

Il est possible de poser une autre question en cours de rencontre ou lors d'une autre rencontre :

6. Quels ajustements feriez-vous aux caractéristiques que vous avez associées à une démarche réflexive-interactive dans votre secteur du paramédical en début de rencontre (ou lors de la rencontre précédente)?

### *B) Questions à propos de la synthèse*

1. Quelles différences faites-vous entre un remue-méninges, un résumé et une synthèse? Donner deux ou trois caractéristiques de chacun des termes.
2. Quelles seraient les trois caractéristiques principales du remue-méninges?
3. Quelles seraient les trois caractéristiques principales du résumé?
4. Quelles seraient les trois caractéristiques principales de la synthèse?

### C) Questions pour un cheminement vers la synthèse

Étape 1 : Description d'une situation ou d'une expérience

Étape 2 : Résumé d'un texte à réaliser

Étape 3 : Synthèse réflexive à réaliser

1. Quel est le but poursuivi par chacune des étapes?
2. Quelles habiletés sont nécessaires à développer pour réaliser chacune des étapes?
3. Quels sont les critères d'évaluation à utiliser pour évaluer le degré d'atteinte des objectifs ou la qualité des productions de chacune des étapes?
4. Quelles questions pourrait-on poser aux étudiantes et étudiants pour les aider à cheminer vers la réalisation de leur synthèse?

### D) Questions à propos de l'analyse

1. Quelles différences faites-vous entre une description, une impression, une explication, une justification et une analyse?
2. Quelles seraient les trois caractéristiques principales de la description?
3. Quelles seraient les trois caractéristiques principales d'une impression?
4. Quelles seraient les trois caractéristiques principales d'une explication?
5. Quelles seraient les trois caractéristiques principales d'une justification?
6. Quelles seraient les trois caractéristiques principales d'une analyse?

### E) Questions à propos de retours réflexifs et de moments de réflexion

1. Comment peut-on utiliser des moments de réflexion et des retours réflexifs pour favoriser une démarche réflexive-interactive dans un travail de synthèse? Donner des exemples (deux ou trois) de moments de réflexion pouvant être utilisés dans une telle démarche associée à un travail de synthèse.
2. Quelles réactions peut-on anticiper à ces moments qui supposent un temps de réflexion ou de retour sur les actions?
3. Quelles perspectives peuvent être envisagées à la suite de cette réflexion collective?

## F) Questions pour des cours théoriques

### AU DÉBUT DU COURS

1. Que croyez-vous connaître qui est en relation avec ce cours? Fournir trois éléments de contenu.

Cette question est associée à l'activation des connaissances antérieures. Elle aide à connaître ce que les membres du groupe connaissent et leur permet de reconnaître leur niveau de connaissance du contenu à venir. C'est une façon de s'engager cognitivement à propos de ce qui vient.

2. À partir de ce que vous connaissez du cours et de vous-même, quelles stratégies croyez-vous devoir vous donner pour réussir ce cours? Nommer deux ou trois stratégies.

Cette question est liée aux perspectives de stratégies de travail et à l'autoévaluation.

3. Quelles qualités croyez-vous avoir pour aborder ce cours? Nommer deux ou trois éléments.
4. Quelles difficultés pensez-vous rencontrer dans ce cours? Nommer deux ou trois éléments.

### À LA FIN DU COURS

1. Qu'avez-vous appris dans ce cours qui contribue à votre développement professionnel? Écrire deux ou trois éléments.

Cette question est liée à l'engagement dans un développement professionnel. Elle aide à entrevoir l'écart entre la réponse à cette question et celle fournie à la première question du début du cours.

2. Quelles sont les stratégies que vous avez utilisées pour réussir ce cours? Discuter de ces stratégies en lien avec les stratégies que vous croyiez utiliser au début du cours.

Cette question est liée aux perspectives de stratégies de travail et à l'autoévaluation.

3. Qu'avez-vous trouvé le plus facile dans ce cours? Nommer deux ou trois éléments à expliquer.
4. Quelles difficultés avez-vous rencontrées dans ce cours? Nommer deux ou trois éléments à expliquer.
5. Comment ce cours contribue-t-il à votre cheminement professionnel?

### G) Questions pour une intégration dans la formation

Les deux blocs de questions qui suivent s'inscrivent dans une activité d'intégration dans la formation (au tout début de la première année) qui dure deux journées. Pour ces deux journées, des questions sont posées au tout début et d'autres à la fin des deux journées.

#### AU TOUT DÉBUT DE LA FORMATION

1. Quelles qualités considérez-vous avoir dans la perspective d'exercer la profession d'infirmière ou d'infirmier (ou une autre profession dans le domaine de la santé)?
2. Quelles sont vos craintes dans la perspective d'exercer la profession d'infirmière ou d'infirmier?
3. Pour moi, une infirmière ou un infirmier, c'est...
4. Pour moi, une patiente ou un patient, c'est...

#### AU DÉBUT DE LA FORMATION,

#### APRÈS UNE ACTIVITÉ D'INTÉGRATION DANS LA FORMATION

1. Après les deux journées d'accueil et de partage, qu'avez-vous appris de vous en tant qu'étudiante ou étudiant en sciences infirmières?
2. Après les deux journées d'accueil et de partage, qu'avez-vous appris de vous en tant que membre d'un groupe?
3. Après les deux journées d'accueil et de partage, qu'avez-vous trouvé le plus facile? Donner deux ou trois éléments et expliquer pourquoi vous considérez que cela a été facile.
4. Après les deux journées d'accueil et de partage, qu'avez-vous trouvé le plus difficile? Donner deux ou trois éléments et expliquer pourquoi il y a eu ces difficultés.
5. Après les deux journées d'accueil et de partage, comment entrevoyez-vous votre développement professionnel? Donner deux ou trois idées.

### H) Questions pour discussion entre collègues

#### POUR AMORCER DES DISCUSSIONS ENTRE COLLÈGUES

1. Quelles sont les actions, formations, réflexions, interventions, discussions... réalisées depuis un ou deux ans ou qui sont en cours pour favoriser l'apprentissage, l'intégration, la compréhension, les compétences, la réflexivité, l'amélioration des pratiques... dans votre domaine de formation?

2. Qu'est-ce qui a été expérimenté au cours des derniers mois qui va dans le sens d'une démarche réflexive-interactive ?
3. Qu'est-ce qui manque à ce qui a été réalisé pour que cela réponde davantage à une démarche réflexive-interactive ?

#### À LA SUITE DES DISCUSSIONS

1. Retravailler le matériel utilisé pour le compléter et l'adapter à différentes situations. Se donner des expériences à réaliser et prévoir un retour collectif.
2. Se former sur le questionnement, sur les types de questions, plutôt descriptives, affectives, réflexives...

#### I) Questions pour favoriser les réinvestissements

1. Quels apprentissages considérez-vous avoir réalisés aujourd'hui et qui sont associés à une démarche réflexive-interactive ?
2. Que croyez-vous réinvestir relativement à une démarche réflexive-interactive à la suite de la rencontre d'aujourd'hui ? Nommer une ou deux actions que vous croyez vouloir expérimenter ou intégrer à votre pratique.

#### J) Questions à propos des apprentissages

1. Quels apprentissages avez-vous réalisés ?
2. Qu'est-ce qui vous a aidé à réaliser ces apprentissages ?
3. Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous avez réalisé ces apprentissages ?
4. Quels liens pourriez-vous faire entre ces apprentissages et des apprentissages antérieurs ?
5. Quel est votre degré de satisfaction quant aux apprentissages que vous avez réalisés ? Ex. : pas du tout, un peu, pas mal, beaucoup... Expliquer votre choix.
6. Qu'auriez-vous pu faire pour augmenter votre satisfaction à l'égard de vos apprentissages ?
7. Que pourriez-vous faire dans le futur pour réaliser d'autres apprentissages ?

### *K) Questions à propos d'expériences vécues*

1. Décrire une situation problématique à laquelle vous avez fait face. Qu'avez-vous fait pour la résoudre? Quels ajustements pourriez-vous faire une prochaine fois si vous rencontrez une situation semblable?
2. Dans les tâches à effectuer, que réalisez-vous le plus facilement? Que réalisez-vous le plus difficilement? Expliquer.
3. Quelles stratégies utilisez-vous lorsque vous rencontrez des difficultés dans la réalisation de tâches?

### *L) Questions pour la réalisation d'une synthèse réflexive*

1. Quelles sont les idées principales (deux ou trois idées) que vous intégreriez dans une synthèse réflexive de votre cheminement de formation? Pourquoi?
2. Quelles sont les idées principales (deux ou trois idées) que vous intégreriez dans un travail de synthèse ou une analyse réflexive qui sont tirées des textes lus? Pourquoi?

## **Pour une aide à l'autoévaluation**

L'autoévaluation suscite un regard critique et analytique relativement à la connaissance de soi et de ses apprentissages. L'autoévaluation a une place de choix pour aider à comprendre le processus d'apprentissage de ses étudiantes et étudiants et pour les aider à évaluer la progression de leurs apprentissages.

### **Autoévaluation**

L'autoévaluation est :

un processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis au regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation. [Sa qualité] dépend de la capacité du sujet à pouvoir porter un jugement le plus objectif possible sur lui-même (Legendre, 2005, p. 143-144).

L'autoévaluation est un moyen pour comprendre sa propre démarche d'apprentissage, ses propres résultats ainsi que les processus mis en action pour réussir. L'autoévaluation vise à aider à résoudre les problèmes auxquels les personnes accompagnées font face et à les amener vers l'engagement comme agents principaux de leur développement et de leur réussite : évaluer ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes ; prendre conscience de ses erreurs et de ses stratégies ; porter un jugement sur sa propre efficacité ou pour analyser sa démarche.

L'autoévaluation peut être réalisée pour :

- évaluer ses connaissances ou ses habiletés ;
- faire un retour métacognitif ou réflexif ;
- évaluer sa préparation à une situation d'évaluation ou de résolution de problèmes ;
- évaluer ce qui semble avoir été facile et ce qui semble avoir été difficile ;
- prédire ses succès ou ses échecs et faire un retour sur ses prédictions ;
- évaluer sa capacité à expliquer aux autres ;
- réfléchir sur les changements à apporter à ses façons de faire.

#### *A) Questions à propos d'actions réalisées en stage*

1. Qu'est-ce qui a été réussi? Pourquoi?
2. Qu'est-ce qui permet de dire que cela a été une réussite?
3. Qu'est-ce qui a moins bien fonctionné (ou qui a été moins réussi)?
4. Qu'est-ce qui permet de dire que cela n'a pas été bien réussi?
5. Quels conseils vous ont été utiles?
6. Quels conseils vous ont été moins utiles?
7. Quels types de conseils auriez-vous aimé recevoir?
8. Quelles difficultés avez-vous rencontrées? Pourquoi en a-t-il été ainsi?
9. Qu'est-ce qui a été relativement facile à réaliser? Pourquoi en a-t-il été ainsi?
10. Que pourriez-vous faire pour vous améliorer? Ou que pourriez-vous entreprendre pour vous améliorer?

#### *B) Questions à propos d'un retour sur une tâche réalisée*

Une autre façon d'orienter l'autoévaluation ou d'aider au retour sur une tâche réalisée consiste à nommer des réussites, des échecs et des aspects à améliorer. Si c'est cette avenue qui est choisie, il est important d'informer l'étudiante ou l'étudiant que le retour se fera à partir des aspects suivants.

1. Nommer deux aspects qui ont été bien réussis. Expliquer.
2. Nommer deux aspects qui ont été moins bien réussis. Expliquer.
3. Nommer deux aspects à améliorer. Pourquoi? Comment?

### C) Questions à propos de ses apprentissages

Des questions comme celles-ci peuvent permettre d'exercer une auto-évaluation de ses apprentissages.

1. Qu'avez-vous appris ?
2. Comment l'avez-vous appris ?
3. Qu'est-ce qui vous a aidé à l'apprendre ?
4. Comment pourriez-vous faire pour l'approfondir ?

### D) Questions à propos de sa pratique dans une visée d'amélioration

Réfléchir *a posteriori* sur sa pratique pour pouvoir s'améliorer, évoluer et progresser.

Note : Ici, il serait bien de conserver les fiches, surtout si cela est commencé au premier niveau et que de telles fiches sont remplies à divers moments. C'est une façon d'atteindre des objectifs visant un regard sur son évolution et sur sa progression.

#### ACTIVITÉ

1. Description succincte d'une tâche réalisée (par exemple, au premier niveau, faire une toilette, aider à manger...).
  - Quels soins avez-vous réalisés ?
  - Dans quelles conditions ?

Lorsque la ou le stagiaire décrit la tâche réalisée, il est important de porter une attention particulière au fait de demeurer dans la description. Cela veut dire ramener la ou le stagiaire à parler de ce qui s'est passé et non pas des impressions qui ont émergé au cours de la réalisation de la tâche. Porter une telle attention à la description n'est pas une tâche simple pour les PAFE, mais cela est essentiel pour savoir ce qui s'est passé et pour pouvoir rétroagir lors de l'étape d'autoévaluation. Sinon, l'autoévaluation est réalisée dans la description de la tâche, ce qui rend difficile un retour réflexif critique.

2. Réalisation d'une autoévaluation.
  - Considérant les apprentissages réalisés en classe, quels sont les éléments que vous avez réussis ? Pourquoi ?
  - Considérant les apprentissages réalisés en classe, quels sont les éléments que vous avez moins bien réussis ? Pourquoi ?

- Quels sont les obstacles que vous avez rencontrés sur différents plans :
  - concernant la patiente ou le patient ?
  - sur le plan personnel ?
  - concernant vos apprentissages ?
  - considérant l'équipe soignante ?
  - considérant l'environnement global de la patiente ou du patient ?
- Quelles sont les ressources que vous avez pu utiliser sur différents plans :
  - concernant la patiente ou le patient ?
  - sur le plan personnel ?
  - concernant vos apprentissages ?
  - considérant l'équipe soignante ?
  - considérant l'environnement global de la patiente ou du patient ?
- Qu'est-ce qui aurait pu mieux fonctionner ? Pourquoi ? Comment ?
- Qu'est-ce que vous avez appris ?
- Qu'est-ce qui vous a aidé à l'apprendre ?
- Comment pourriez-vous vous améliorer une prochaine fois ?

Anticiper les réponses aide à préparer une telle activité selon le niveau de scolarité des personnes en formation, mais aussi en considérant la dimension supervision avant de devenir professionnel ou professionnelle par rapport à ce qui est demandé dans le processus de professionnalisation.

## **Pour une intégration de la réflexion dans des cours en grands groupes**

### *A) Activation des connaissances antérieures*

- Poser des questions comme : Que savez-vous à propos de... ? Quelles sont les premières idées qui vous viennent à l'esprit à propos de... ? Que croyez-vous qui sera abordé dans la section portant sur... ?
- Proposer une ou deux phrases à compléter comme : À propos de... je connais... Si j'avais à expliquer... à une autre personne, je lui dirais...
- Proposer de nommer deux ou trois éléments à propos du sujet du cours.

### B) *Interaction*

- Proposer d'écrire à propos de la question posée pour ensuite montrer l'écrit au voisin ou à la voisine pour en discuter et compléter ses idées avant un retour en grand groupe.
- Lorsque quelqu'un pose une question, demander au groupe si une personne a une réponse. Compléter la réponse avec le contenu du cours, sans dénigrer les idées apportées. Cela veut dire repartir de ce qui a été dit.
- Lorsqu'une question est posée, donner 10 secondes de réflexion, pour ensuite demander à deux ou trois personnes au hasard d'en parler.
- Lors d'une présentation visuelle, donner une intention d'écoute pour guider le regard porté sur les propos et sur ce qui est vu. Par exemple, qu'est-ce qui, dans le reportage, apporte un éclairage sur la relation avec le patient ?

### C) *Remue-méninges*

À la fin d'un cours, par exemple, demander d'écrire à propos de ce qui se passera au cours suivant par une activation des connaissances antérieures, par exemple, et revenir au cours suivant en reprenant les idées des écrits reçus en tenant compte des réponses rendues pour les compléter, les mettre en relation avec le contenu du cours ou faire des corrections.

### D) *Fin d'un cours*

- Faire réaliser un retour sur ce qui a été vu au cours en évitant de faire soi-même la synthèse et en utilisant plutôt des questions comme : Qu'est-ce que vous savez de plus qu'au début ?
- Aider à anticiper le prochain cours. Demander un document écrit pour préparer le prochain cours.

### E) *Formuler des questions d'examen*

- Faire composer des questions pouvant être posées à un examen. Faire partager les questions pour des ajustements, mais aussi des essais de réponses. Utiliser une partie de ces questions pour l'examen et dire qu'il en sera ainsi pour, disons, la moitié des questions.

## F) Évaluation

- Donner un « bon pour un indice » signifie que pendant l'examen, les étudiantes et étudiants peuvent demander un indice par une question où la seule réponse possible est oui ou non (l'étudiant ou l'étudiante réfléchit ainsi à une question à poser pour obtenir une aide maximale).
- Donner la possibilité d'avoir une feuille avec les éléments importants du cours (synthèse) qui peut être utilisée lors de l'examen.
- En fin d'examen, demander de fournir une autoévaluation de sa performance. Cette dernière peut être évaluée, car une bonne autoévaluation est un signe de développement de compétences, surtout si des explications sont demandées et que les réponses sont valables.

## S'interroger sur sa façon de travailler en équipe

Cette partie de la situation de formation-accompagnement ne vise pas à fournir une série d'outils pour opérationnaliser le travail en équipe, mais plutôt à se poser des questions sur ce qu'apporte ou non le travail en équipe, à favoriser un recul réflexif pour aider à la prise de conscience. Voici quelques questions qui servent de base pour une réflexion à la suite d'un travail en équipe.

- Qu'est-ce que la réalisation de ce travail en équipe vous a apporté ?
- Qu'avez-vous apprécié du travail en équipe ? Qu'avez-vous moins apprécié ?
- Comment pensez-vous que vous auriez pu réaliser ce travail en le réalisant individuellement ?
- Qu'est-ce qui a facilité la participation et la productivité du groupe ?
- Qu'est-ce qui a entravé la productivité ou la participation au sein de l'équipe ?
- Quels rôles chacune des personnes a-t-elle joués dans l'équipe ? Comment cela s'est-il manifesté ?
- Qu'avez-vous investi individuellement dans ce travail, et qu'est-ce que le groupe a pu apporter quant :
  - au plan affectif ;
  - à la valorisation dans un rôle ;
  - au contenu ;
  - à la dynamique du groupe ;
  - à la méthode de travail ;
  - à la qualité de questionnement, des réponses et de la recherche.

- Pour vous, quelles seraient les caractéristiques idéales d'un travail en équipe ?
- Quelles seraient vos exigences par rapport à vos collègues dans un travail en équipe ?
- Qu'est-ce qui motive la réalisation d'une tâche, d'un travail en équipe ?
- Qu'est-ce qu'un travail en équipe apporte ?
- Quelles en sont les exigences et les contraintes ?
- Quelles sont les conditions qui favorisent le travail en équipe professionnelle ?

### Principes associés à la préparation de questions

- Il est souvent utile de préciser le nombre d'éléments, d'idées ou de caractéristiques demandés par une question. Si ce n'est pas précisé, cela crée parfois une insécurité, en se demandant si ce qui est répondu correspond aux attentes. Sachant que deux idées sont demandées, par exemple, les personnes répondantes se concentrent pour les trouver et savent quand arrêter. Aussi, dans une approche pédagogique, cela aide à anticiper le temps à prendre pour répondre aux questions.
- Dans la préparation des questions, il est important d'en préciser le but ou l'intention afin de pouvoir ajuster les questions s'il n'y a pas vraiment de cohérence entre la question posée et l'intention visée.
- Dans la préparation des questions, il est très utile, voire nécessaire, d'anticiper des réponses. Cela aide à reformuler ses questions si, par exemple, on a soi-même de la difficulté à y répondre ou si les réponses possibles ne correspondent pas à ce qui est attendu.
- Si des questions sont posées et qu'il n'y a à peu près pas de retour sur les réponses rendues, il devient difficile de susciter un engagement à répondre à des questions une autre fois. Il est donc important de penser à la façon dont les questions et les réponses seront réinvesties dans la suite d'une discussion ou d'une formation.

Répondre oralement à des questions est une chose, y répondre par écrit en est une autre, mais y répondre pour une utilisation ultérieure dans un travail est très important. Cela donne de la valeur au travail réalisé et contribue à l'évaluation de ce qui concerne la dimension réflexive.

Pour se préparer à concevoir des entretiens d'accompagnement (voir situation de formation-accompagnement 9), il est utile collectivement d'examiner des paires de questions pour donner son point de vue quant à celles qui apparaissent les plus pertinentes et pour quelles raisons. Aussi, s'interroger sur le degré de réflexivité de questions aide à se préparer des questions qui suscitent un engagement réflexif. Des mises en situation aident également à préparer de tels entretiens. Ces activités contribuent à se former au questionnement et à améliorer sa propre façon de poser des questions.

Au cours de différentes démarches de formation-accompagnement d'un changement, les personnes accompagnatrices-formatrices-enseignantes (PAFE) se rendent compte que le développement de la réflexivité passe par l'utilisation de questions à caractère réflexif. Poser des questions réflexives exige de se pencher sur le degré de réflexivité de questions afin d'apprendre à intégrer dans sa pratique un questionnement de plus en plus réflexif, tout en sachant s'adapter selon le cheminement d'un groupe ou d'individus. Une fois que l'on est formé au questionnement, il est suggéré de faire un exercice de préparation d'entretiens d'accompagnement à partir de mises en situation.

## 1. Intentions concernant les personnes en formation

- Réfléchir collectivement à des questions et en discuter avant d'élaborer des entretiens d'accompagnement.
- Réfléchir à propos de questions proposées.
- Apprendre à poser des questions de plus en plus réflexives.

## 2. Intentions associées aux PAFE

- Former à l'élaboration de questions réflexives pour des entretiens d'accompagnement.
- Mener à se rendre compte de la difficulté d'élaborer des questions.
- Mener à justifier le choix de certaines questions.
- Faire émerger les questions habituellement posées.

- Aider à faire reconnaître le degré de réflexivité de diverses questions.
- S'ajuster dans l'action pour proposer des questions réflexives et pouvoir expliquer leur rôle dans la formation.

### 3. Lien avec les compétences à développer

Le questionnement, lorsqu'il est réflexif, aide à réaliser une démarche réflexive-interactive et ultimement, aide au développement de compétences. Ce ne sont pas n'importe quelles questions qui y contribuent. Il y a aussi la façon de poser les questions, ainsi que le moment de le faire qui importent. Ces questions qui proviennent des PAFE visent à favoriser un autoquestionnement chez les personnes en formation pour qu'elles deviennent compétentes.

Les questions posées pour favoriser l'apprentissage et la formation ne sont pas anodines. Certaines qui, par exemple, demandent un « oui » ou un « non » ne sont pas nécessairement intéressantes pour développer la réflexivité ni des compétences professionnelles. Selon les questions posées et les réponses rendues, il est possible de reconnaître les compétences en développement.

### 4. Déroulement possible, à adapter

#### *Première proposition*

Utiliser la fiche qui suit pour réfléchir à des questions destinées à d'éventuels entretiens.

Comparer les deux questions de chacune des paires de questions suivantes<sup>1</sup> et discuter de leurs caractéristiques.

- Quelles différences percevez-vous ? Pourquoi ?
- Quelles questions favoriserez-vous ? Pourquoi ?
- Comment les modifieriez-vous pour mieux les intégrer à votre pratique ?

1. Les paires de questions utilisées ici sont issues d'une expérience où des personnes accompagnatrices (environ 12 personnes) ont développé des questions qui ont ensuite été proposées pour discussion à un grand groupe de personnes (plus de 50).

Les questions des paires de questions qui suivent peuvent être utilisées dans le cadre d'une réflexion à propos du résultat d'un examen, de réflexions à la suite de la réalisation d'une tâche (cours pratiques ou stages), à propos d'attitudes dans des contextes particuliers, pour faire réfléchir sur des actions ou des expériences plus ou moins difficiles ou faciles.

**Paire 1**

- Quel problème avez-vous rencontré ?
- Comment percevez-vous la situation que vous venez de vivre ?

**Paire 2**

- Qu'avez-vous eu à réaliser qui vous est apparu facile ?
- Qu'avez-vous eu à réaliser qui vous est apparu difficile ?

**Paire 3**

- Pourriez-vous me parler de ce qui vient de se passer ?
- Décrivez-moi ce que vous venez de réaliser.

**Paire 4**

- Comment pourriez-vous réaliser cette tâche une prochaine fois ?
- Si vous aviez à refaire cette tâche demain, comment procéderiez-vous ?

**Paire 5**

- Pourquoi pensez-vous que cela ne va pas ?
- Qu'est-ce qui ne va pas dans ce que vous venez de réaliser ?

**Paire 6**

- Pensez-vous avoir respecté les règles ou les principes appris dans le cours relativement à (nommer le contenu théorique dont il est question) ?
- Quels principes appris dans le cours croyez-vous avoir respectés ?

**Paire 7**

- Avant de venir au cours pratique (le nommer), aviez-vous révisé les notes de cours ?
- Comment aviez-vous préparé la tâche à réaliser dans le présent cours ?

**Paire 8**

- Comment vous sentez-vous par rapport à l'examen à réaliser dans deux jours ?
- Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous pourrez réussir l'examen qui aura lieu dans deux jours ?

Pour s'assurer que toutes les paires de questions aient été discutées en petites équipes, il est intéressant de ne pas faire commencer toutes les équipes par la première paire. Par exemple, s'il y a trois équipes, la première peut commencer par la paire 1, la deuxième par la paire 4 et la troisième par la paire 7.

Le retour en grand groupe sert à discuter des paires de questions (pas nécessairement toutes) qui suscitent des débats dans les équipes ou celles que les équipes aimeraient soumettre à la discussion. Voici quelques éléments de discussion associés à chacune des paires.

#### PAIRE 1

- Quel problème avez-vous rencontré ?
- Comment percevez-vous la situation que vous venez de vivre ?
  - La première question est centrée sur la notion de problème, et donc de difficulté.
  - La deuxième question est plutôt axée sur la dimension affective, mais pas nécessairement sur des problèmes. Elle est très large.

#### PAIRE 2

- Qu'avez-vous réalisé qui vous est apparu facile ?
- Qu'avez-vous réalisé qui vous est apparu difficile ?
  - Ces deux questions ont la même forme et portent soit sur les éléments difficiles, soit sur les éléments faciles. Il est difficile de relancer la réflexion si une personne dit ne pas avoir de difficulté ou aucune facilité. Il est proposé de demander, par exemple :
  - Qu'est-ce qui suscite le plus de difficulté ?
  - Qu'est-ce qui suscite le plus de facilité ?
  - Avec ces questions, il est possible de faire parler de façon peu menaçante, car il y a toujours une tâche (ou partie de tâche) plus difficile à réaliser, et une autre plus facile à réaliser.

#### PAIRE 3

- Pourriez-vous me parler de ce qui vient de se passer ?
- Décrivez-moi ce que vous venez de réaliser.
  - La première question est très large et elle appelle un « oui » ou un « non ». Cela peut donc se terminer rapidement.

- Le deuxième énoncé n'est pas une question, mais demande une description, ce qui n'est pas toujours facile à réaliser. L'écoute de la réponse exige une concentration à ce qui est dit pour qu'il y ait effectivement une description.

PAIRE 4

- Comment pourriez-vous réaliser cette tâche une prochaine fois?
- Si vous aviez à refaire cette tâche demain, comment procéderiez-vous?
- Ces deux questions se ressemblent. La première est plus hypothétique que la deuxième. La deuxième met l'esprit en action rapidement afin de penser à ce qui pourrait être fait le lendemain.

PAIRE 5

- Pourquoi pensez-vous que cela ne va pas?
- Qu'est-ce qui ne va pas dans ce que vous venez de réaliser?
- Les deux questions sont centrées sur des aspects négatifs à propos de ce qui vient de se réaliser. La première demande une explication et la deuxième une énumération. Elles n'ont pas le même objectif.

PAIRE 6

- Pensez-vous avoir respecté les règles ou les principes appris dans le cours relativement à (nommer le contenu théorique dont il est question)?
- Quels principes appris dans le cours croyez-vous avoir respectés?
- Ces deux questions portent sur des principes. La première appelle un « oui » ou un « non ». La deuxième demande une énumération de principes. Les deux font référence à un contenu théorique à préciser.

PAIRE 7

- Avant de venir au cours pratique (le nommer), aviez-vous révisé les notes de cours?
- Comment aviez-vous préparé la tâche à réaliser dans le présent cours?

- La première question demande un « oui » ou un « non », et elle est centrée sur une stratégie, la révision des notes de cours. La deuxième question demande une façon de faire ou des stratégies utilisées. Elle est plus ouverte et centrée sur les personnes et sur leurs stratégies plutôt que sur une seule stratégie.

#### PAIRE 8

- Comment vous sentez-vous par rapport à l'examen à réaliser dans deux jours ?
- Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous pourriez réussir l'examen qui aura lieu dans deux jours ?
- La première question porte sur la dimension affective en demandant un ressenti. La deuxième est plus cognitive et centre la personne sur sa métacognition, sur son autoévaluation.

Les explications des paires de questions ne sont que des avenues proposées. Les membres des groupes font souvent des suggestions très intéressantes pouvant être discutées avec eux.

#### *Deuxième proposition*

Pour favoriser des questions plutôt réflexives, il s'agit d'utiliser la fiche suivante. Cette fiche propose des questions (groupes de deux, trois ou quatre) à discuter selon le degré de réflexivité perçu par les personnes accompagnées.

Dans un premier temps, il est préférable de faire réaliser ce travail individuellement pour ensuite faire partager les réflexions, autant sur le degré de réflexivité que sur les reformulations.

Le retour en grand groupe peut se faire à partir des questions qui ont suscité le plus d'interrogations ou de discussions.

Les deux dernières questions peuvent être utilisées ou non. Elles servent de réflexion individuelle et collective sur la démarche mentale des personnes qui ont réalisé l'exercice. Il est alors question du processus.

### Questionnement vers une démarche réflexive<sup>2</sup>

Les questions suivantes peuvent être utilisées pour aider à une démarche réflexive. Une question n'est pas réflexive en soi, mais certaines questions favorisent davantage une démarche réflexive, c'est-à-dire qu'elles mettent davantage la personne supervisée dans une position de « regard réflexif sur sa démarche ». Dans la colonne de droite, évaluer le degré de pertinence de ces questions pour une démarche réflexive :

- X (ne favorise pas vraiment cette démarche) ;
- \* (favorise un peu cette démarche) ;
- \*\* (favorise cette démarche) ;
- \*\*\* (favorise grandement cette démarche).

Expliquez votre choix et formulez la question afin qu'elle soit plus pertinente à votre contexte.

Questions favorisant une démarche réflexive	Favorise une démarche réflexive (X, *, **, ***) (Explications, autre formulation)
1. Qu'avez-vous appris en réalisant tel soin (par exemple, une injection) ?	
2. Qu'est-ce qui vous a aidé à apprendre à propos de ce soin ?	
3. Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous avez réalisé la tâche correctement ?	
4. Quel est votre degré de satisfaction quant à la réalisation de la tâche ? Ex. : pas du tout, un peu, pas mal, beaucoup. Expliquez votre choix.	
5. Qu'auriez-vous pu faire pour augmenter votre satisfaction à l'égard de la réalisation de la tâche ?	
6. Que pourriez-vous faire dans le futur pour vous améliorer ?	
7. Si une personne vous offrait de l'aide, que pourriez-vous lui suggérer qui vous serait utile ?	

2. Cette fiche est inspirée de Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Questions favorisant une démarche réflexive	Favorise une démarche réflexive (X, *, **, ***) (Explications, autre formulation)
8. Décrivez une situation problématique à laquelle vous avez fait face. Qu'avez-vous fait pour la résoudre? Quels ajustements pourriez-vous faire une prochaine fois si vous rencontrez une situation semblable?	
9. Dans les tâches à effectuer, que réalisez-vous le plus facilement? Que réalisez-vous le plus difficilement?	
10. Quelles stratégies utilisez-vous lorsque vous rencontrez des difficultés dans la réalisation de tâches?	

- A) Quelles difficultés avez-vous rencontrées à évaluer le degré de réflexivité des questions?
- B) Quelle facilité avez-vous eue à évaluer le degré de réflexivité des questions?

### Troisième proposition

Pour concevoir des entretiens d'accompagnement et de supervision, des mises en situation sont proposées, mais d'autres peuvent aussi être ajoutées.

#### 1. MISES EN SITUATION

Des mises en situation : en choisir une ou en construire une en s'inspirant des idées proposées ci-dessous.

- a) Une étudiante a des difficultés dans ses relations avec les patients. Comment allez-vous aborder ce sujet? Quelles questions allez-vous poser?
- b) Un étudiant n'a pas de bonnes méthodes de travail et d'étude. Comment allez-vous aborder ce sujet? Quelles questions allez-vous poser?

- c) Une étudiante ne réalise pas correctement un soin précis (préciser quel soin). Comment allez-vous aborder ce sujet? Quelles questions allez-vous poser?
- d) Un étudiant est remis en question par la situation d'un patient. Comment allez-vous aborder ce sujet? Quelles questions allez-vous poser?
- e) Une étudiante ne sait pas comment intervenir auprès des proches d'un patient. Comment allez-vous aborder ce sujet? Quelles questions allez-vous poser?
- f) Un étudiant ne travaille pas en collaboration. Il ne sait pas comment travailler en équipe. Comment allez-vous aborder ce sujet? Quelles questions allez-vous poser?
- g) Une étudiante a échoué. Comment allez-vous aborder ce sujet? Quelles questions allez-vous poser?
- h) Un étudiant a une très bonne évaluation. Comment allez-vous aborder ce sujet? Quelles questions allez-vous poser?
- i) Une étudiante manque de confiance en elle. Comment allez-vous aborder ce sujet? Quelles questions allez-vous poser?
- j) Un étudiant a trop confiance en lui. Comment allez-vous aborder ce sujet? Quelles questions allez-vous poser?

Développer un entretien d'accompagnement ou de supervision associé à la mise en situation choisie ou associé à une autre mise en situation.

## 2. PROBLÉMATIQUE OU INTENTION(S)

À qui s'adressent les questions, à quel type de personnes cela s'adresse-t-il? Quelle est la problématique en cause? Quelles sont les intentions de l'entretien?

Dans un premier temps, produire les questions. Le type de questions sera exploré par la suite.

Comment anticipez-vous la réaction de la personne qui participera à cet entretien?

Pour mieux examiner le type de questions choisies et donner une rétroaction aux questions de collègues, la situation de formation-accompagnement 9 fournit des pistes.

Questions et sous-questions	Types de questions
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

Lors de préparation ou de retour de stages, généralement, les rencontres se font de façon individuelle. À plusieurs reprises dans mes interventions, j'ai souligné la valeur des entretiens de petits groupes, sur le plan cognitif, pour susciter des interactions. De plus, ces entretiens aident à éviter le plus possible de « donner des conseils » pour une recherche de solutions collective. Finalement, ces entretiens aident à sauver du temps lorsque la structure organisationnelle des stages est faite de sorte à favoriser ce type d'entretiens. Une équipe de sciences infirmières a choisi de mettre en place ce type d'entretiens et de changer la structure d'accompagnement de stagiaires. Voici comment il est possible de former à ce type d'entretiens qui n'est pas habituel dans plusieurs domaines, autant en sciences de l'éducation qu'en sciences de la santé.

### 1. Intentions concernant les personnes en formation

- Élaborer un entretien d'accompagnement de petits groupes.
- Se former à réaliser un entretien de petits groupes pour un retour sur les stages ou sur la formation.

### 2. Intentions associées aux PAFE

- Former à élaborer et à réaliser un entretien de petits groupes pour un retour sur les stages ou sur la formation.
- Reconnaître la force interactive d'entretiens de petits groupes par rapport à des entretiens individuels.

### 3. Lien avec les compétences à développer

Susciter des réflexions-interactions lors d'entretiens de petits groupes, lors de retour de stages ou en fin de formation est un moyen de comprendre son cheminement professionnel et de renforcer sa capacité d'autoévaluation, ce qui est nécessaire pour devenir une personne compétente sur le plan professionnel.

## 4. Déroulement possible, à adapter

### Entretien d'accompagnement réflexif- interactif

Un entretien d'accompagnement réflexif- interactif est une rencontre individuelle ou collective (un maximum de six personnes paraît être efficace) d'étudiantes ou d'étudiants, de stagiaires, de collègues, etc. Cette rencontre sert à mieux connaître les personnes en formation, à les faire réfléchir en petit groupe ou individuellement sur une problématique particulière à ce groupe ou à cet individu, à cerner un problème, à en approfondir un aspect afin de poursuivre le travail, à chercher et peut-être à trouver des solutions à envisager, à préparer des actions à réaliser et des moyens de faire un retour réflexif sur l'expérience. Il s'agit d'éviter que cet entretien mène les personnes rencontrées à « se raconter ». Cela veut dire ramener les personnes dans l'esprit de l'entretien si cela prend une tangente anecdotique. Les anecdotes peuvent être très intéressantes, mais elles ne font pas avancer la réflexion et, dans une rencontre collective, elles finissent par démobiliser les personnes qui participent à ce genre de rencontres.

### Questionnement

Le questionnement consiste à poser un ensemble de questions de manière à susciter la prise de parole, les échanges, le partage, la réflexion, les conflits cognitifs, les remises en question, etc. Il est réflexif s'il mène les personnes à réfléchir à leur pratique professionnelle, à penser aux stratégies ou aux processus mis en œuvre dans la réalisation d'une tâche ou de gestes professionnels. Il est socioconstructiviste s'il favorise la construction des connaissances et le développement de compétences, s'il suscite les interactions et s'il provoque des conflits sociocognitifs (adapté de Lafortune, Martin et Doudin, 2004). Il incite les personnes accompagnées à verbaliser ce qu'elles pensent, ce qu'elles font, comment elles le font, comment elles pourraient le faire, comment elles pourraient susciter des prises de conscience ou encourager à passer à l'action. Le questionnement vise également à amener les personnes accompagnées à s'interroger pour transposer ce qu'elles vivent en formation dans leur pratique professionnelle.

Dans une démarche réflexive, le questionnement invite à la prise de parole, à susciter des prises de conscience par rapport aux pratiques, à remettre en question sans susciter trop de résistance, tout en n'obligeant pas les personnes à tout accepter. Dans cette perspective, le questionnement sert à susciter la réflexion. Elle crée ainsi un déséquilibre qui favorise la remise en question (Lafortune, Martin et Doudin, 2004). Le questionnement représente tout un défi, en considérant qu'il a comme rôle et utilité de susciter la réflexion approfondie, de favoriser l'émergence de conflits sociocognitifs, de stimuler les interactions et de mener à des prises de conscience et à une autonomie réflexive- interactive. Ce type d'autonomie se veut une façon d'être où la personne accompagnée ou accompagnatrice réfléchit sur sa pratique, prépare et fait un retour sur ses interventions en se posant des questions ou en consultant les autres dans une perspective d'ajustements de ses pratiques ainsi que de confrontation et de remise en question de ses façons de faire (Lafortune, 2008a).

Pour préparer ce genre d'entretiens et se former à les réaliser, le groupe à former est partagé en trois sous-groupes, par exemple. Un premier groupe prépare des entretiens d'accompagnement d'étudiantes et d'étudiants stagiaires (en sciences infirmières, par exemple) à partir d'une fiche comme celle de l'annexe 3. Un deuxième groupe prépare un entretien d'accompagnement de collègues à partir d'une fiche comme celle du début de l'annexe 4. Un troisième groupe se prépare à observer la réalisation des entretiens de collègues et se prépare à l'aide d'une fiche comme celle de la fin de l'annexe 4. Dans tous les cas, les questions sont revues en se basant sur les critères suivants.

### Critères pour revoir les questions et les améliorer

Pour choisir les questions, les reformuler, en éliminer ou en ajouter, voici des critères qui guident la réflexion et la discussion.

- Anticiper des réponses aux questions choisies.
- Revoir la clarté et le degré de précision des questions.
- Revoir les questions qui appellent un « oui » ou un « non ».
- Revoir l'ordre des questions.
- Revoir le niveau de difficulté de chacune des questions.
- Revoir le niveau d'engagement réflexif des questions.
- Revoir le degré de réponses induites par la question.
- Revoir le degré de jugement de valeur pouvant être perçu dans la question.
- Revoir le degré d'engagement sur le plan affectif.

Dans une deuxième étape, l'équipe qui a préparé les entretiens de petits groupes de collègues réalise l'entretien préparé (par exemple, en trois groupes de trois à cinq personnes). Le retour sur la réalisation des entretiens est fait dans une discussion entre les personnes qui ont réalisé les entretiens, celles qui y ont participé et celles qui ont observé. Tous les commentaires sont pris en considération pour un ajustement du contenu des entretiens, avant de les réaliser auprès de tous les collègues. Dans une prochaine étape, les personnes présentes deviennent donc accompagnatrices de collègues. Un exemple de résultat d'entretiens de petits groupes d'étudiantes et d'étudiants, à la suite d'une démarche semblable à celle qui est proposée, est disponible à l'annexe 5, avec une fiche possible d'évaluation comme celle de l'annexe 6. Les PAFE se forment à partir des éléments suivants.

## *Intention*

Il est important de se donner une intention pour l'entretien d'accompagnement à réaliser. Cela aide à trouver des questions d'approfondissement durant l'entretien et de faire des ajustements en cours d'entretien sans oublier le but de celui-ci. Parfois, l'intention est précisée au début, mais est revue en cours de route, pendant que les questions sont formulées. Il est important qu'il y ait cohérence entre intention et questions. De plus, les intentions ne peuvent dépasser ce que les questions permettent d'atteindre. Il est important de considérer le temps accordé à l'entretien pour cerner l'ampleur à donner aux intentions.

## *Conception de questions*

Il s'agit de concevoir des questions qui vont dans le sens des intentions, mais aussi de la démarche réflexive-interactive et du développement de compétences. Les questions sont également choisies selon qu'elles s'adressent à des étudiantes et étudiants de première, deuxième ou troisième année. Il est intéressant et utile de fournir le but de chacune des questions et ce qui est attendu afin de ne pas trop changer les questions ou de s'éloigner des intentions, mais aussi d'assurer une continuité lorsqu'il y a changement de personnel. S'il y a des précautions à prendre pour certaines questions, il importe de le signaler. Certaines questions sont facultatives.

## *Critères pour revoir les questions et les améliorer*

Une fois que les questions sont formulées, elles sont revues pour être choisies, reformulées, éliminées ou ajoutées. Les critères à utiliser sont ceux énoncés dans l'encadré de la page précédente.

## *Éléments à prendre en compte dans la réalisation d'un entretien de petit groupe*

Les éléments qui suivent servent à se préparer à l'entretien, non seulement sur le plan du contenu et des questions, mais aussi sur le plan de l'attitude et de la posture à adopter. Un entretien se prépare et se réalise en fonction de quatre moments.

La préparation de l'entretien : Les questions, l'appropriation des questions et l'invitation à venir à l'entretien.

Le début de l'entretien :	Le soin à apporter aux propos qui suscitent un engagement à parler, une incitation à parler pour tirer profit des propos de l'équipe.
Durant l'entretien :	Une attention portée sur les propos pour susciter l'interaction et l'approfondissement des propos, tout en considérant la dimension affective en apportant des ajustements aux questions préparées, sans oublier le but.
Fin de l'entretien :	Une synthèse des propos dans une perspective de solutions et d'engagement dans des défis et des actions discutés avec les personnes présentes.

Il n'est pas simple de réaliser de tels entretiens, car cela exige plusieurs actions en même temps. Cela veut donc dire que les premiers entretiens ne peuvent être parfaits, et que se former à le faire exige un certain temps. Cela exige d'introduire l'entretien, d'écouter ce qui est dit, de regarder le non-verbal, de parler (poser les questions), d'interagir, de faire interagir, de garder le but en tête, de prendre des notes, de se préparer à une synthèse tout en ayant une attitude de respect et d'ouverture, sans jugements de valeurs, pour y arriver. C'est tout un défi.

De plus, il n'est pas simple de choisir jusqu'à quel point intervenir pour favoriser l'interaction, sans laisser aller l'entretien dans n'importe quelle direction. Jusqu'à quel degré intervenir, donner son avis, des conseils, des commentaires, des solutions, des anecdotes. Comme les PAFE sont facilement portées à intervenir, il est préférable de viser peu d'interventions pour en faire de façon modérée. Il s'agit plutôt d'utiliser le questionnement.

### *Préparation des questions*

- Porter une attention particulière à la préparation des questions : but de l'entretien, anticipation des réponses, ordre des questions... Si un entretien a déjà été réalisé avec les mêmes questions, revoir les questions pour les avoir en tête.
- Avoir des sous-questions déjà préparées aide à se sortir d'impasses dans l'action : des questions non comprises, des personnes qui restent sans parole après une question, des réponses qui ne donnent pas le résultat voulu...

- Choisir des questions qui demandent une réponse nécessitant une bonne réflexion. Cela facilite l'engagement à long terme de la personne s'il y a eu approfondissement dans la réflexion. Laisser suffisamment de temps à la personne pour réfléchir et répondre.

### *Durant l'entretien*

- Faire attention aux anecdotes, au fait que des personnes se « racontent ». Il s'agit de trouver un moyen de ramener le groupe aux questions posées, à l'intention de l'entretien. Sans bousculer les personnes présentes, il s'avère nécessaire de se donner des moyens de centrer les propos vers le but poursuivi.
- Viser des interactions. Par exemple, si une personne apporte un avis, demander aux autres ce qu'elles en pensent. Si une personne parle d'une difficulté, demander aux autres si elles ont eu les mêmes difficultés, demander de trouver des solutions et discuter de ces solutions. Cela veut dire éviter les dialogues étudiant-enseignant. Tout le groupe devrait se sentir interpellé par les propos.
- Éviter de regarder seulement la personne qui parle ; porter un regard sur l'ensemble du groupe pour noter le langage non verbal et en tenir compte dans sa façon de mener l'entretien.
- Utiliser les réponses pour relancer la discussion. Il est parfois nécessaire de revoir la question prévue pour la formuler en utilisant les mots des personnes présentes. C'est une façon de montrer son écoute.
- Utiliser la reformulation sous différentes formes, souvent sur un ton interrogatif qui incite à apporter des précisions. Des phrases comme celles-ci aident : Si j'ai bien compris... ; Donc ce que vous demandez, c'est... ; Ce que vous voulez dire, c'est... Je reformule ce que vous avez dit... ; Tout à l'heure, vous avez dit... ; (Individu) ou (vous) le groupe, pourriez-vous reformuler pour clarifier ? Cette reformulation sert à relancer, à comprendre, à synthétiser.
- Écouter ce qui est dit pour changer l'ordre des questions si nécessaire en tenant compte du contenu des propos. Si l'entretien est rendu à la question 2, mais que les gens abordent le contenu de la question 5, il est possible de passer à la question 5. Il s'agit que l'entretien n'ait pas l'air d'être une marche à suivre.
- Faire attention au langage verbal et non verbal, exprimer sa satisfaction quant au déroulement de la rencontre sans évaluation ou jugement.

- Prendre quelques notes pour conserver sa concentration. Prendre des notes pour pouvoir les relire et ainsi se rappeler, mais surtout pour cheminer vers une synthèse. Cette synthèse vise la recherche de solutions.
- Viser des propos qui donnent des éléments positifs autant que ses habiletés que relativement aux milieux de pratique. Cela ne veut pas dire qu'il ne peut pas y avoir de critique, mais pas seulement des critiques. Qu'est-ce qui est bien dans ce milieu? Qu'est-ce que vous pouvez tirer de bien dans ce qui s'est passé? Cela aide à ce qu'il n'y ait pas trop de récriminations. Y a-t-il quelque chose de bon? Cela va également dans le sens de la recherche de causes internes (ce qui dépend de soi) plutôt que de se limiter à mettre tout « sur le dos » de causes externes (ce qui dépend des autres). Aussi, cela signifie chercher des avantages et des limites et non pas toujours des obstacles.
- Reformuler pour valider une interprétation possible, utiliser les propos de la ou des personnes interrogées pour relancer l'entretien.
- Éviter de couper la ou les personnes si elles commencent par ce qu'on voulait demander à la fin, reprendre les idées émises afin de relancer vers d'autres questions et de faire des liens (créer un enchaînement).
- Porter un regard particulier en cours d'entretien sur des détails qui donnent des indices soit de malaise, d'inquiétude, de confiance, d'aisance, d'abandon, de résistance, etc., sur le plan du langage gestuel, des paroles et des silences.
- Faire des « deuils » si nécessaire : élaguer des questions qui ne sont plus pertinentes, enlever certaines questions si le temps ne permet pas de les poser. Respecter le temps prévu pour l'entretien.
- Faire faire des « deuils » : amener la personne accompagnée à faire certains deuils sur certaines avenues proposées par ses réponses et qui ne servent pas l'intention de l'entretien ou qui auraient intérêt à être reportées à une autre fois.
- Permettre des moments de silence : parler à la personne accompagnée de l'utilité occasionnelle de ces moments de silence et surtout, lui dire de se sentir à l'aise si elle en a besoin. Cela veut dire accepter les moments de silence. Cela peut se concrétiser en posant une question et en donnant trente secondes pour y penser et surtout, en disant aux personnes présentes qu'elles peuvent prendre du temps pour penser à leur réponse.

- Se donner du temps pour bien décoder les réponses qui ne sont pas toujours explicites ou claires. Ne pas hésiter à demander des explications supplémentaires.
- Utiliser l'idée du tour de table à des moments choisis, mais pas de façon systématique, car cela devient lassant. Les personnes qui ne parlent pas n'écoutent généralement pas. C'est toujours l'interaction qui est visée.
- Se faire « l'avocat du diable » ou « mettre un pavé dans la mare » est un moyen de relancer la discussion en apportant des propos controversés, en faisant ressortir les contradictions ou en donnant son opinion de façon plus ou moins directe.
- Poser des questions générales qui ne visent pas directement les personnes rencontrées : Qu'est-ce que vous pensez que d'autres (personnes, étudiants, collègues...) pensent (ou ont vécu dans leur stage) ? C'est une façon de connaître les avis sans le demander directement. Cela peut être utile de le faire ainsi.
- Répondre à une question par une autre question qui suscite un débat, des interactions, des réflexions, qui mène plus loin.
- Ne pas hésiter à recadrer s'il y a dispersion et ainsi, ramener à l'objet de la discussion. Parfois, il est nécessaire de laisser un peu de temps pour la digression. Mais si on en laisse trop, il est difficile de revenir à ce qui était prévu. Pendant les digressions (pas trop longues), il peut être intéressant de chercher une solution pour recadrer. Des phrases comme les suivantes sont aidantes : « Il me semble que nous ne sommes plus dans le sujet ; on pourrait revenir à la question posée » (et la relire). Il s'agit de se rappeler que ce sont des entretiens de petits groupes et non individuels.
- Utiliser un ton relaxant et l'humour.
- Prendre en compte la dimension affective est important, et cela se construit souvent dans l'action. Cela ne veut pas dire laisser émerger toutes les émotions, mais aider à trouver des solutions à ces émotions difficiles.
- Ne pas hésiter à interroger une personne qui participe moins. Cela signifie favoriser les dialogues et parfois, freiner une personne qui participe trop. Cela veut aussi dire de regarder les personnes qui parlent moins pour les inciter à parler.

- Donner son avis n'est pas exclu. Au contraire, il est important de le faire, mais en choisissant bien le moment de le faire. Il est important de ne pas tomber dans la conseillancé et de toujours viser l'interaction et l'émergence des solutions. Dire : « Je ne suis pas d'accord avec... » est différent de dire : « Tu n'as pas raison. »
- Se permettre de changer l'ordre des questions.

### *Fin de l'entretien*

- Accorder une importance particulière au type de rétroaction afin qu'elle soit pertinente autant au regard des attentes explicitées par la personne accompagnée (collègue ou étudiante) que de certains besoins implicites tout aussi réels décelés par la personne qui réalise l'entretien.
- Réaliser une synthèse qui aide à se donner des solutions, à avoir des perspectives positives de ce qui vient de se passer. Ne pas oublier de garder du temps pour la synthèse des idées en lien avec les intentions, les solutions possibles et les projections ou perspectives pour le futur. Selon les circonstances, il s'agit de se demander jusqu'à quel degré il est préférable de faire faire la synthèse : laisser émerger la synthèse ou la fournir et la vérifier auprès du groupe.
- Donner quelquefois l'occasion de parler du fonctionnement de l'entretien pour s'améliorer et pour aller chercher l'avis des personnes rencontrées.

### *À la suite de l'entretien*

- Garder des traces de l'entretien et inviter la personne accompagnée à garder des traces de ses expériences pour un meilleur suivi, et ce, jusqu'au prochain entretien ou pour la prochaine rencontre collective.
- Se donner ensemble (personne accompagnatrice et personne accompagnée) un plan de suivi pour faciliter les liens et permettre la cohérence entre les rencontres.
- Favoriser l'engagement en permettant ou en encourageant la personne à se donner des défis (petits, moyens ou grands) pour y revenir lors de la prochaine rencontre.

- S'assurer de donner un suivi efficient et respectueux autant pour soi-même en tant que PAFE que pour la personne accompagnée. Si une disponibilité est offerte, elle devrait respecter le temps qu'il est possible d'accorder à ce travail.
- Communiquer avec les personnes rencontrées par courriel (ou téléphone) pour un retour, pour fournir un complément.

### Remarques générales

Un entretien d'accompagnement et sa réussite dépendent grandement de la façon de formuler et de poser les questions ainsi que des attitudes adoptées au cours de la rencontre. Un entretien d'accompagnement n'est pas une conversation informelle ; pour cela, il exige une préparation et ne peut être réalisé dans un esprit de spontanéité tout en gardant une posture naturelle. Le climat créé entre les personnes qui se rencontrent décidera de la qualité des réponses. Ce que la ou les personnes apportent a avantage à être, même si des interrogations sont possibles, et non pas évalué ou jugé autant par le langage verbal que non verbal.

#### Types de questions

Si cela peut être utile, voici les types de questions qui peuvent être posées.

- Les questions de type *informatif* (I) permettent d'obtenir des renseignements précis à propos d'un événement ou de mieux connaître les personnes auxquelles on s'adresse.
- Les questions de type *descriptif* (D) suscitent la verbalisation de ses pratiques à partir d'une expérience particulière ; elles permettent de savoir ce qui s'est passé d'une étape à l'autre lors d'une expérience vécue.
- Les questions de type *métacognitif* (M) permettent d'obtenir des informations sur les processus mentaux que la personne met en action dans une situation d'apprentissage ; elles permettent de savoir si la personne a conscience de ce qui se passe dans sa tête lorsqu'elle est en action ; elles peuvent mener à l'autoévaluation.
- Les questions de type *affectif* (A) sont liées aux relations interpersonnelles ou aux craintes et aux inquiétudes, mais aussi aux plaisirs ; elles permettent de faire émerger des réactions et des émotions ressenties dans différentes situations.

- Les questions de type *conceptuel* (C) permettent l'émergence des croyances et des conceptions ; elles mettent en lumière comment une personne conçoit l'enseignement et l'apprentissage ou l'évaluation, par exemple.
- Les questions de type *réflexif* (R) suscitent la réflexion et l'analyse ; elles permettent de savoir ce que la personne pense et l'argumentation qu'elle propose pour expliquer son idée ; elles permettent de comprendre ce qui influence ses gestes et ses pensées.
- Les *autres types* (AT) de questions sont celles qui ne peuvent être catégorisées parmi les propositions ci-dessus.



## VERS L'ANALYSE ET LA SYNTHÈSE

Pourquoi faire une synthèse? En quoi la synthèse est-elle utile à l'accompagnement? En quoi la synthèse est-elle utile à l'apprentissage? Quelles formes peut-elle prendre? Autant de questions abordées dans l'idée de réfléchir à la synthèse comme moyen de s'approprier les fondements d'un changement à mettre en œuvre, mais aussi de faciliter des mises en relation pour le développement de compétences professionnelles. La synthèse est considérée comme un moyen qui aide à organiser les idées, les informations ou les connaissances qui se construisent dans l'action. Réaliser une synthèse exige la reconnaissance d'un fil conducteur et contribue à faire des liens entre les éléments du contenu (théorie et pratique) abordés au cours de la démarche et le cheminement des personnes en formation.

### 1. Intentions concernant les personnes en formation

- Cerner les caractéristiques, la fonction et l'utilité de la synthèse.
- Développer une habileté à faire des synthèses en situation de formation-accompagnement.

## 2. Intentions associées aux PAFE

- Faire découvrir ce qu'est la synthèse et sa force dans l'apprentissage, la formation et l'accompagnement.
- Démontrer des habiletés à réaliser des synthèses en action.

## 3. Lien avec les compétences à développer

Dans la perspective de devenir une personne compétente, l'habileté à réaliser des synthèses est importante, autant pour faire des mises en relation entre ce qui est dit et la théorie, ce qui est fait et ce qui démontre le développement de compétences. Ces synthèses aident les personnes en formation à comprendre, surtout si elles participent à leur élaboration.

## 4. Déroulement possible, à adapter

Dans un premier temps, la réflexion peut se faire à partir des questions suivantes.

- Qu'est-ce qu'un remue-méninges ?
- Qu'est-ce qu'un résumé ?
- Qu'est-ce qu'une synthèse ?
- Quelle différence faites-vous entre un remue-méninges, un résumé et une synthèse ?
- En quoi la synthèse est-elle utile à l'accompagnement ?
- En quoi la synthèse est-elle utile à l'apprentissage ?

Voici des éléments de différences entre ces trois concepts.

### Différences entre remue-méninges, résumé et synthèse

#### Remue-méninges

- Sens : Suite, accumulation, juxtaposition, liste, série... d'idées émergentes de façon spontanée à propos d'un sujet donné.
- Structure : Sans structure, ni organisation.
- Utilité : Activer les connaissances antérieures, favoriser le processus de création...

**Résumé**

- Sens : Texte organisé présentant de façon concise et fidèle le fil des idées d'un texte, d'un film, d'un événement...
- Structure : Organisation dans une structure souvent linéaire reprenant les idées du document original.
- Utilité : Connaître le contenu d'une intervention, d'un texte, d'un film, d'un événement... en peu de mots, en peu de temps.

**Synthèse**

- Sens : Présentation expliquée du contenu d'un texte, d'une conférence, d'une discussion, d'un cours... organisée et structurée sous la forme d'un texte, d'une liste organisée, d'un tableau, d'un schéma, d'un dessin... en fournissant des mises en relation justifiées.
- Structure : Structure et organisation des liens par différences-ressemblances, catégories, hiérarchie...
- Utilité : Connaître des mises en relation possibles entre des idées, des concepts...

Pour aider à comprendre ce qu'est une synthèse, il s'avère intéressant de réaliser une synthèse en action, de fournir sa propre métacognition lorsqu'une synthèse est réalisée. Cela veut dire faire part de son processus mental lors de la préparation d'une synthèse en action. Cela devient un modelage (se donner en exemple et non pas donner un exemple).

**Concevoir une synthèse dans l'action**

La formation-accompagnement exige souvent de savoir élaborer des synthèses dans l'action, tout en sachant que tout n'est pas construit dans l'action. Les compétences, expertises et expériences antérieures des PAFE donnent les moyens de concevoir ces synthèses. Cependant, construire de telles synthèses dans l'action exige un regard et une écoute à au moins deux niveaux : 1) ce qui est dit et ce qui se passe ; 2) ce qui peut être retenu pour la synthèse. Ces synthèses aident à « problématiser ». Une synthèse n'est pas un résumé, n'est pas une juxtaposition des idées.

Concevoir une synthèse dans l'action oblige à faire des choix en fonction de ce qui semble être une préoccupation du groupe, en fonction des compétences à développer pour le niveau en cause ou des orientations à donner à la formation. Une synthèse aide aussi à des mises en lien ou en relation entre pratique et théorie et inversement. Il est possible de s'exercer à faire des synthèses dans l'action en demandant à des membres du groupe de le faire durant différents moments de discussion que le groupe peut avoir.

L'encadré qui suit fournit des éléments de synthèse pour aider à se préparer à faire le modelage d'une synthèse.

### Dimensions d'une synthèse

Trois dimensions sont prises en compte dans la conception d'une synthèse : sa forme, son contenu et le processus mis en œuvre. La personne qui construit la synthèse en choisit la forme, sélectionne le contenu à y intégrer et fait ressortir le processus qui a mené à son élaboration. Les PAFE mettent en lumière ces dimensions selon les intentions poursuivies.

*La forme de la synthèse est sa configuration ou sa structure.* La classification, le schéma, le dessin, le tableau à double entrée, la définition ou la maquette constituent autant d'exemples de la forme que peut prendre une synthèse. La classification met au jour une catégorisation émergente ou fondée sur des apports théoriques. Le schéma et le dessin illustrent la dynamique des liens qui unissent les éléments en exposant leur signification et en explicitant le sens des flèches. Le tableau à double entrée incorpore des éléments dans certaines catégories, mais pas nécessairement dans toutes les catégories. Une définition retient les mots importants qui ressortent d'une discussion.

*La catégorisation du contenu* porte sur des éléments identifiables comme des connaissances, des compétences, des habiletés, des attitudes, des manifestations, des causes, des conséquences, des interventions ou encore des solutions. La catégorisation vise également à tenir compte du regard porté sur les attributs de ces éléments, à savoir les forces et les faiblesses, les ressemblances et les divergences, les avantages et les inconvénients. Elle se fait en réponse à des questions comme : Quoi ? Pourquoi ? Comment ? Quand ? En fait, les éléments pouvant faire l'objet d'une synthèse étant innombrables, le nombre et la diversité des catégories sont infinis.

*Le processus* recouvre les opérations nécessaires à la production de la synthèse. Ce sont, par exemple, la sélection de l'information, l'établissement d'une priorité parmi les éléments sélectionnés, l'analyse de l'information, sa structuration en un tout cohérent selon une intention de départ, l'établissement de liens théoriques et l'ouverture vers de nouvelles pistes de travail.

Une autre façon de former à la synthèse consiste à écouter une synthèse et de demander aux personnes en formation de trouver des caractéristiques associées à la synthèse et des habiletés à développer pour faire une synthèse.

- Quelles caractéristiques associez-vous à la synthèse ?
- Quelles habiletés doit-on développer pour réaliser une synthèse qui aide à porter un regard réflexif ou métacognitif sur ce qui vient de se passer ?

Les premières synthèses peuvent être réalisées par la personne accompagnatrice-formatrice-enseignante (PAFE), se donnant ainsi en exemple ; elle présente sa démarche, son processus. Au cours d'une rencontre ultérieure, les personnes sont invitées à faire leur synthèse, d'abord pour elles-mêmes puis, par la suite, elles la font dans le but de la présenter aux autres. Procéder ainsi graduellement jusqu'à ce que les personnes soient assez confiantes pour faire leur synthèse et voir l'utilité de la partager aide à intégrer cette pratique progressivement dans une démarche de formation-accompagnement.

Ce qui suit fournit des éléments de formation à prendre en compte dans la réalisation d'une synthèse.

### Sens d'une synthèse

La synthèse est un processus mental qui consiste à fusionner différents éléments issus d'une ou de plusieurs sources (écrite ou orale) et à les organiser à l'intérieur d'une structure cohérente, intelligible et signifiante. Si on la compare au résumé qui est un abrégé ou un condensé, la synthèse se déploie au-delà de la seule accumulation ou juxtaposition d'éléments. La synthèse appartient à la personne ou au groupe qui la fait. Elle traduit la compréhension que ces personnes ont d'une situation de communication ou de formation au moment où ils la font. Elle peut être comprise par d'autres personnes qui ont fait la même démarche, mais qui peuvent aussi s'en faire une représentation qui diffère parce qu'elle sera nuancée par d'autres aspects qui auront été modifiés par la personne ou la composition d'une équipe. Cette contribution de la personne ou du groupe s'appuie sur leur expertise individuelle et professionnelle. La synthèse aide à faire le point sur un moment fort de la démarche ou de conclure une séquence de formation-accompagnement, mais elle contribue surtout à construire du sens à partir de la contribution que chaque personne apporte à la démarche.

### Caractéristiques d'une synthèse

Trois éléments caractérisent une synthèse réussie : la concision, la clarté et l'organisation des idées en catégories ou avec des mises en relation.

*Une synthèse est concise.* Elle va à l'essentiel en ne retenant que les idées principales ou les plus importantes. Elle met généralement de côté les idées secondaires ou accessoires et ignore les répétitions. Une synthèse qui contiendrait trop d'informations ne remplirait pas sa fonction. Difficilement compréhensible, elle nuirait alors à la construction de connaissances.

*Une synthèse est claire.* Les éléments qui la constituent sont organisés de façon cohérente pour en faciliter la compréhension. La synthèse est généralement claire pour la personne qui l'a produite, car elle a du sens pour la personne qui l'a faite. Elle est claire pour toutes et tous si les liens qui unissent les éléments qui la composent sont justifiés et intelligibles. La clarté de la synthèse est donc la résultante de l'organisation de l'ensemble de ses éléments.

*La synthèse comporte des mises en relation.* Des catégories regroupent des éléments de même nature pour aider à des mises en relation. Des différences peuvent également être relevées. Ainsi, l'organisation des idées, le regroupement de celles-ci et l'établissement d'un ordre de priorité contribuent à des mises en relation.

### Ressources mobilisées pour réaliser une synthèse

Pour réaliser une synthèse, des ressources internes sont mobilisées. Il s'agit de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes.

*Les connaissances* relèvent d'une culture pédagogique liée à des approches pédagogiques, des concepts, des expériences ou des éléments de pratique. Ces connaissances amènent la personne qui réalise la synthèse à tisser des liens originaux ou qui lui sont propres entre les divers éléments d'un contenu.

*Les habiletés* sont liées à la capacité de traiter l'information et peuvent avoir été développées grâce à des expériences passées de réalisation de synthèses dans et après l'action. Le traitement de l'information consiste à analyser les idées amenées par les personnes en formation, à choisir les éléments essentiels qui en ressortent et à les fusionner. Les idées sont élaguées pour en retenir la substance et classées selon un ordre de priorité; certaines sont carrément écartées si elles ne cadrent pas avec l'intention initiale. Les éléments retenus sont organisés dans une structure selon des liens créatifs. Dans différents moments, la PAFE justifie son analyse et ses choix. D'autres habiletés consistent à présenter les idées retenues et à les ajuster selon les commentaires et les questions des personnes en formation.

*Les attitudes* requises témoignent :

- d'une ouverture aux idées et aux points de vue des autres ;
- du respect des idées tout en osant les remettre en question ;
- de la souplesse pour comprendre les idées des autres jusqu'à pouvoir se représenter leurs pensées ;
- de l'acceptation du fait que ses propres idées soient remises en question.

### Finalités d'une synthèse

Les finalités de la synthèse sont multiples. Celle-ci permet de faire le point et de déterminer des apprentissages. Elle invite à la réflexion. Elle favorise la conservation des traces du travail réalisé. Elle peut également servir de tremplin à l'établissement de liens théoriques et à l'ouverture vers d'autres pistes d'accompagnement. Elle permet souvent des coconstructions riches, car fondées sur des apports théoriques et individuels variés. Une synthèse réflexive en cours d'action suscite les interactions, le questionnement et la discussion. En prenant du recul sur le plan cognitif, elle amène à jeter un regard critique sur les idées énoncées. Pour mieux saisir les finalités de la synthèse, des situations propices à son utilisation sont maintenant exposées. Il s'agit du remue-méninges, du travail effectué en équipe et de la discussion.

Les PAFE réunissent des éléments traités au cours d'activités comme le remue-ménages où des idées, des mots et des expressions sont apportés par différentes personnes d'un groupe. Au cours de ce remue-ménages, elles prennent en compte les idées de toutes les personnes qui y prennent part, sans discrimination. Elles classent mentalement ces idées et les ordonnent. Elles établissent des points de repère et recensent des catégories. Elles élaguent les idées en fonction d'une intention initiale.

Les PAFE font le point sur des travaux réalisés en équipe sur un thème unique ou des thèmes différents. Elles organisent les idées discutées, partagées ou traitées, en font une lecture originale et en retournent le reflet au groupe de travail. À la fin d'une discussion, une synthèse des propos tenus permet de tisser des liens entre les idées émises et les intentions poursuivies.

## Réalisation d'une synthèse dans une démarche de formation-accompagnement

Les aspects liés à la réalisation d'une synthèse se regroupent en deux sections : les préalables et l'intervention.

### *Préalables*

Une synthèse requiert généralement une préparation. En effet, elle s'improvise rarement, même lorsqu'elle est réalisée en cours d'action. Les PAFE s'y préparent de plusieurs façons. Elles s'informent sur le contenu et développent des habiletés de synthèse et d'animation. Elles réfléchissent également aux intentions ou au fil conducteur qui soutiendront leur intervention.

### *Maîtrise du sujet et délimitation de la forme de la synthèse*

Dans un premier temps, les PAFE visent à maîtriser leur sujet. Se renseigner s'avère utile pour enrichir une synthèse avec des apports théoriques ou pour tisser des liens avec des auteurs ou des auteures reconnus. La qualité de la synthèse produite dépend donc des connaissances de la personne qui la produit. Relire ses notes en y cernant les éléments pertinents et consulter des sources comme des ouvrages et des articles pertinents constituent des moyens éprouvés pour faciliter la réalisation d'une synthèse porteuse. Par ailleurs, des PAFE qui connaissent bien leur sujet sont en bonne position pour susciter des conflits (socio)cognitifs ainsi que des réflexions approfondies chez les personnes apprenantes.

Ce moment de préparation que s'accordent les PAFE leur permet également d'amorcer une réflexion sur la forme que pourrait prendre la synthèse. Est-ce qu'un schéma, un tableau ou une définition seront appropriés pour exécuter la synthèse ?

## Habiletés liées directement à la synthèse

En plus de la construction des connaissances et de la détermination de la forme de la synthèse, les PAFE s'exercent à synthétiser des idées dans différents contextes. Par exemple, elles s'exercent à cerner les idées principales d'une personne émettrice d'idées ou d'un groupe en discussion en élaguant les propos, quelles que soient les circonstances, à savoir une présentation officielle, une formation ou une simple rencontre. Bien souvent, les propos se résument à peu de choses ou à quelques idées enveloppées dans une longue explication. Également, lorsqu'elles participent à une discussion de groupe, elles se donnent la tâche de réaliser une synthèse personnelle sans nécessairement la présenter. Elles regroupent des idées mentalement ou jettent quelques mots sur papier tout en continuant de porter attention à la discussion. Ce procédé élimine le stress qui pourrait accompagner le fait de devoir exposer sa réalisation. Par la suite, elles confrontent leur synthèse à celle d'un collègue, ce qui les aide à s'auto-évaluer et à réguler leurs apprentissages. C'est l'occasion de développer des habiletés de synthèse grâce à l'expérimentation. En cours d'action, il est possible de se préparer à faire une synthèse en regroupant mentalement certaines idées si l'action se passe devant un groupe. Il est aussi possible d'écrire quelques mots qui surviennent à l'esprit, tout en s'assurant de garder une bonne concentration sur les propos qui sont dits.

### *Habiletés liées à l'accompagnement*

Les PAFE se préparent également à susciter chez les personnes accompagnées le développement de leur compétence à réaliser des synthèses. À cet égard, elles les accompagnent dans l'utilisation des processus mentaux pertinents. La difficulté est donc plurielle et déborde la construction de connaissances et le développement des habiletés de synthèse chez les PAFE. À cet égard, certaines PAFE sont à l'aise avec les contenus et capables d'accompagner à ce niveau, de questionner et de pister. Cependant, plusieurs personnes rencontrées déplorent leur manque de préparation pour former à la réalisation de synthèses.

Pour mieux jouer leur rôle, les PAFE se préparent à animer le groupe en formation. Elles le font au cours de différentes formations auxquelles elles assistent, telles qu'une conférence, un atelier ou un séminaire. À cette occasion, elles se donnent comme intention d'observer la démarche utilisée par les personnes formatrices, tout en portant attention au contenu. Elles prennent alors des notes dans ce qui est appelé une « colonne-méta » ou « espace-méta » dans la prise de notes. Celle-ci rassemble une description de la structure privilégiée par les personnes formatrices, ainsi que des réflexions personnelles sur l'animation qui pourraient être utiles à un moment opportun, réflexions qui prennent le plus souvent la forme d'améliorations possibles ou d'écueils à éviter. Ce procédé amène à développer ses connaissances sur l'animation de groupes.

## L'intervention pour la formation à la synthèse

Le modelage et la mise en action sont deux stratégies qui permettent de se former à faire des synthèses. Ces stratégies sont maintenant exposées avant d'aborder brièvement leur pertinence du point de vue de la personne en formation.

### *Modelage*

Le modelage est un moyen intéressant pour aider les personnes en formation à réaliser des synthèses. Il consiste pour les PAFE à se donner en exemple, ce qui constitue bien plus que de donner un exemple des façons de réaliser une synthèse. En se donnant en exemple, les PAFE présentent à voix haute leur démarche pour produire une synthèse dans une situation réelle. Elles dévoilent leurs pensées et font part de leurs processus. En plus des étapes à réaliser, les hésitations, les interrogations, les raisons qui fondent les choix effectués et les changements d'idées en cours d'action sont verbalisées. Ainsi, les PAFE expliquent la façon dont elles prennent des notes au cours des discussions d'équipe et des présentations individuelles. Elles mentionnent que la prise de notes facilite l'organisation des idées, l'analyse, la synthèse et la rétroaction. Pour résumer, les PAFE modèlent l'attention qu'elles portent à trois aspects de la réalisation d'une synthèse. Ces aspects sont les suivants : le contenu, c'est-à-dire le sujet de la discussion ainsi que les idées émises ; la procédure, soit les étapes requises pour aboutir à un résultat, par exemple un schéma ; finalement, les processus qui sont les activités mentales requises pour construire les connaissances, comme l'établissement de liens.

## Mise en action

Trois modalités de mise en action se présentent souvent, à savoir la réalisation d'une synthèse 1) par une personne seule, 2) par plusieurs personnes concurremment ou 3) par une équipe.

1. Une personne qui a à réaliser une synthèse est choisie avant la discussion pour réaliser une synthèse pertinente. Ce procédé permet à la personne choisie d'exercer un regard différent sur la réflexion à faire. Son écoute étant modifiée, elle se concentre davantage sur une vision globale de la discussion et sur ce qui s'en dégage. Cette condition facilite l'élaboration de la synthèse.
2. Dans le cas où plus d'une personne réalise concurremment une synthèse, il est possible de commenter le caractère personnel de ces productions. Disposer de plusieurs synthèses sur un même sujet est avantageux, car celles-ci découlent de points de vue différents. Selon l'expertise développée dans leur vie professionnelle, les personnes tissent et exploitent des liens différents entre des éléments d'un même contenu. La diversité de ces choix enrichit les réflexions individuelles et collectives. Les PAFE prennent alors conscience de la multiplicité des regards et des lectures possibles.

Au cours de travaux réalisés en équipes, les PAFE laissent à celles-ci le choix du contenu et de la forme de leur représentation synthétique. À ce propos, les personnes en formation constatent que pour faire une synthèse en équipe, il est souvent nécessaire de se rallier, ce qui ne signifie pas arriver à un consensus. Les synthèses effectuées sont issues des valeurs, des croyances, des connaissances et des compétences des personnes qui les ont réalisées. Faire une synthèse à plusieurs s'avère souvent difficile, surtout s'il s'agit de représenter l'idée de l'équipe et non d'un individu ou d'une sous-équipe.

## Vers des synthèses rigoureuses

1. Inviter les personnes à réfléchir à la façon de développer des habiletés pour réaliser des synthèses de plus en plus pertinentes, rigoureuses et organisées.
2. S'interroger sur l'utilisation et la valeur du schéma dans la réalisation de synthèses.
  - En quoi un schéma est-il utile ?
  - À qui le schéma profite-t-il le plus ? Pourquoi ?
3. Faire quelques rappels théoriques concernant :

- l'intention planifiée, partagée et poursuivie d'une synthèse ;
  - le choix des catégories ;
  - l'importance de clarifier les catégories et les mises en relation pour une organisation pertinente au regard des intentions ;
  - la prise de notes pour la préparation de la synthèse ;
  - l'élagage de certains éléments à la suite d'un remue-méninges.
4. Explorer l'idée de faire des synthèses avec des personnes en formation.
- Qu'est-ce qui se fait dans les classes et qui peut être associé à la synthèse ?
  - En quoi faire une synthèse est-il utile ?
  - Comment s'exercer à faire des synthèses de plus en plus significatives pour les personnes en formation ?

SITUATION DE  
FORMATION-ACCOMPAGNEMENT

11

RÉFLÉCHIR COLLECTIVEMENT  
À L'ENGAGEMENT RÉFLEXIF<sup>1</sup>

Dans une démarche réflexive-interactive, autant les personnes accompagnatrices-formatrices-enseignantes (PAFE) que les personnes apprenantes ont un rôle primordial à jouer dans leur engagement. Elles ont à s'engager réflexivement.

### Engagement réflexif

L'engagement réflexif se définit comme l'ensemble des processus cognitif, métacognitif, affectif et social favorisant une prise de conscience (préalable, émergente, résultante) mise en action grâce à une démarche personnelle ou collective qui exige des expériences, des discussions ou des réflexions autant conceptuelles que pratiques dans une intention d'apprentissage ou de renouvellement des pratiques pédagogiques ou professionnelles.

## 1. Intentions concernant les personnes en formation

- Clarifier le sens d'engagement réflexif.
- Amorcer une réflexion personnelle sur son propre engagement réflexif: le type et le niveau d'engagement.

1. Cette situation de formation-accompagnement est inspirée de Lafortune et Deaudelin (2001).

- Se connaître en tant que personne engagée dans une démarche réflexive-interactive afin de reconnaître les gestes à poser pour approfondir cet engagement.

## 2. Intentions associées aux PAFE

- Faire émerger le sens donné à «engagement réflexif», tout en faisant des liens avec la définition proposée.
- Amorcer une réflexion personnelle sur son propre degré d'engagement comme PAFE.

Les intentions associées aux PAFE sont grandement liées à la conception du degré d'engagement réflexif qu'elles ont développé préalablement à ce qu'elles cherchent à développer chez les personnes en formation.

### Engagement réflexif des PAFE

Avoir développé soi-même un engagement réflexif constitue un préalable à la formation-accompagnement dans une perspective réflexive-interactive. Au regard de la posture cognitive, il est nécessaire d'être curieux intellectuellement, de chercher des solutions, d'écouter dans une visée de mise en relation, d'observer dans un but d'amélioration. En ce qui concerne la posture métacognitive, les PAFE possèdent leur propre bagage de connaissances métacognitives sur elles-mêmes et sur les stratégies utiles pour guider les personnes dans leur démarche de développement de compétences. Ces personnes réfléchissent également sur leur pratique. Elles le font à la fois dans des perspectives pédagogique, professionnelle, institutionnelle et organisationnelle. Elles s'inspirent de leurs expériences et de leur rôle de modèle, mais aussi de leurs intentions et de la façon de les mettre en action, elles favorisent le développement de postures de réflexion chez les personnes en formation (Manning et Payne 1993, cités dans Lafortune et Deaudelin, 2001).

## 3. Lien avec les compétences à développer

Plusieurs discussions ont souvent lieu afin de déterminer s'il est essentiel de s'engager personnellement sur le plan réflexif pour mener d'autres personnes à le faire. La réflexion va jusqu'à se demander s'il est nécessaire de partager sa propre démarche d'engagement réflexif avec les personnes en formation. Cependant, quelles que soient les réponses à ces deux questions, l'activité proposée aide à y réfléchir et à en discuter, ainsi qu'à mieux évaluer ses propres compétences en tant que personne engagée réflexivement dans son évolution professionnelle.

## 4. Déroulement possible, à adapter

Pour réaliser une telle activité, les personnes en formation sont invitées à s'interroger sur le degré d'engagement réflexif exigé par les actions suivantes.

<b>Réflexion collective sur le degré de réflexivité des actions suivantes</b>			
<b>Mettre *, ** ou *** pour préciser le degré d'engagement réflexif associé aux actions suivantes.</b>			
	*	**	***
1. Échanger lors d'une discussion.			
2. Analyser une situation.			
3. Chercher de la documentation.			
4. Faire un exposé devant un groupe.			
5. Faire des liens entre des concepts.			
6. Donner un exemple.			
7. Comparer deux situations.			
8. Définir ses difficultés et les stratégies pour les contrer.			
9. Faire une liste de ses connaissances antérieures.			
10. Se poser des questions par rapport à un problème à résoudre.			
11. Expliquer les raisons de son autoévaluation.			
12. Reconnaître ses erreurs et expliquer leur raison d'être.			
13. Préciser les stratégies les plus pertinentes pour soi.			
14. Expliquer la pertinence des stratégies qu'on utilise.			
15. Planifier une tâche.			
16. Expliquer les étapes de sa planification.			
17. Observer son fonctionnement.			

18. Reconnaître parmi ses propres interventions celles qui sont efficaces par rapport à celles qui le sont le moins.			
19. Donner les raisons qui expliquent l'efficacité de certaines interventions.			
20. Reconnaître une situation à changer.			
21. Recueillir des données pour mieux comprendre la situation.			
22. Discuter avec des collègues de difficultés rencontrées.			
23. Analyser l'efficacité de son action.			

Pour évaluer le degré de réflexivité de ces énoncés, il s'agit de regarder l'énoncé dans son ensemble et non pas seulement les verbes, car ces derniers peuvent induire en erreur. C'est aussi l'objet sur lequel portent ces actions qui aide à préciser le degré de réflexivité.

Cette première étape a davantage à se faire individuellement avant le partage en équipe et la discussion. Il n'est pas nécessaire d'avoir un consensus, car les interprétations sont parfois nombreuses pour un même énoncé. Il s'agit d'être capable de justifier son choix et d'amener les autres à le partager ou, à tout le moins, à le comprendre. L'annexe 7 propose des réponses possibles, mais qui ne sont pas absolues.

Ce qui aide à cerner l'engagement réflexif est associé au développement de la métacognition et de la pratique réflexive. Ce développement se présente comme un cycle pour l'exercice de mise à distance de ses actions.

### Cycles de l'exercice de la mise à distance : métacognition et pratique réflexive

Lorsqu'elle aborde une tâche d'apprentissage à réaliser, une personne a des croyances et des connaissances métacognitives à propos d'elle-même, de la tâche à réaliser et des stratégies pertinentes pour la compléter. Elle régule ou gère ses processus mentaux en cours de planification, d'exécution et d'évaluation de cette tâche (Lafortune et St-Pierre, 1994a et b), ce qui suppose une prise de conscience de ses processus. Finalement, elle ajuste ses connaissances pour la poursuite

de ses apprentissages. Ce cycle peut être appliqué à la démarche de la personne qui réfléchit à sa pratique pédagogique ou professionnelle et qui a des conceptions concernant l'enseignement et l'apprentissage. Celle-ci aborde une formation de groupe en fonction de ses conceptions et ajuste ses interventions selon les réactions des personnes en formation. À partir de son évaluation des résultats obtenus, elle ajuste ses conceptions initiales et certains éléments de son approche pédagogique. La démarche de la personne active sur le plan métacognitif se rapproche donc de celle utilisée par celle qui réfléchit sur sa pratique professionnelle (Lafortune et Deaudelin, 2001). La pratique réflexive est en fait une démarche qui suppose une mise à distance appliquée à la pratique professionnelle.

SITUATION DE  
FORMATION-ACCOMPAGNEMENT

12

## RÉALISER UNE PROBLÉMATISATION ET UNE SYNTHÈSE À LA SUITE D'UN RAPPORT DE STAGE

La réalisation d'un rapport de stage exige généralement un processus de problématisation dans lequel les personnes apprenantes ont à généraliser ce qui est apporté dans ce rapport. Il s'agit alors d'un processus de problématisation qui mène à une conceptualisation des problèmes rencontrés auprès d'une patiente ou d'un patient en particulier. C'est alors l'occasion de travailler la synthèse qui est plus qu'un résumé (voir la situation de formation-accompagnement 20). Le passage du résumé à la synthèse n'est pas simple, car cette dernière exige des mises en relation et des éléments de théorisation. Il s'agit donc de former, de la première à la troisième année, à une telle évolution.

### 1. Intentions concernant les personnes en formation

- Réaliser une problématisation et une synthèse à la suite d'un rapport de stage réflexif.
- Porter un « regard méta » sur ses réflexions associées à une problématisation et à une synthèse d'un rapport de stage.

### 2. Intentions associées aux PAFE

- Faire cheminer vers une problématisation et une synthèse à la suite d'un rapport de stage.

- Faire comprendre le processus de conceptualisation à apporter à un rapport de stage.

### 3. Lien avec les compétences à développer

Cheminer vers le développement de compétences exige l'apprentissage de la problématisation et de la synthèse. C'est une façon de ne pas se centrer uniquement sur un cas précis, mais plutôt de pouvoir généraliser, tout en tenant compte des particularités, à d'autres situations semblables. Par exemple, traiter le déni de la maladie d'une personne en particulier devrait mener à concevoir différentes situations du déni de la maladie de différentes personnes selon différents contextes.

### 4. Déroulement possible, à adapter

À partir d'un rapport de stage comme celui de la situation de formation-accompagnement 13, dégager une problématique menant à une recherche d'articles (un, deux ou trois, selon le degré de formation et les exigences d'évaluation) aidant à l'étude de cette problématique.

#### *Dégager une problématique*

#### QUESTION

1. Fournir une question (ou la question) qui soulève un problème, une difficulté, une situation, une problématique... à laquelle il s'agit de répondre dans la synthèse.

#### RÉFÉRENCES

- 2a. Fournir les références complètes des articles ou des chapitres.

Fournir des exemples des exigences de ces références complètes pour un article de revue, pour un texte tiré d'Internet, pour un chapitre de livre, pour un livre.

#### *Types de textes acceptés*

- Texte de nature scientifique, qui fournit des éléments théoriques faisant référence à différents auteurs, qui décrit une recherche avec son analyse et ses résultats, qui fait référence à différentes recherches et qui les analyse ou les met en relation.

- Texte de nature professionnelle, qui fournit des idées de solutions en les explicitant ou en les argumentant, qui fournit des témoignages mis en relation, qui fait des liens avec les idées de différents auteurs.

#### *Types de textes non valables*

- Texte qui décrit une échelle d'attitudes... ou une grille avec peu d'explications.
- Texte qui donne une recette ou une technique présentée comme étant l'unique solution, comme étant la meilleure solution, sans argumentation ou regard critique.

### NOTES DE COURS

- 2b. Fournir la ou les parties des notes de cours qui semblent pertinentes pour produire la synthèse tentant de répondre à la question posée.

### IDÉES PRINCIPALES

- 3a. Fournir les idées principales du texte qui contribuent à répondre à la question posée.

Fournir les idées sans les commenter en gardant un regard le plus objectif possible sur ces idées.

Ces idées sont fournies à partir de citations mises entre guillemets («...») en donnant la page de la citation, les auteurs et l'année de publication.

Ces idées sont résumées, écrites en ses propres mots, mais en évitant de donner son opinion.

- 3b. Fournir les idées principales des notes de cours qui contribuent à répondre à la question posée.

Fournir les idées sans les commenter en gardant un regard le plus objectif possible sur ces idées. Si, dans ses notes, il est question de son opinion, ici, il est important de fournir les idées prises en notes, mais sans commentaires personnels.

Les idées sont résumées, écrites en ses propres mots, mais en évitant de donner son opinion.

### COMMENTAIRES

4. Dans cette section, ce sont les commentaires à propos des idées de ces textes qui contribuent à réaliser la synthèse. Cela peut être une interprétation des idées retenues, des idées à garder en tête pour la

synthèse ou une opinion à propos des idées ou à propos du texte en général ou de la partie des notes de cours utilisée. Dans la section « commentaires », il n'est pas demandé de faire preuve d'objectivité.

### *Se former à la réalisation d'une synthèse*

Les éléments qui suivent servent à se former à aider à la réalisation d'une synthèse à la suite d'un rapport de stage, par exemple.

#### 1. QUESTIONS PRÉALABLES

- a) Quelles sont les problématiques rencontrées dans la demande de la réalisation des synthèses.
- b) Quelles sont les problématiques rencontrées dans la formation à la réalisation de synthèses.
- c) Quelles sont les problématiques rencontrées pour l'évaluation du travail de synthèse.
- d) Quels changements souhaiteriez-vous que les étudiantes et étudiants en sciences de la santé effectuent dans la réalisation de leurs synthèses ?
- e) En fonction des changements souhaités, quels moyens peut-on envisager pour former et accompagner à la réalisation du travail de synthèse ?

#### 2. LA SYNTHÈSE

Quelles différences faites-vous entre un remue-méninges, un résumé et une synthèse ?

Donner deux ou trois caractéristiques de chacun des termes. (Voir situation de formation-accompagnement 10.)

- a) Quelles seraient les trois caractéristiques principales du remue-méninges ?
- b) Quelles seraient les trois caractéristiques principales du résumé ?
- c) Quelles seraient les trois caractéristiques principales de la synthèse ?

#### 3. L'ANALYSE

Quelles différences faites-vous entre une description, une impression, une explication, une justification et une analyse ? (Voir Lafortune, 2012)

- a) Quelles seraient les trois caractéristiques principales de la description ?
- b) Quelles seraient les trois caractéristiques principales d'une impression ?

- c) Quelles seraient les trois caractéristiques principales d'une explication?
- d) Quelles seraient les trois caractéristiques principales d'une justification?
- e) Quelles seraient les trois caractéristiques principales d'une analyse?

#### 4. UN EXEMPLE DE CHEMINEMENT VERS LA SYNTHÈSE

Étape 1 : Description d'une situation ou d'une expérience

Étape 2 : Résumé d'un texte à réaliser

Étape 3 : Synthèse réflexive à réaliser

- a) Quel est le but poursuivi par la réalisation de ces étapes, par la réalisation de chacune des étapes?
- b) Quels sont les éléments de formation fournis pour réaliser chacune des étapes?
- c) Quelles habiletés sont nécessaires à développer pour réaliser chacune des étapes?
- d) Quelles questions pourrait-on poser aux étudiantes et étudiants pour les aider à cheminer vers la réalisation de leur synthèse?
- e) Quels sont les critères d'évaluation à utiliser pour évaluer le degré d'atteinte des objectifs ou la qualité des productions de chacune des étapes?

#### 5. ANALYSE ET SYNTHÈSE

Sens fusionné de définitions tirées de différents dictionnaires.

- Analyse :

Examiner en décomposant en ses éléments essentiels afin de comprendre les liens, les manifestations, les causes, les conséquences les difficultés, les réussites, et de pouvoir se donner un schéma de l'ensemble (partir du tout et le décomposer).

- Synthèse :

Associer, rassembler des idées, des concepts, des définitions, des réflexions... afin d'en dégager un tout cohérent qui donne une vue d'ensemble (partir des éléments constituants pour dégager une vision globale).

#### 6. DIFFÉRENCES POSSIBLES ENTRE REMUE-MÉNINGES, RÉSUMÉ ET SYNTHÈSE

Le remue-méninges, le résumé et la synthèse sont présentés selon quatre aspects :

1. le sens ;
2. la structure ;
3. l'utilité ;
4. la dimension pédagogique.

(Voir la situation de formation-accompagnement 10).

## 7. DES QUESTIONS POSSIBLES POUR RÉALISER UNE SYNTHÈSE DE TYPE RÉFLEXIF

### *À propos des apprentissages*

1. Quels apprentissages avez-vous réalisés ?
2. Qu'est-ce qui vous a aidé à réaliser ces apprentissages ?
3. Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous avez réalisé ces apprentissages ?
4. Quels liens pourriez-vous faire entre ces apprentissages et des apprentissages antérieurs ?
5. Quel est votre degré de satisfaction quant aux apprentissages que vous avez réalisés ? Ex. : pas du tout, un peu, pas mal, beaucoup... Expliquer votre choix.
6. Qu'auriez-vous pu faire pour augmenter votre satisfaction à l'égard de vos apprentissages ?
7. Que pourriez-vous faire dans le futur pour réaliser d'autres apprentissages ?

### *À propos des expériences vécues*

8. Décrire une situation problématique à laquelle vous avez fait face. Qu'avez-vous fait pour la résoudre ? Quels ajustements pourriez-vous faire une prochaine fois si vous rencontrez une situation semblable ?
9. Dans les tâches à effectuer, que réalisez-vous le plus facilement ? Que réalisez-vous le plus difficilement ?
10. Quelles stratégies utilisez-vous lorsque vous rencontrez des difficultés dans la réalisation de tâches ?

### *Pour la réalisation d'une synthèse*

11. Quelles sont les idées principales (trois idées) que vous intégreriez dans une synthèse réflexive de votre cheminement de formation ? Pourquoi ?
12. Quelles sont les idées principales (cinq idées) que vous intégreriez dans votre travail de synthèse qui sont tirées des textes lus ? Pourquoi ?

## 8. POUR COMPRENDRE CE QU'EST UNE SYNTHÈSE

- De quelle synthèse parle-t-on ?
  - de la synthèse du dossier du patient, de la patiente ;
  - de la synthèse du contenu des lectures ;
  - de la synthèse des apprentissages ;
  - de la synthèse des pistes de solution ;
  - de la synthèse de l'ensemble en considérant des mises en relation.
- Que veut-on dire par la synthèse d'un texte et par un travail de synthèse à la suite de la réalisation d'un stage ?

## 9. DES IDÉES À PROPOS DE LA SYNTHÈSE :

- Une synthèse n'est pas un résumé.
- Une synthèse reprend les idées utiles, pertinentes.
- Une synthèse ne reprend pas toutes les idées.
- Une synthèse n'est pas une juxtaposition des idées.
- Une synthèse ne représente pas uniquement les idées de l'auteure ou de l'auteur de la synthèse.
- Une synthèse suppose des mises en relation.
- Une synthèse peut regrouper les idées en catégories, par exemple :
  - affectif, cognitif, métacognitif, social... ;
  - attitudes, habiletés, compétences... ;
  - ressemblances, différences ;
  - convergences, oppositions.
- Une synthèse peut faire ressortir des caractéristiques.
- Une synthèse peut faire ressortir des définitions.
- Une synthèse comprend une introduction qui en donne la signification pour aider à comprendre le sens de la pensée de l'auteure ou de l'auteur. Que veut-on faire ressortir ? Quelle en est la structure ?
- Une synthèse comprend généralement des sections ou des parties bien établies.
- Une synthèse présente une structure organisée des idées.

## 10. POUR APPRENDRE LA SYNTHÈSE

- Par quels moyens peut-on développer la synthèse ?
  - En faire, en faire faire.
  - En critiquer.
  - En modeler. Se donner en modèle de réalisation d'une synthèse.
  - Fournir des structures possibles ou une structure selon ses exigences.

## 11. VERS L'ÉVALUATION D'UNE SYNTHÈSE

Comment évaluer une synthèse ? Avec quels critères ? Comment tenir compte de la formation donnée, des compétences développées pour la faire ?

SITUATION DE  
FORMATION-ACCOMPAGNEMENT

13

ÉLABORER  
DES PROBLÉMATIQUES

Réfléchir à un problème rencontré en stage et tenter d'émettre des hypothèses et de le résoudre est déjà une étape à réaliser pour le développement de problématiques. L'autre étape consiste à élaborer une problématique, c'est-à-dire de conceptualiser ce qui a été rencontré dans une situation précise.

### Problème, problématique et problématisation

Fabre (2006) considère qu'il y a un problème « lorsqu'un sujet perçoit un déséquilibre auquel il ne peut immédiatement remédier et nécessite une recherche » (p. 19). Selon cet auteur, imaginer des issues possibles consiste à « articuler un certain nombre de références (les données du problème) et un certain nombre d'inférences (les suggestions, les hypothèses) » (p. 20).

La problématique consiste à présenter une situation qui soulève des interrogations et à la transformer en un problème général ou conceptuel à résoudre par la réflexion, par la discussion, par la consultation de textes ou de documents, par la prise en compte de l'expérience ou encore par la recherche.

La problématisation suppose la mise en question des conditions du problème « soit parce qu'elles font défaut et qu'elles sont à inventer, soit parce qu'elles sont en défaut et doivent être remaniées, soit encore parce qu'elles se contredisent » (Fabre, 2006, p. 29). La problématisation exige davantage qu'une prise de conscience des conditions ; elle demande une délibération, un examen critique des conditions existantes jusqu'à une invention ou une découverte de nouvelles conditions (Fabre, 2006).

Pour la présente situation de formation-accompagnement, dans un travail de synthèse, les étudiantes et étudiants présentent un problème rencontré en stage et l'abordent de façon descriptive dans le rapport de stage. Il s'agit de faire ressortir une généralisation des difficultés rencontrées, qui prend la forme d'une problématique.

## 1. Intentions concernant les personnes en formation

- Apprendre à passer d'un problème à une problématique.
- Conceptualiser à partir d'un problème rencontré ou d'une mise en situation problématique.

## 2. Intentions associées aux PAFE

- Se former à passer de problèmes particuliers à la généralisation d'une problématique.
- Clarifier ses exigences à propos de la formulation d'une problématique et de sa mise en discussion.
- Élargir l'idée de problématique à des situations rencontrées en cours de formation.
- Aider les étudiantes et étudiants à insérer une analyse réflexive dans un travail de synthèse.

## 3. Lien avec les compétences à développer

Comme le développement de compétences exige des mises en relation de connaissances, il devient nécessaire de pouvoir problématiser afin de regarder des problèmes dans leur ensemble et de trouver des solutions adaptables à divers contextes.

## 4. Déroulement possible, à adapter

Cette situation de formation-accompagnement propose une liste de problématiques et de questions servant de base de réflexion pour former à la production de problématiques qui seront utilisées dans une analyse réflexive, par exemple dans un travail de synthèse.

## Formulation de questions

Dans l'étude de problématiques et dans l'élaboration de problématiques, il s'agit de tenter de répondre à une question qui pourrait être contextuelle et circonstanciée ; par exemple, que pourrait-on faire auprès de madame X pour qu'elle... ? Ce type de question est plutôt associé à une étape préalable d'un travail de synthèse, comme la production d'un rapport de stage, alors qu'il est question d'une situation particulière et d'une intervention précise. Ici, c'est la formulation de questions conceptuelles qui est visée, permettant d'approfondir une problématique générale à transposer à d'autres situations semblables. Concevoir ce type de questions exige un travail dans le cadre de la réalisation d'un travail de synthèse, appelé analyse réflexive. Ce travail est généralement réalisé en fin de formation, mais il est nécessaire d'avoir réalisé des tâches qui vont dans ce sens à d'autres moments de la formation. L'équipe avec laquelle j'ai principalement travaillé cette situation de formation-accompagnement voulait commencer par le travail de synthèse qui causait des problèmes. Cependant, il a rapidement été possible de constater qu'il était nécessaire de revoir ce qui était réalisé en première et en deuxième année.

Dans ce travail, il importe particulièrement d'éviter les questions qui mènent à une énumération comme : quelles sont les personnes qui peuvent aider... ? De plus, si ce sont des moyens ou des solutions qui sont demandés, il est important de demander d'en discuter.

Cela ne se résume pas à des explications. Une discussion de solutions suppose des mises en relation, des comparaisons, une explication des avantages et des inconvénients...

### SITUATION 1

Accompagner une personne en fin de vie. La famille est en souffrance par rapport à la situation, et il serait important de l'aider à accompagner la personne. L'infirmière craint de ne pas être à la hauteur. Trois éléments problématiques peuvent être étudiés à partir de cette situation :

1. Difficulté d'accompagner une personne en fin de vie.
2. Accompagnement d'une famille en souffrance dont un de ses membres est en fin de vie.
3. Crainte de ne pas être à la hauteur de la part de l'infirmière.

*Questions possibles*

- Que signifie « accompagner une personne en fin de vie » ?
- Quelles sont les caractéristiques de l'accompagnement d'une famille en souffrance dont un de ses membres est en fin de vie ? Expliquer ces caractéristiques.
- Quelles sont les manifestations de certaines craintes d'une infirmière ou d'un infirmier qui accompagne une personne en fin de vie ? Expliquer ces manifestations.
- Quelles sont les diverses avenues pour soutenir une famille qui accompagne un de ses membres en fin de vie ? Discuter des avenues possibles.
- Qu'est-ce que soutenir une famille qui accompagne un de ses membres en fin de vie ?
- Comment peut-on aider des personnes à exprimer, assumer, gérer, comprendre, vivre... leurs émotions dans l'accompagnement d'autres personnes en fin de vie ? Discuter des solutions envisagées.
- Comment peut-on soi-même gérer ses émotions dans l'accompagnement de personnes en situation de fin de vie ? Discuter des solutions possibles.

## SITUATION 2

Observation de l'agressivité d'une patiente ou d'un patient ou d'une personne de la famille par rapport aux personnes soignantes.

Une telle situation est à préciser selon le contenu du rapport de stage.

*Questions possibles*

- Quelles sont les caractéristiques de l'agressivité par rapport aux personnes soignantes ? Expliquer ces caractéristiques.
- Quelles sont les raisons pour lesquelles une personne pourrait se comporter de façon agressive par rapport aux personnes soignantes ? Expliquer ces raisons.
- Comment peut-on anticiper un acte agressif ou considéré comme agressif posé à l'égard d'une personne soignante ? Discuter des avenues proposées.
- Comment aider une personne qui manifeste de l'agressivité à comprendre ses émotions ou ses sentiments afin de diminuer son agressivité ? Discuter des solutions possibles.

- Quels moyens peuvent être pertinents pour aider une personne à diminuer son agressivité à l'égard de personnes soignantes? Discuter des solutions proposées.

### SITUATION 3

Difficulté à comprendre une personne différente de soi ; par exemple, une personne paraplégique perçue non motivée à se soigner surtout pour prévenir les escarres de décubitus.

#### *Questions possibles*

- Que signifie ne pas être motivé à se soigner pour prévenir les escarres de décubitus?
- Comment peut-on accompagner une personne pour la motiver à prévenir les escarres de décubitus? Discuter des solutions possibles.
- Qu'est-ce qui peut mener une personne à se motiver pour prévenir les escarres de décubitus? Discuter des propositions.
- Quels types de réactions peuvent aider à comprendre qu'une personne ne soit pas motivée à se soigner pour prévenir les escarres de décubitus? Discuter de chacune des réactions.

### SITUATION 4

Une dame est entrée à l'hôpital au service de diabétologie pour une mise au point (glycémie élevée, non-respect du régime alimentaire). Elle prend régulièrement des repas au restaurant. Elle doit apprendre à gérer son régime alimentaire et à contrôler sa glycémie.

#### *Questions possibles*

- Que veut dire «développer son autonomie» dans les soins liés au contrôle du diabète?
- Quelles seraient les caractéristiques d'une personne qui est autonome dans le contrôle de son diabète? Expliquer ces caractéristiques.
- Comment peut-on aider une personne à prendre soin de son problème de diabète, à faire de bons choix alimentaires en tenant compte de ses goûts et de ses habitudes? Discuter des propositions.
- Comment peut-on accompagner une personne diabétique à adapter ses injections d'insuline à son taux de glycémie, surtout si elle ne surveille pas son alimentation? Discuter des solutions possibles.

- Comment peut-on accompagner une personne à développer son autonomie dans le contrôle de sa glycémie et le développement de bonnes habitudes alimentaires? Discuter des moyens proposés.

#### SITUATION 5

Un patient sort de l'hôpital avec une prothèse totale de hanche (PTH) et se plaint de ne pas avoir pas reçu de conseils ou du manque de conseils.

##### *Questions possibles*

- Comment peut-on accompagner à sa sortie de l'hôpital une personne avec une PTH afin qu'elle comprenne les conseils et les applique éventuellement? Discuter des moyens d'accompagnement proposés.
- Quel est le rôle des soins à domicile dans le cas d'une personne ayant une PTH? Discuter de chacun des rôles évoqués.
- Quel est le rôle de l'aidant naturel dans le cas d'une personne ayant une PTH? Discuter de chacun des rôles évoqués.
- Comment l'équipe hospitalière peut-elle fournir une aide adéquate à la sortie de l'hôpital d'une personne avec une PTH? Discuter des moyens proposés.
- Quelles suggestions peut-on donner à la sortie de l'hôpital d'une personne avec une PTH? Comparer ces suggestions, leur pertinence, leur réception possible...

#### SITUATION 6

Il y a parfois un écart entre sa propre idée, ses valeurs ou ses connaissances et ce qui est fait en pratique. À l'école et en stage, il y a une insistance sur le principe de respect de la pudeur lors des soins. Cependant, même si on essaie soi-même d'appliquer ce principe, lors des stages, certaines observations laissent penser que ce principe n'est pas toujours respecté ou qu'il est oublié.

##### *Questions possibles*

- Qu'est-ce que le respect de la pudeur des patientes et patients?
- Pourquoi le respect de la pudeur est-il important?
- Pourquoi est-il si facile d'oublier ou de ne pas respecter le principe de la pudeur surtout s'il y a un manque de temps?
- Qu'est-ce qui peut mener à ne pas respecter le principe de pudeur auprès des patientes et patients? Discuter des hypothèses.

- Comment, en tant que future professionnelle ou futur professionnel, est-il possible de garder en tête des principes tels que respect de la pudeur et de ne pas se laisser influencer par le manque de temps? Discuter des moyens proposés, de leurs avantages et de leurs inconvénients.

### SITUATION 7

«Une fois sortie de ma formation, je suis formée comme infirmière et je n'ai pas besoin de plus de formation.»

#### Questions possibles

- Qu'est-ce qui peut laisser penser a) que l'on n'a pas besoin ou b) que l'on a besoin de formation continue (FC) dans la pratique professionnelle (PP) de sciences infirmières (SI)?
- Quelles sont les conséquences a) de refuser, b) de rechercher la FC dans la PP de SI? Discuter de ces conséquences.
- Quel est le rôle de la FC (pour se mettre à jour) tout au long de sa PP en SI? Ouvrir des perspectives.
- Comment pourrait-on poursuivre sa FC au-delà de ses études supérieures?

Voici une première proposition de travail en équipe de collègues qui a déjà été réalisé afin de ressortir les problématiques ci-dessus.

#### Activité 1 : Situations problématiques et travail en équipe

En équipe, il est proposé de réaliser une activité comme la suivante.

1. Faire un remue-ménages de situations problématiques.
2. Partager en petites équipes pour créer des problématiques et pour concevoir des questions conceptuelles et générales qui pourraient faire l'objet d'une analyse réflexive.
3. Réaliser un retour en grand groupe pour revoir le travail réalisé et porter un regard critique sur les problématiques et les questions posées.

Il ne s'agit pas d'accepter toutes les questions, mais plutôt d'entrevoir les réponses possibles des étudiantes et étudiants, mais aussi les textes qui pourraient aider à alimenter les réponses. Si les questions mènent à des réponses trop simples ou à des énumérations... il sera difficile pour les étudiantes et étudiants de faire une analyse réflexive de l'ampleur de ce qui est demandé.

### Activité 2 : Anticiper des réponses possibles

Il est possible de prendre chacune des situations ci-dessus et de tenter de répondre aux questions à partir des problématiques proposées. C'est une façon d'améliorer autant les situations problématiques présentées que les questions proposées.

### Activité 3 : Problématique issue d'un rapport de stage élargi à différentes situations semblables

Fournir une ou deux phrases (deux à huit lignes) qui présentent une problématique issue du problème que l'on a tenté de résoudre ou qui a été résolu dans le rapport de stage. Cette activité porte sur un problème particulier, mais vise à être étudié de façon générale, de sorte à pouvoir aider à résoudre des problèmes semblables dans d'autres situations.

### Activité 4 : Question soulevée

Fournir une question qui soulève un problème, une difficulté, une situation, une problématique... à laquelle l'analyse réflexive tente de répondre.

Exemples de questions comme point de départ d'une analyse :

- Comment peut-on accompagner un patient qui... ?
- Qu'est-ce qui peut appuyer l'intuition qu'un patient qui... peut devenir... ?
- De quelle façon pourrait-on aider la famille d'une patiente qui... ?

Les questions créées peuvent être contextuelles, mais aussi conceptuelles. Dans le cas de l'analyse réflexive, ce sont plutôt des questions conceptuelles qui sont préconisées. Voici la différence entre les deux.

Les questions contextuelles sont des questions posées à propos d'une situation précise : comment se fait-il que monsieur X dénie la maladie ? Cette question serait conceptuelle si elle était posée comme suit : Qu'est-ce que le déni de la maladie ? Qu'est-ce qui peut amener une personne à dénier la maladie ? Une question contextuelle est plutôt associée au rapport de stage, tandis qu'une question conceptuelle est plutôt associée à l'analyse réflexive.

**Activité 5 : Textes consultés, choisis**

Fournir ici une liste de textes consultés et la liste des textes choisis. Choisir deux textes et les utiliser pour faire réaliser l'analyse réflexive.

**Activité 6 : Perspectives pour sa pratique professionnelle future**

Demander d'explicitier les perspectives pour sa pratique professionnelle future à partir de son autoévaluation associée à l'analyse de la problématique soulevée, mais aussi en matière de formation continue utile pour son travail futur.

**Activité 7 : Stratégies pour mener à un travail de synthèse et à une analyse réflexive**

- Lors de la préparation, choisir un texte court et simple, choisir une question plutôt conceptuelle et se préparer en dégagant les idées principales en lien avec la question.
- Demander aux étudiantes et étudiants de lire le texte, de dégager les idées principales et d'y ajouter des commentaires. (D'abord individuellement, puis en petits groupes.)
- Demander à deux groupes de présenter les idées principales dégagées sur des transparents, sur de grandes feuilles ou encore par une projection et poser aux autres groupes cette question : « Avez-vous des idées à ajouter? »
- Effectuer une rétroaction sur :
  - l'objectivité de la formulation des idées ;
  - le lien des idées avec la question ;
  - la façon de développer les idées ;
  - les commentaires possibles.

**Activité 8 : Réaliser un modelage**

- Réaliser un modelage ; c'est-à-dire se donner en exemple et non pas donner un exemple. Faire soi-même devant le groupe l'exercice comme il est proposé comme premier exercice. Cela veut dire que soi-même, on ne connaît pas le texte. Il est proposé par des collègues ou par des étudiantes et étudiants. Dans ce dernier cas, il est approuvé par des collègues.

- Chaque groupe reçoit le texte et la préparation d'un autre groupe et met en évidence les idées principales. La PAFE commence par expliquer comment elle a sorti les idées principales en lien avec les questions. Elle donne son résultat et son processus. Elle montre ses allers-retours, ses doutes, ses changements de stratégie.
- C'est plus un témoignage qu'une procédure à suivre.

Cela exige d'avoir confiance en soi et en les membres du groupe. Cet exercice est complexe. Dans un premier temps, le réaliser entre collègues est grandement aidant.

#### Activité 9 : Pour un travail en équipe de collègues

- Distribuer un travail déjà réalisé d'une année précédente, par exemple un travail comprenant une question et une synthèse ou des fiches de lecture, que l'on remet aux membres du groupe de façon anonyme.
- Faire examiner le travail et le faire critiquer. Dégager collectivement des critères par la suite. Cela aide à améliorer soi-même ses critères d'évaluation.

#### Activité 10 : Pour se former à des questions conceptuelles entre collègues

- Faire formuler des questions conceptuelles et les commenter collectivement quant à leur degré de conceptualisation et à leur pertinence pour réaliser un travail de synthèse.
- Formuler soi-même des questions à soumettre à la discussion. Des questions d'une année précédente sont souvent utiles.

#### Activité 11 : Pour apprendre à dégager les idées principales

- Distribuer un texte de deux à trois pages, donner 20-30 minutes pour le lire et en dégager les idées principales.
- En équipe, discuter des idées trouvées et compléter ses propres idées principales.
- En grand groupe, discuter plutôt du processus : comment les idées ont été dégagées individuellement ; comment les idées ont été discutées en équipe et complétées.

### Activité 12 : Pour se préparer en équipes de collègues

Pour se préparer en équipes de collègues à faire réaliser un tel travail, il est possible de se demander :

- Quel sens donne-t-on à la synthèse lorsque l'on demande un travail de synthèse ?
- Que vise-t-on par la réalisation d'un travail de synthèse ?
- Comment prépare-t-on les étudiantes et étudiants à réaliser un travail de synthèse ?
- Comment veut-on apporter une dimension réflexive et d'autoévaluation dans la réalisation du travail de synthèse ?
- Quels critères se donner pour accepter ou non le choix des articles à synthétiser avant la réalisation de la synthèse d'un article ?

### Activité 13 : Réflexion en équipes de collègues

En équipes de collègues, il est possible de réfléchir collectivement relativement à l'accompagnement d'une démarche réflexive-interactive associée à un travail de synthèse à réaliser en sciences infirmières, par exemple.

- Faire ressortir des problématiques rencontrées dans l'accompagnement de la démarche réflexive associée au travail de synthèse en sciences infirmières.
- Quel sens donnez-vous à l'accompagnement d'une démarche réflexive-interactive menant à un travail de synthèse ? Fournir des caractéristiques d'un tel accompagnement.
- Quels changements souhaiteriez-vous que les étudiantes et étudiants en sciences infirmières effectuent ?
- En fonction des changements souhaités, quels moyens peut-on se donner pour favoriser ce changement ? Qu'est-il possible de mettre en place pour favoriser l'accompagnement d'une démarche réflexive-interactive ? Quelles sont les conditions qui faciliteraient l'accompagnement de cette démarche ?
- Quels critères d'évaluation (et grille d'évaluation) serviront à évaluer le travail de synthèse, autant sur le plan de la forme que du contenu et du processus ? Quelle sera l'échelle d'évaluation ? Quelles compétences cette démarche permet-elle d'évaluer ?

# POUR LES COURS PRATIQUES

## OBSERVATION ET AUTO-OBSERVATION

### Observation, auto-observation

Pour comprendre l'auto-observation, il s'agit de noter que l'observation est une « action de porter une attention minutieuse et méthodique sur un objet d'études dans le but de constater des faits particuliers permettant de le mieux connaître » (Legendre, 2005, p. 963). Dans l'auto-observation, l'objet d'étude est la personne elle-même. Dans cette action, il s'agit donc d'agir et de se regarder agir en même temps, même si les notes de ces observations sont le plus souvent colligées après l'action.

Souvent, une auto-observation est associée à une observation, car tout en s'observant soi-même, il y a des comparaisons faites avec ce que réalise une autre personne ou d'autres personnes et peut-être aussi ce qui se passe dans l'environnement. Autant l'observation que l'auto-observation bénéficient d'une grille d'éléments à observer. Une telle grille a davantage à être assez précise. Pour arriver à remplir de telles grilles, il est nécessaire d'apprendre à les faire. En ce sens, le nombre d'énoncés

de la grille ne devrait pas être trop grand au début de cet apprentissage. Aussi, il est important de discuter de ces énoncés pour que les personnes observatrices les comprennent et que ces énoncés puissent être précisés après la discussion.

## 1. Intentions concernant les personnes en formation

- Penser à des actions d'observation ou d'auto-observation avant d'en réaliser en stage.
- Prendre conscience des moyens utilisés pour observer une personne (enfant, adulte, personne âgée...) ou une situation ou s'auto-observer dans une situation, en interaction.

## 2. Intentions associées aux PAFE

- Susciter des prises de conscience quant aux difficultés de l'observation et particulièrement de l'auto-observation.

## 3. Lien avec les compétences à développer

Le développement de compétences suppose des prises de conscience du degré de développement de ses propres compétences pour poser des actions afin de devenir des personnes de plus en plus compétentes. En formation, cela suppose de garder des traces de ses observations et de ses auto-observations.

## 4. Déroulement possible, à adapter

Cette situation de formation-accompagnement comporte deux étapes bien distinctes. Elles peuvent être réalisées toutes les deux, mais une seule est à choisir. La deuxième est probablement plus proche de ce qui est utilisé habituellement, mais la première aide à sortir de certaines de ses habitudes.

### *Première étape*

Plusieurs mises en situation sont proposées. Il s'agit d'en choisir une qui convient aux apprentissages visés auprès des étudiantes et étudiants. Ces mises en situation servent à se rendre compte de la façon dont on observe, de ce que l'on observe, de ce que rapporte le fait d'observer et de ce qui peut être utilisé pour mieux observer.

1. Apporter des photos et demander de donner un titre aux photos. Des explications sont alors demandées pour préciser les raisons pour lesquelles ces titres ont été choisis.
2. Faire lire un court texte qui fournit une description et demander de réaliser un dessin qui représente ce qui a été lu. Faire comparer différentes représentations d'un même texte ou faire commenter les représentations par d'autres personnes.
3. Fournir des images et mettre une bulle à remplir. Discuter des textes choisis et des raisons de ces choix.
4. Demander à une personne extérieure au cours (cela peut être une collègue) d'entrer dans la classe, pendant un cours, et de parler une ou deux minutes. Après la sortie de cette personne, demander de décrire la personne ainsi que ses vêtements. Discuter des différentes observations et des façons de le faire.
5. Pendant une pause, changer un ou deux éléments de sa tenue et demander, après la pause, ce qui a été changé.
6. Faire écouter de la musique et demander de dessiner ce que représente cette musique ou ce qui est ressenti. Cela s'associe parfois à l'écriture d'un court texte portant sur ce que représente cette musique ou sur ce qui est ressenti. Faire comparer les différentes représentations et en discuter.
7. Faire décrire la page couverture d'un livre (anatomie, communication...) qui est beaucoup utilisé. Discuter des différentes représentations et de ce qu'elles sous-tendent.
8. Faire décrire l'intérieur d'un local où le groupe se rend souvent, alors qu'il n'y est pas au moment de la description. Discuter des différentes descriptions et de la façon dont elles ont été réalisées.

Une fois que l'activité a été réalisée, il reste à faire parler des moyens utilisés pour réaliser l'observation. Des questions comme les suivantes servent à alimenter la discussion.

- Que veut dire pour vous le mot « observer » ?
- Quels sont les moyens que vous utilisez pour observer ?
- Quels sont les moyens que vous pourriez utiliser pour mieux observer ?
- Qu'est-ce qui oriente votre observation ? Pourquoi votre observation est-elle généralement orientée vers... ?
- Qu'est-ce qui influence votre observation ?
- À quoi pensez-vous lorsque vous observez ?

- Comment percevez-vous le but de l'exercice d'observation qui vient d'être réalisé? Qu'est-ce que cette activité d'observation vous a apporté?
- Comment cette activité d'observation pourra-t-elle orienter votre façon d'observer à l'avenir, dans votre milieu professionnel?
- Jusqu'à quel point votre observation a-t-elle été objective? Dans quel sens a-t-elle été objective? A-t-elle été subjective? Dans quel sens? Pourquoi?

Des questions sont utilisées pour l'animation orale et d'autres servent à un exercice écrit.

### Deuxième étape

La deuxième étape est plutôt axée sur l'auto-observation en stage avec des activités à réaliser avant et après un stage. Il y a un choix à faire entre quatre ou cinq niveaux d'évaluation.

Réaliser une auto-observation en première année lors du premier stage en milieu hospitalier du point de vue de ce qui a été vécu.

#### AVANT LE STAGE

Faire remplir une fiche comme la suivante avant le stage.

Avant le stage, comment pensez-vous que vous réagirez :	Assez mal	Pas très bien	Plus ou moins bien	Bien	Très bien
<i>au milieu et au personnel</i>					
1. à votre arrivée dans le service					
2. à votre présentation au personnel					
3. à votre contact avec les autres professionnels (médecins, kiné...)					
4. aux réunions d'équipe					
5. aux odeurs du milieu hospitalier					
<i>aux patientes et patients</i>					
6. à votre contact avec elles et eux					
7. à leur douleur					

Avant le stage, comment pensez-vous que vous réagirez :	Assez mal	Pas très bien	Plus ou moins bien	Bien	Très bien
8. à la vue de plaies					
9. à la famille des patients					
10. Autre : à nommer					

*Commentaires*

- a) par rapport au milieu et au personnel ;
- b) par rapport aux patientes et patients.

*Question liée au tableau rempli*

Considérant vos réponses, qu’avez-vous développé pour mieux vous préparer au stage et pour mieux le réaliser ?

APRÈS LE STAGE

En reprenant les mêmes énoncés, après le stage, faire remplir une fiche dont l’en-tête serait semblable au suivant.

Après le stage, comment autoévaluez-vous votre réaction par rapport :	Assez mal	Pas très bien	Plus ou moins bien	Bien	Très bien

*Commentaires*

- a) par rapport au milieu et au personnel ;
- b) par rapport aux patientes et patients.

*Questions liées au tableau rempli*

- Considérant vos réponses, qu’avez-vous développé pour mieux vous préparer au stage et pour mieux le réaliser ?
- Considérant vos réponses avant et après le stage, quels sont les écarts que vous remarquez entre ces deux moments ? À quoi sont-ils attribuables, selon vous ?

Note : Dans l'équipe qui a travaillé sur les fiches, il a été choisi d'inclure cinq niveaux dans les choix de réponses. Cela veut dire qu'il a été décidé de permettre aux étudiantes et étudiants de choisir une réponse centrale. Il est souvent suggéré d'obliger à prendre position en proposant quatre niveaux. Voici ce que cela donnerait.

#### AVANT LE STAGE

En gardant les mêmes énoncés, faire remplir une fiche comme la suivante avant le stage. De plus, garder les mêmes quatre niveaux pour la fiche remplie après le stage.

Avant le stage, comment pensez-vous que vous réagirez :	Assez mal	Pas très bien	Bien	Très bien

SITUATION DE  
FORMATION-ACCOMPAGNEMENT

15

### OBSERVER UNE PRESTATION DE SOINS POUR EN FAIRE L'APPRENTISSAGE

Apprendre à réaliser une prestation de soins (ou une tâche) dans un cours pratique n'est pas chose simple, si l'approche vise à être différente des habitudes, qui sont souvent une démonstration qui explique, tout en s'attendant à ce que les apprentissages soient réalisés. La présente situation propose une façon différente de le faire afin que l'observation occupe une place importante et que la critique des pairs fasse partie de l'approche enseignante.

## 1. Intentions concernant les personnes en formation

- Réaliser une observation de la réalisation d'un soin (ou d'une tâche).
- Apprendre une tâche de réalisation d'un soin (ou d'une tâche).

## 2. Intentions associées aux PAFE

- Encourager la critique entre pairs.
- Exploiter les expérimentations.

- Favoriser l'apprentissage de l'interobservation.
- Favoriser un climat d'échange dans une dynamique de groupe en minimisant les jugements de valeur.

### 3. Lien avec les compétences à développer

L'intercritique est un moyen de s'aider à s'autoévaluer dans la réalisation d'une prestation de soins (ou d'une tâche), par exemple. L'autoévaluation aide au développement de compétences, car elle aide à faire des prises de conscience qui mènent généralement à des ajustements de ses façons de faire.

### 4. Déroulement possible, à adapter

Le déroulement suggère deux propositions.

#### *Première proposition*

##### *Première étape*

Dans un cours pratique, une PAFE réalise une prestation de soin (ou d'une tâche) en agissant relativement lentement, en faisant des gestes explicites, mais sans parler pour expliquer ses gestes. S'il y a des paroles, ce n'est que pour s'adresser à la patiente ou au patient. Pendant la réalisation de cette tâche, les étudiantes et étudiants observent les gestes réalisés et prennent des notes autant sur ce qui est fait et sur ce qui est dit que sur ce qui relève des attitudes.

##### *Deuxième étape*

En équipes de quatre (trois à cinq), les étudiantes et étudiants complètent ensemble leurs notes pour finir avec un document qui décrit ce qui devrait être réalisé dans les détails (ce qui est fait, ce qui est dit, les attitudes adoptées).

##### *Troisième étape*

Une des équipes est désignée pour réaliser le soin (ou la tâche) devant tout le groupe (pas nécessairement la meilleure, pas nécessairement la moins bonne). De cette équipe, une personne réalise le soin (ou la tâche) tout en étant observée par tout le monde, qui note des aspects positifs et d'autres à améliorer.

Dans un groupe avancé, cette troisième étape a davantage à être réalisée différemment en demandant à la personne qui réalise le soin (ou la tâche) devant les autres d'utiliser le protocole de pensée à voix haute. Cela veut dire qu'elle exprime à voix haute ce qu'elle est en train de faire (procédure), mais aussi son processus, si possible (ses doutes et ses incertitudes, ses ajustements, ses changements de stratégie, les raisons d'utilisation d'une stratégie...).

#### *Quatrième étape*

La PAFE complète ce qui a été réalisé, sans oublier de signaler ce qui est positif. C'est l'occasion d'intégrer la théorie aux gestes posés en le faisant à partir de ce qui a été réalisé, et non selon ce qui aurait été donné comme cours théorique. Cela veut dire que l'ordre des informations peut varier d'un groupe à l'autre. Les cours ne prennent pas tous la même forme, mais sont plus efficaces.

#### *Cinquième étape*

Les équipes (elles peuvent aussi être différentes) se regroupent et observent une personne qui réalise le même soin (ou la même tâche). C'est le moment de l'intercritique pour améliorer les façons de faire. Si le temps le permet, il y a échange des rôles.

#### *Sixième étape*

Le retour en grand groupe sert autant à compléter les informations et à répondre aux questions qu'à discuter à propos de l'observation. Des questions comme les suivantes servent d'amorce.

- Quels apprentissages avez-vous réalisés? Favoriser des échanges sur tous les types d'apprentissages sans vous limiter à la procédure.
- Qu'est-ce qui vous a le plus aidé à réaliser des apprentissages?
- Quel a été le rôle de la PAFE dans les apprentissages réalisés? Des pairs? De l'observation? De l'expérimentation?

#### *Deuxième proposition*

Alors qu'une prestation de soins (ou une tâche) est réalisée, fournir des questions différentes à des membres d'un groupe étudiant afin que les observations ne soient pas toutes les mêmes. Par exemple : 1) observer les étapes réalisées ; 2) observer les paroles dites ; 3) observer l'expression non verbale et noter les observations. Il est également possible de faire observer : 1) ce qui est fait ; 2) ce qui est dit ; 3) les réactions.

Il y a ensuite une mise en commun des observations à laquelle s'ajoutent des compléments de la part de la PAFE.

Dans le retour plutôt réflexif, il est possible de se questionner sur :

- les habiletés d'observation ;
- les habiletés à être observé ;
- les problématiques à discuter en lien avec la prestation (ou la tâche) (par exemple, une personne qui ne veut pas se laver).

D'autres questions sont proposées.

- Dans la réalisation de ce soin (ou de cette tâche) durant votre stage, qu'est-ce qui suscite le plus de craintes ?
- Qu'est-ce qui pourrait nuire à la patiente ou au patient s'il y avait des gestes malheureux qui étaient effectués ?

L'utilisation de mises en situation afin de se préparer à des expériences sur le terrain est une avenue utile pour favoriser des apprentissages, à la condition de les utiliser pour faire réfléchir aux situations et faire trouver des solutions. Il est souvent difficile de ne pas tomber dans le piège de dire quoi faire. C'est autant un exercice sur soi comme personne accompagnatrice-formatrice-enseignante (PAFE) qu'un exercice pour les étudiants et étudiants.

## 1. Intentions concernant les personnes en formation

- Réfléchir individuellement et collectivement à des situations fictives.
- Se préparer à vivre des situations difficiles en milieu de pratique.
- Discuter de solutions possibles à partir de mises en situation.

## 2. Intentions associées aux PAFE

- Se former à l'anticipation à partir de mises en situation.
- Favoriser l'apprentissage de la projection dans une situation à vivre en milieu de pratique.

### 3. Lien avec les compétences à développer

Le développement de compétences se fait principalement par la réalisation de tâches en situation. Cependant, il est parfois utile, sinon essentiel, de s'y préparer par la réflexion sur des mises en situation qui permettent d'y associer la théorie dans un contexte sans tension.

### 4. Déroulement possible, à adapter

Pour cette situation de formation-accompagnement, trois mises en situation sont proposées. Le groupe est partagé en équipes (au moins deux pour une même mise en situation), afin de discuter de ces mises en situation.

1. Un patient de 85 ans, confus, désorienté à cause d'une déshydratation, est admis en médecine, et vous réalisez une injection intramusculaire.
2. Un patient de 18 ans, opéré hier d'un appendice perforé et porteur d'un drain, est stressé et se plaint de douleurs. Pour le soulager, vous allez réaliser une injection intramusculaire d'un analgésique.
3. Une patiente de 85 ans porteuse d'une PTH gauche, admise pour altération de l'état général, souffre de dénutrition. Le médecin a prescrit une injection intramusculaire.

Pour chacune des mises en situation, les équipes répondent à des questions comme les suivantes.

- Que peut-il se passer dans cette situation ?
- Que pouvez-vous faire dans cette situation ? (Actions, paroles, attitudes...)
- Comment la patiente ou le patient peuvent-ils réagir ?
- Quelle pourrait être votre réaction ?
- Selon les différentes réactions, les vôtres et celles de la patiente ou du patient, quelles seraient les actions à poser ?

Deux approches sont proposées pour faire suite à cette étape de travail en équipe.

### *Première approche*

Regrouper les équipes qui ont travaillé sur la même mise en situation. Mener ces équipes à partager leurs réponses et à les compléter. Cette équipe fusionnée présente le tout à l'ensemble du groupe et répond à ses questions. C'est l'occasion de trouver les informations manquantes, mais aussi de poser ses propres questions comme PAFE.

### *Deuxième approche*

Regrouper des équipes en dyade qui n'ont pas travaillé sur les mêmes mises en situation. Favoriser des interprésentations, mais aussi des questionnements et des commentaires visant une amélioration du travail. Après être passée dans les équipes pour écouter les propos, la PAFE complète ensuite les informations en partant de ce qui a été réalisé. Si des éléments de contenu théorique sont nécessaires, c'est l'occasion de les présenter.



## POUR DES STAGES RÉFLEXIFS

Dans plusieurs formations où des cours pratiques ou des stages sont réalisés, les étudiantes et étudiants ont la tâche de construire des objectifs d'apprentissage qui sont souvent appelés « objectifs personnels ». Dans les expériences réalisées, il s'avère important d'aller plus loin que ces objectifs personnels pour qu'ils soient professionnels et qu'ils soient en lien avec les compétences à développer. Il ne s'agit pas de chercher une compétence qui plaît et de la reproduire, mais bien d'amorcer le processus de professionnalisation en précisant ce qui apparaît professionnel dans les objectifs. Comme PAFE, il est souvent nécessaire de faire soi-même la tâche pour se rendre compte de sa complexité. Il est alors possible de comprendre la nécessité d'une formation pour arriver à élaborer de tels objectifs de formation. Ce n'est pas inné d'être capable de le faire. L'intérêt d'un tel travail prend sa source dans la recherche d'autonomie et d'autoévaluation en cours d'exercice de son travail.

## 1. Intentions concernant les personnes en formation

- Comprendre ce qu'est un objectif d'apprentissage ou professionnel.
- Apprendre à élaborer un objectif d'apprentissage ou professionnel.
- Agir et faire un retour sur des objectifs à atteindre.
- Porter un regard critique et analytique sur ses apprentissages et son cheminement en stage.

## 2. Intentions associées aux PAFE

- Faire découvrir les liens (différences et ressemblances) entre objectifs personnels, objectifs d'apprentissage ou professionnels et compétences.
- Développer une autonomie pour se créer ses propres objectifs et des moyens d'évaluer leur atteinte.

## 3. Lien avec les compétences à développer

Les liens entre les objectifs professionnels et les compétences à développer seront d'autant plus évidents que les PAFE agiront en fonction de cette mise en relation. Se limiter à des objectifs personnels n'assure pas une visée de professionnalisation, même si cela peut être le cas selon les objectifs choisis.

## 4. Déroulement possible, à adapter<sup>1</sup>

Des propos comme les suivants servent d'introduction au déroulement à réaliser.

Élaborer des objectifs professionnels peut sembler une tâche facile. Il est vrai qu'énoncer un objectif est simple, mais en énoncer un qui soit réaliste, relié à sa démarche de professionnalisation et pouvant être évalué n'est pas aussi simple. Dans les rétroactions aux énoncés qui seront produits, il se peut que le premier énoncé soit transformé pour ne plus être reconnu à la fin de la démarche. C'est donc un apprentissage à réaliser qui ne va pas de soi.

1. Ce qui est proposé ici concerne un bloc de deux heures (avant le stage ou après le stage).

Les questions qui suivent sont proposées pour préparer un groupe étudiant à réaliser un stage selon son niveau de formation<sup>2</sup>. Elles peuvent être transformées tout en faisant attention à ne pas se retrouver avec des questions qui appellent des « oui » ou des « non ». De plus, si les questions sont reformulées, les intentions sont à revoir. En première et deuxième année, ce sont des objectifs d'apprentissage, et en troisième année, ce sont des objectifs professionnels.

### *Première année*

- 1a. Qu'anticipez-vous comme difficultés lors de votre stage ? Noter deux difficultés.
- 1b. Qu'est-ce qui vous fait dire que vous pourriez avoir ces difficultés en stage ?
- 2a. Qu'anticipez-vous comme éléments de facilité lors de votre stage ? Noter deux éléments.
- 2b. Qu'est-ce qui vous fait dire que vous pourriez avoir ces éléments de facilité en stage ?
3. Comment pouvez-vous vous préparer concernant vos anticipations ?
4. Quels objectifs d'apprentissage vous fixez-vous pour ce stage ?

### *Deuxième année*

- 1a. Qu'anticipez-vous comme difficultés lors de votre stage ? Noter deux difficultés.
- 1b. Qu'est-ce qui vous fait dire que vous pourriez avoir ces difficultés en stage ?
- 2a. Qu'anticipez-vous comme éléments de facilité lors de votre stage ? Noter deux éléments.
- 2b. Qu'est-ce qui vous fait dire que vous pourriez avoir ces éléments de facilité en stage ?
- 3a. Comment pouvez-vous vous préparer concernant vos anticipations ?
- 3b. Qu'est-ce qui vous permet de dire que cette préparation pourra vous aider à faire face à différentes situations ?
4. Quels objectifs d'apprentissage vous fixez-vous pour ce stage ? Pourquoi ?

---

2. Ces questions sont issues du Projet de développement professionnel de la HENALLUX.

Si cela s'avère utile, lors de la rencontre, il est pertinent de garder à l'esprit que ce qui est apporté comme anticipations risque d'avoir des liens avec ce qui a été appris lors des cours théoriques et pratiques. Si cela est vu comme une aide à l'élaboration des objectifs, c'est l'occasion d'en discuter.

### *Troisième année*

- 1a. Qu'anticipez-vous comme difficultés lors de votre stage? Noter deux difficultés.
- 1b. Qu'est-ce qui vous fait dire que vous pourriez avoir ces difficultés en stage?
- 2a. Qu'anticipez-vous comme éléments de facilité lors de votre stage? Noter deux éléments.
- 2b. Qu'est-ce qui vous fait dire que vous pourriez avoir ces éléments de facilité en stage?
- 3a. Comment pouvez-vous vous préparer concernant vos anticipations?
- 3b. Qu'est-ce qui vous permet de dire que cette préparation pourra vous aider à faire face à différentes situations?
4. Quels objectifs professionnels vous fixez-vous pour ce stage? Faites des liens avec l'ensemble de votre cheminement de formation (par exemple, objectifs déjà atteints, attitudes ou comportements à améliorer...).

Pour les deuxième et troisième années, il devient important de faire des liens avec le référentiel de compétences. Cela est aussi vrai pour la première année, mais il s'agit de voir jusqu'à quel point ces liens sont possibles ou utiles selon la façon dont le référentiel est utilisé dans la formation.

### *À réaliser à la maison*

1. Faire réaliser une partie écrite à la maison en utilisant les questions 1 et 2 de la démarche réflexive pour les stages selon le niveau de formation concerné.

### *En classe*

À partir des questions 1 et 2 :

2. En grand groupe, faire nommer des difficultés ou des éléments de facilité de quelques étudiantes ou étudiants. Animer une discussion sur ces difficultés ou ces éléments de facilité. En commenter

quelques-uns sans porter de jugement ne serait-ce qu'en laissant penser, par une question, un commentaire ou une attitude, que de telles difficultés ne devraient plus exister ou que certains éléments de facilité ne devraient pas être nommés à ce stade de la formation. Sans tout accepter, il s'agit de susciter l'approfondissement de ce qui est anticipé en demandant des explications. S'il y a peu ou pas vraiment d'anticipations, cela aide aux prises de conscience, mais aussi à faire des modifications.

3. En petites équipes, inviter les membres du groupe à s'intercommenter afin d'apporter des modifications à leurs réponses.
4. En grand groupe, inviter les membres des équipes à relever ce qui a aidé à ajuster leurs réponses, ce qui a été le plus discuté. De plus, la personne enseignante peut apporter des précisions tenant compte de ce qu'elle a entendu dans les équipes.
5. Individuellement, chaque personne améliore ses réponses, les modifie ou les complète.

À partir de la question 3 :

6. Individuellement, demander de répondre aux questions 3a et 3b.

Cela fait référence aux apprentissages à réaliser en stage.

7. En grand groupe, faire nommer des moyens de contrer les difficultés ou de tirer profit des éléments de facilité de quelques étudiantes ou étudiants. Animer une discussion sur ces moyens d'agir selon les anticipations. En commenter quelques-unes afin de discuter du réalisme des moyens en les questionnant plutôt qu'en agissant de manière à prescrire une façon de faire. C'est l'occasion d'apporter des solutions possibles (et non une seule, comme si c'était la seule ou la meilleure) et de laisser les étudiantes ou les étudiants choisir la solution qui leur convient davantage. Des explications sont demandées en deuxième et troisième années. Il est donc important de les commenter pour que ce soit de réelles explications.
8. En petites équipes, inviter les membres des équipes à s'intercommenter afin d'apporter des modifications à leurs réponses.
9. En grand groupe, inviter les membres des équipes à relever ce qui a aidé à ajuster leurs réponses, ce qui a été le plus discuté. De plus, la personne enseignante peut apporter des précisions tenant compte de ce qu'elle a entendu dans les équipes.
10. Individuellement, chaque personne améliore ses réponses, les modifie ou les complète.

À partir de la question 4 :

11. Individuellement, demander de répondre à la question 4.

Cela a généralement fait partie des réflexions à faire à la maison avec les questions 1 et 2.

12. En grand groupe, faire nommer des objectifs d'apprentissage (ou professionnels en troisième année). Animer une discussion sur ces objectifs d'apprentissage (ou professionnels en troisième année) afin d'aider à formuler de réels objectifs d'apprentissage. En commenter quelques-uns à propos du réalisme des objectifs en les questionnant plutôt qu'en agissant de manière à prescrire une façon de faire. Il est possible d'apporter des exemples ou des reformulations possibles et de laisser les étudiantes ou étudiants choisir la formulation qui leur convient davantage. Des explications sont demandées en deuxième année et des mises en relation sont demandées en troisième année.

Voici des exemples commentés pour les trois années de formation. Ces objectifs ne prétendent pas être exhaustifs et être les seuls possibles, mais se veulent des exemples qui contrent des objectifs qui sont difficiles à évaluer à la suite d'un stage, comme « prendre confiance en moi ».

### Objectif

Un objectif est un « énoncé ponctuel qui spécifie une ou les intentions qui sous-tendent une action, un processus, une entreprise, un domaine, une personne, un groupe, une institution » ; il présente le « résultat déterminé avec précision que le sujet doit atteindre pendant ou à la fin » d'un apprentissage, d'une situation, d'une expérimentation... (Legendre, 2005, p. 943).

En première année	Reconnaître les tâches réalisées avec confiance par rapport à celles réalisées avec moins de confiance. Pouvoir discuter de son choix de formation à partir d'explications issues de la connaissance de soi.
En deuxième année	Apprendre à mieux communiquer avec toutes les personnes du milieu hospitalier, incluant les patientes et patients (la clientèle). Reconnaître des liens entre les tâches réalisées en stages et les cours théoriques et pratiques.
En troisième année	Reconnaître son cheminement professionnel. Observer et discuter de sa façon de travailler en équipe de collègues.

13. En petites équipes, inviter les membres des équipes à s'intercommenter afin d'apporter des modifications à leurs réponses.
14. En grand groupe, inviter les membres des équipes à relever ce qui a aidé à ajuster leurs réponses, ce qui a été le plus discuté. De plus, la personne enseignante apporte des précisions tenant compte de ce qu'elle a entendu dans les équipes.
15. Individuellement, chaque personne améliore ses réponses, les modifie ou les complète.

Le document final est terminé. Il est remis à la personne responsable de l'animation du groupe pour qu'elle appose une signature précisant que le document a été vu. Si des commentaires sont nécessaires, ils sont alors ajoutés.

Pour que des objectifs d'apprentissage ou professionnels puissent être évalués, il est bien d'avoir des réponses aux questions suivantes :

- Quels objectifs sont choisis? (Réalisme, spécificité, possibilités d'évaluation...)
- Pourquoi sont-ils choisis?
- Quelles actions seront réalisées pour les atteindre?
- Comment sera-t-il possible de savoir s'ils ont été atteints?
- Comment l'évaluation de leur atteinte sera-t-elle réalisée?
- Quels sont les liens avec la compétence à développer?

Il reste à décider du moment où ces questions seront posées et de la façon dont les réponses seront utilisées pour l'apprentissage et l'évaluation.

Il reste aussi à préciser si la réalisation de ce travail sert uniquement dans l'évaluation comme aide à l'apprentissage ou occupe une place dans l'évaluation certificative. Sans évaluation formelle, il est possible de penser que la stimulation à faire ce travail baissera au fil du temps, et peut-être même dans son amorce. Cependant, il est possible de penser que la valeur de l'évaluation puisse augmenter entre la première et la troisième année.

Pour contribuer à l'évaluation d'une compétence, il devient nécessaire de demander une synthèse-bilan du développement de ses compétences basée sur les traces gardées au fil des trois années en les associant à différents documents conservés au cours de la formation.

## Retour de stage

Pour le retour de stage, il s'agit d'utiliser la situation de formation-accompagnement 9 portant sur les entretiens d'accompagnement ou de s'en inspirer pour créer l'entretien de fin de stage ou de retour de stage.

SITUATION DE  
FORMATION-ACCOMPAGNEMENT

18

### PRÉPARER LA RÉALISATION D'UN STAGE POUR UN RETOUR RÉFLEXIF SUR LE DÉROULEMENT D'UN STAGE

Dans les formations comprenant des stages, autant en sciences de la santé que de l'éducation, la mise en place d'une démarche réflexive-interactive suppose une préparation au stage, ainsi qu'un retour réflexif sur le déroulement du stage. Cela peut paraître anodin de le dire, mais parfois, la préparation présente les actions à poser ou un retour en parlant de ce qui s'est passé, mais l'intention de susciter une réflexion analytique est peu présente, car l'orientation de la formation consiste à parler des actions posées en lien avec ce qui devrait être fait sans aborder vraiment la mise à distance, le regard métacognitif porté sur ces actions.

#### 1. Intentions concernant les personnes en formation

- Exercer une mise à distance sur le stage à réaliser ou réalisé.

#### 2. Intentions associées aux PAFE

- Faire cheminer vers une analyse de sa pratique en faisant passer d'une réflexion plutôt large à une analyse plus fine.

#### 3. Lien avec les compétences à développer

Le développement de compétences exige des mises en relation. Cela veut dire que parler des actions dans un contexte précis ne suffit pas. Exercer une mise à distance devient nécessaire pour tirer profit des auto-observations, des commentaires issus d'observations pour pouvoir en discuter pour en tenir compte dans une pratique ultérieure.

## 4. Déroulement possible, à adapter

Il s'agit d'utiliser la fiche réflexive suivante, où des questions sont proposées avant et après le stage. Au lieu de questions, cela peut prendre la forme de phrases à compléter. Des phrases à compléter sont également proposées. Il s'agit de choisir un des deux types de questions et non pas les deux. Si deux questions ou deux phrases sont proposées, il est suggéré de se limiter à une question ou à une phrase à compléter.

Pour toutes les questions ou phrases à compléter, en deuxième ou troisième année, des explications sont demandées.

Avant le stage <sup>3</sup>	Après le stage
<p><b>1. Questions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dans quel état d'esprit commencez-vous votre stage?</li> <li>▪ Qu'est-ce qui vous vient en premier à l'esprit en pensant au début de votre stage?</li> </ul> <p><b>Phrases à compléter</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Je vais commencer mon stage, je suis...</li> <li>▪ En pensant au début de mon stage, je...</li> </ul>	<p><b>1. Questions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dans quel état d'esprit terminez-vous votre stage?</li> <li>▪ Qu'est-ce qui vous vient en premier à l'esprit en pensant à la fin de votre stage?</li> </ul> <p><b>Phrases à compléter</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Je vais terminer mon stage, je suis...</li> <li>▪ En pensant à la fin de mon stage, je...</li> </ul>
<p><b>2. Questions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comment imaginez-vous le déroulement de votre stage?</li> <li>▪ Que pouvez-vous prévoir qui peut se passer dans votre stage?</li> </ul> <p><b>Phrases à compléter</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Je m'imagine que mon stage se déroulera...</li> <li>▪ En pensant au déroulement de mon stage, je...</li> </ul>	<p><b>2. Questions</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que pourriez-vous dire du déroulement de votre stage en deux idées principales?</li> <li>▪ Comment votre stage s'est-il déroulé par rapport à ce que vous aviez prévu?</li> </ul> <p><b>Phrases à compléter</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Je considère que mon stage s'est déroulé...</li> <li>▪ En pensant à ce qui s'est passé dans mon stage, je...</li> </ul>

3. Ce tableau de questions est adapté d'un travail réalisé à la HELHa, site Tournai/Mouscron.

**3. Questions**

- Quelles difficultés pourriez-vous rencontrer durant votre stage ?
- À quelles difficultés pouvez-vous vous attendre ?

**Phrases à compléter**

- Durant mon stage, je pense avoir de la difficulté par rapport à...
- En pensant au déroulement de mon stage, je pense que mes difficultés...

**3. Questions**

- Quelles difficultés avez-vous rencontrées durant votre stage ?
- Par rapport aux difficultés que vous aviez anticipées, quelles sont les différences entre la réalité et vos anticipations ?

**Phrases à compléter**

- Je considère que les difficultés rencontrées durant mon stage...
- En pensant aux difficultés rencontrées durant mon stage, je...

**4. Questions**

- Que croyez-vous qui pourrait être relativement facile à réaliser dans votre stage ?
- À quels éléments de facilité pouvez-vous vous attendre ?

**Phrases à compléter**

- Durant mon stage, je pense avoir de la facilité par rapport à...
- En pensant au déroulement de mon stage, je pense que ma facilité...

**4. Questions**

- Qu'est-ce qui a été relativement facile durant votre stage ?
- Par rapport aux éléments de facilité que vous aviez anticipés, quelles sont les différences entre la réalité et vos anticipations ?

**Phrases à compléter**

- Je considère que ce qui sera relativement facile durant mon stage...
- En pensant aux éléments de facilité rencontrés durant mon stage, je...

**5. Questions**

- Quelles sont les trois qualités que vous pourriez vous attribuer qui vous aideront durant votre stage ?
- Comment pourriez-vous utiliser ces qualités lors de votre stage ?

**Phrases à compléter**

- Considérant des qualités que je m'attribue, durant mon stage, je pense pouvoir utiliser...
- En anticipant le déroulement de mon stage et en considérant mes qualités personnelles, je pense que...

**5. Questions**

- Quelles sont les trois qualités que vous vous attribuez qui vous ont été utiles dans votre stage ?
- Comment avez-vous tiré profit de ces qualités lors de votre stage ?

**Phrases à compléter**

- Considérant des qualités que je m'attribue, durant mon stage...
- En revoyant le déroulement de mon stage et en considérant mes qualités personnelles, je pense que...

**6. Questions**

- Quels moyens pensez-vous utiliser pour préparer votre stage ?
- En quoi ces moyens vous seront utiles ?

**Phrases à compléter**

- Pour préparer mon stage, je compte...
- Je pense que pour préparer mon stage, ce serait utile de...

**6. Questions**

- Quels moyens utilisés pour préparer votre stage vous ont été utiles ?
- Si c'était à recommencer, comment prépareriez-vous votre stage ?

**Phrases à compléter**

- Considérant la préparation que j'ai faite avant mon stage, je...
- En revoyant le déroulement de mon stage et en considérant ma préparation, je pense que...

L'utilisation du tableau ci-dessus suppose une adaptation à la situation de stage, à ses objectifs et à ses visées de formation. De plus, il reste à faire des choix et à créer sa propre fiche. Pour y arriver de façon adéquate, il importe de tenter de répondre à ses propres questions ou de compléter les phrases choisies. C'est une façon de les améliorer et de faire les bons choix. De plus, il importe de former de sorte que les réponses aux questions ou la complétion des phrases ne se limitent pas à des impressions ou à des ressentis, que des descriptions, des explications et des analyses soient privilégiées.

Dans la mise en place d'une démarche réflexive-interactive, le processus de questionnement occupe une place importante. Cela explique le fait que plusieurs situations de formation-accompagnement utilisent ce processus. Différentes façons sont proposées pour y arriver. Ici, il s'agit de questions utiles avant, pendant et après un stage.

**1. Intentions concernant les personnes en formation**

- Se poser des questions relativement à différentes étapes de réalisation d'un stage (avant, pendant, après).
- Prendre conscience d'une partie de son évolution.

## **2. Intentions associées aux PAFE**

- Susciter le pose de questions sans attendre qu'elles soient posées de l'extérieur.
- Faire réfléchir avant, pendant et après un stage.

## **3. Lien avec les compétences à développer**

Reconnaître son évolution est important dans le développement de compétences afin de bien choisir les actions à poser pour assurer sa propre évolution. C'est une façon de devenir autonome tout en acceptant le regard des autres sur ses actions.

## **4. Déroulement possible, à adapter**

La fiche fournie à la fin de la situation est un outil à utiliser en interaction entre PAFE et personnes en formation.

Au terme du stage, il est demandé de réaliser une synthèse de la démarche réalisée en stage (demander entre une et deux pages) selon le niveau de formation et les exigences de l'équipe de formation. Pour cette synthèse, il est important de remettre un document écrit qui fournit les consignes. Cela aide à sa réalisation par les étudiantes et étudiants, et contribue à faciliter l'évaluation. La première étape peut être considérée comme aide à l'apprentissage en première année et contribuer à la certification en deuxième et troisième année. Cependant, en première année, cela contribue, d'une certaine manière, à la certification, car pour réaliser le travail de synthèse en fin de formation, l'étudiante ou l'étudiant a aussi besoin de ce qui est réalisé en première année. Il est aussi possible de considérer ce qui est réalisé en première année comme étant certificatif, tout en dosant le degré de participation à l'évaluation. Quelle que soit l'orientation choisie, le rôle des PAFE consiste à fournir une rétroaction comportant autant des aspects positifs que des aspects à améliorer, sous la forme d'une aide à l'apprentissage.

Il est possible de constater qu'en première année, les prédictions (ou anticipations) sont souvent éloignées de la réalité. Plus il y a un cheminement vers la troisième année, plus les prédictions (ou anticipations) devraient être proches de ce qui s'est effectivement passé.

Avant le stage <sup>4</sup>	Pendant le stage	Après le stage
<p><b>1. Partie écrite à la maison suivie d'un séminaire en formation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comment avez-vous préparé à votre stage ?</li> <li>▪ Comment pourriez-vous vous préparer à votre stage ?</li> <li>▪ Qu'anticipez-vous qui vous apparaît le plus difficile ? (deux difficultés)</li> <li>▪ Qu'est-ce qui vous fait dire que vous pourriez rencontrer ces difficultés ?</li> <li>▪ Qu'anticipez-vous qui vous apparaît le plus facile ? (deux éléments)</li> <li>▪ Qu'est-ce qui vous fait dire que vous pourriez avoir ces éléments de facilité ?</li> <li>▪ Comment pouvez-vous vous préparer concernant vos anticipations ?</li> </ul>	<p><b>2. Rencontre et échanges oraux</b></p> <p>Lors des rencontres de stage, revenir sur des réponses rendues avant le stage.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Décrire une tâche qui vient d'être réalisée, de sorte que la personne qui écoute la description puisse savoir exactement ce qui s'est passé.</li> <li>▪ Dans la tâche qui vient d'être réalisée, donner deux points forts et deux aspects à améliorer.</li> <li>▪ S'il était nécessaire d'expliquer à un pair ce qui vient d'être réalisé, que diriez-vous, tenant compte de l'expérience ?</li> <li>▪ Qu'est-ce qui a été le moins facile ?</li> <li>▪ Qu'est-ce qui a été le plus facile ?</li> <li>▪ Qu'est-ce qui a aidé à réaliser la tâche ?</li> </ul>	<p><b>3. Partie écrite à la maison suivie d'un séminaire en formation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qu'est-ce qui a aidé dans la préparation qui avait été réalisée ?</li> <li>▪ Comment aurait-il été préférable de vous préparer ?</li> <li>▪ Quelles sont les différences et les ressemblances entre les anticipations de vos difficultés et de vos éléments de facilité et ce qui s'est effectivement passé ?</li> <li>▪ Que retirez-vous de cette expérience pour votre prochain stage ?</li> </ul>

4. Tableau adapté d'un travail collectif réalisé à la HENALLUX.

Il arrive que des étudiantes et étudiants aient l'impression d'écrire la même chose à plusieurs reprises. Pourtant, le cheminement professionnel devrait démontrer plus d'explications et d'analyse. De telles exigences méritent des précisions pour favoriser l'engagement dans l'écriture. De plus, les questions ont davantage à progresser à mesure que les personnes apprenantes cheminent dans leur formation.

SITUATION DE  
FORMATION-ACCOMPAGNEMENT

20

APPRENDRE À RÉALISER UN RAPPORT  
DE STAGE RÉFLEXIF

La réalisation d'un rapport de stage n'est pas simple en soi. Si ce rapport comporte une partie réflexive, il devient plus complexe à réaliser. Cette situation de formation-accompagnement présente un exemple de rapport de stage dont les encadrés fournissent des étapes en exemple.

## 1. Intentions concernant les personnes en formation

- Réaliser un rapport de stage réflexif.
- Porter un « regard méta » sur le processus associé à son rapport de stage.

## 2. Intentions associées aux PAFE

- Faire cheminer vers une analyse du contenu d'un rapport de stage.
- Faire comprendre la dimension réflexive à apporter à un rapport de stage.

### Regard méta

Le « regard méta » est une manière de regarder ce qui se passe dans l'action pour le refléter aux personnes en formation. Il contribue au processus de coconstruction. Pour être efficace, il suppose le respect des personnes. Il exige : 1) une observation de ce qui se passe sans jugement hâtif ; 2) un partage et une analyse des actions ; 3) des ajustements à partir de ce qui est constaté (Lafortune et Martin, 2004).

## 3. Lien avec les compétences à développer

Réaliser un rapport de stage fait partie des tâches professionnelles à réaliser en sciences infirmières ou dans d'autres domaines des sciences de la santé. Ajouter une dimension réflexive à un rapport de stage contri-

bue au développement de compétences, car la réflexivité aide à la prise de conscience de ce qui est produit dans un tel rapport afin d'enrichir le contenu même de ce rapport.

#### 4. Déroulement possible, à adapter

Le déroulement de cette situation de formation-accompagnement montre un exemple de la façon dont une démarche réflexive-interactive peut être intégrée à un rapport de stage<sup>5</sup>. Les différentes propositions de l'intégration de la démarche réflexive méritent d'être ajustées au niveau de formation, au degré de réflexivité exigé et aux critères d'évaluation choisis. L'exemple ci-dessous sert également à apprendre à réaliser un rapport de stage réflexif. Cela veut dire que le rapport de stage (celui-ci ou un autre) est remis aux étudiantes et étudiants afin qu'ils répondent à des questions. Cependant, des ajustements aux questions sont parfois exigés. S'il s'agit d'un rapport de stage réflexif à réaliser, il est suggéré de demander :

- Quelles sont les difficultés anticipées dans la réalisation de ce rapport de stage ?
- Quels sont les éléments de facilité anticipés dans la réalisation de ce rapport de stage ?

##### Exemple de rapport de stage

Rapport de stage lié à la situation possible d'une patiente ou d'un patient afin de proposer un projet de santé.

Fournir ici les données concernant la patiente ou le patient, incluant son profil médical.

D'autres questions sont proposées selon le but poursuivi.

- À la lecture de ces informations, quelles sont les premières idées préconçues (ou préjugés) qui peuvent venir à l'esprit d'une personne qui aurait à soigner cette patiente ou ce patient ?

Par cette question, il est prévu de faire ressortir certaines idées préconçues comme : « cette personne aurait dû arrêter de fumer plus tôt » ; « elle est responsable de sa situation » ; « elle pouvait prévoir cette situation

---

5. Travail écrit présentant la situation d'un patient ou d'une patiente et son analyse. Ce travail peut comporter d'autres exigences selon l'institution et le niveau de formation.

à cause de son asthme ; c'était déjà un avertissement», etc. En posant la question indirectement, c'est un moyen de pouvoir discuter de ces idées préconçues ou de ces préjugés.

---

Fournir ici les prescriptions médicales ainsi que le bilan des besoins de cette personne quant à sa respiration, à sa nourriture, à son sommeil, à la température de son corps, à sa propreté, à sa capacité de se mouvoir, à ses croyances et valeurs, à sa capacité de s'occuper d'elle-même, etc.

S'il s'agit d'apprendre à réaliser un rapport de stage réflexif à partir d'un rapport de stage fourni en exemple, les questions suivantes sont utiles. S'il s'agit de porter un regard sur son propre rapport de stage, elles servent à s'autoévaluer et à l'ajuster.

- Dans ce rapport de stage, donner des indices qui montrent une certaine objectivité dans son contenu.
- Dans ce rapport de stage, donner des indices qui montrent une certaine subjectivité dans son contenu.
- Dans ce rapport de stage, quelles sont les informations qui apparaissent superflues ?
- Dans ce rapport de stage, quelles sont les informations qui apparaissent manquantes ?

Avant de poursuivre la lecture du rapport de stage fourni en exemple et pour apprendre à en rédiger un à partir des données déjà fournies, il est proposé de faire émerger des hypothèses de diagnostics infirmiers avant de lire ceux qui sont proposés dans l'exemple.

- Quelles hypothèses est-il possible d'émettre à la lecture des données précédentes de ce rapport de stage ? Qu'est-ce qui fait que cette personne vit les problèmes de santé qu'elle vit actuellement ?
- Pour chacune des hypothèses, expliquer ce qui permet d'émettre ces hypothèses. Quels sont les indices qui mènent à émettre de telles hypothèses ?

---

Fournir ici une liste des hypothèses plausibles reliées aux diagnostics infirmiers.

Pour apprendre à réaliser un rapport de stage réflexif, les questions suivantes contribuent à cet apprentissage.

- Quelles hypothèses sont semblables à celles qui sont proposées?
- Lesquelles sont différentes? Pourquoi?
- Quelles hypothèses étaient plus faciles à émettre? Pourquoi?
- Quelles hypothèses étaient plus difficiles à émettre? Pourquoi?
- Qu'est-ce qui pourrait aider à mieux émettre des hypothèses et leurs indices une prochaine fois?

Maintenant, pour l'ensemble des hypothèses, établir un diagnostic infirmier, des objectifs et des interventions possibles.

---

Fournir ici une rédaction complète du rapport de soins avec les diagnostics infirmiers, les objectifs de l'intervention, les interventions réalisées, ce qui a été dit et l'état actuel de la personne.

- Comparer son propre diagnostic infirmier, ses objectifs et ses interventions possibles.
- Qu'est-ce qui peut être utile pour améliorer son propre diagnostic infirmier, ses objectifs et ses interventions possibles?
- Quels liens avec la théorie vue aux cours ou dans les lectures ont aidé à réaliser son propre diagnostic infirmier, ses objectifs et ses interventions possibles?

---

Fournir ici ce qui est prévu comme perspective de soins pour cette personne.

- Après la lecture de cette perspective de soins, qu'est-ce qui pourrait être ajouté pour mieux suivre cette personne?

---

Fournir ici une bibliographie associée à ce rapport de soins qui a été consultée pour réaliser ce dernier.

De l'ensemble de ce rapport de stage, quelles sont les problématiques qui peuvent être approfondies de manière plus conceptuelle, en faisant référence à la théorie, en élargissant le cas de cette personne dans une situation plus générale?

Voici deux exemples de problématiques qu'il est possible d'aborder.

- Comment aborder une patiente ou un patient en déni de la maladie ?
- Comment accompagner un couple lorsque l'un de ses membres est atteint d'un cancer ?

Pour apprendre à réaliser une note de synthèse à partir de lectures, voici des questions qui aident à amorcer la réflexion avant la lecture.

- Quelles sont les premières idées qui vous viennent à l'esprit à propos de ces deux problématiques ?
- Quelles sont les idées qui vous viennent à l'esprit à propos de ces deux problématiques qui ne sont pas liées au cas de cette patiente ou de ce patient ?

Fournir ici la note de synthèse de lecture.

Fournir également les fiches de lecture qui ont aidé à réaliser la note de synthèse.

SITUATION DE  
FORMATION-ACCOMPAGNEMENT

21

## UTILISER UN OUTIL RÉFLEXIF POUR INFIRMIÈRES DE RÉFÉRENCE

Lors de l'implantation d'une démarche réflexive-interactive dans une institution de formation, autant dans le domaine de la santé que dans celui de l'éducation, il importe que toutes les personnes intervenantes soient engagées dans cette démarche. Dans le cas des sciences infirmières, la situation de formation-accompagnement concerne les infirmières et infirmiers de référence qui guident les stagiaires dans leur formation en milieu hospitalier. C'est d'un outil réflexif dont il s'agit. Il est certain que seul, cet outil ne peut garantir la mise en place d'une démarche réflexive-interactive, mais il est un complément important pour assurer la cohérence dans l'approche utilisée.

### 1. Intentions concernant les personnes en formation

- Autoévaluer ses actions dans le milieu de pratique.
- Discuter de son autoévaluation avec la personne de ce milieu responsable du stage.

## 2. Intentions associées aux PAFE

- Assurer une cohérence dans la formation, autant dans l'institution que dans le milieu de pratique.
- Poursuivre l'implantation d'une démarche réflexive-interactive jusque dans le milieu de pratique.

## 3. Lien avec les compétences à développer

Le développement de compétences suppose des actions réalisées en situation professionnelle. Si le résultat de ces actions est autoévalué et évalué, il suscite des prises de conscience nécessaires à l'évolution de ses compétences.

## 4. Déroulement possible, à adapter

Pour mener à l'utilisation d'un outil réflexif dans le milieu de pratique ou le milieu de stage, il est nécessaire de discuter avec les étudiantes et étudiants de l'importance de cet outil, mais aussi de son lien avec les autres actions réalisées dans le milieu de formation pour mener à une démarche réflexive-interactive. La démarche proposée est centrée sur le processus d'autoévaluation, mais aussi sur la rétroaction donnée pour l'infirmière ou l'infirmier de référence après la réalisation d'un soin technique ou d'une autre activité de soin qui relève du profil de formation.

Dans un premier temps, l'étudiante ou l'étudiant réalise un écrit qui sert de base à une discussion entre elle ou lui et l'infirmière qui l'a accompagné lors de l'activité de soin concernée. L'interaction est centrée sur une réflexion à propos de ce qui s'est bien passé et de ce qui s'est moins bien passé, en référence au profil de formation et aux critères d'évaluation qui s'y rapportent. Les deux regards sur les actions font réfléchir la ou le stagiaire en apportant des éléments d'observation en vue de trouver conjointement des pistes d'amélioration. Selon les buts de la formation et de l'évaluation, ce document a une visée d'aide au développement de compétences, mais contribue aussi à l'évaluation certificative, surtout si son contenu est utilisé lors de la production de son bilan de formation. Comme certains éléments consignés sont des faits concrets, observés, qui pourraient servir pour l'évaluation certificative et en aide au succès de la formation, il serait regrettable que ces éléments ne soient pas utilisés pour enrichir les évaluations complétées par les équipes. Il n'est pas toujours

simple de départager la part des évaluations comme aide à l'apprentissage de celles qui sont certificatives, mais la complémentarité des deux, utilisée comme tel, sert à l'évolution des apprentissages.

Mais comment réaliser l'accompagnement avec un tel outil réflexif?

*Avant le stage*, la personne accompagnatrice-formatrice-enseignante (PAFE) de l'institution de formation explique le rôle de cet outil lors de la rencontre préparatoire au stage et donne l'outil réflexif à remplir (voir plus bas dans cette situation de formation-accompagnement). Une discussion est alors amorcée pour faire réfléchir l'étudiante ou l'étudiant sur l'importance de cet outil.

- Comment entrevoyez-vous l'utilisation de cet outil réflexif dans votre formation en milieu de stage?
- Que croyez-vous que cet outil peut apporter à votre cheminement professionnel?
- Comment entrevoyez-vous le rôle de cet outil dans votre autoévaluation, mais aussi dans l'évaluation du milieu de stage?

*Durant le stage*, la supervision est organisée de sorte que l'outil soit fourni aux infirmières ou infirmiers de référence concernés. Même si toutes les personnes intervenant auprès de l'étudiante ou de l'étudiant sont concernées, c'est celle qui agit en référence qui joue un rôle particulier. La supervision du milieu de formation se déroule comme à l'habitude sur la base d'une démarche réflexive-interactive. Du temps est accordé à la ou au stagiaire pour écrire et se questionner sur la prestation de soins réalisée en faisant référence au profil de formation et au support réflexif proposé. L'infirmière ou l'infirmier de référence prend le temps de lire et de valider les écrits étudiants. C'est le moment de susciter la réflexion et des prises de conscience par le questionnement et la discussion, plutôt que par la prescription. Cet échange donne de la place à la rétroaction dans une visée de progression étudiante.

*Au terme du stage*, cet outil réflexif rempli est remis aux PAFE avec l'évaluation de l'équipe du milieu hospitalier et le rapport de soins. Ce document fait partie de ceux qui contribueront à la synthèse réflexive du cheminement professionnel étudiant à la fin de chacune des années de formation et à la fin de la formation.

Voici l'outil proposé<sup>6</sup>. Celui-ci a été développé avec le milieu de pratique en y incluant ses remarques. Il est court, comme demandé par le milieu, et exige surtout un travail étudiant.

---

6. Cet outil est issu d'un travail collectif réalisé à la HELHa.

Nom et prénom	Situation(s) de soins réalisée(s)
Section et année d'études	
Date de réalisation du soin	Contexte particulier de la situation (si nécessaire)
Nom de l'infirmière ou de l'infirmier de référence	

Ce document est rempli par la ou le stagiaire lorsqu'il a travaillé avec une infirmière ou un infirmier de référence et servira de base à une rétroaction donnée. Ces documents seront remis à la personne accompagnatrice-formatrice-enseignante (PAFE) en sciences infirmières en fin de stage et rendus à l'étudiante ou à l'étudiant après le stage.

<p><b>Points forts</b> Qu'est-ce qui a le mieux fonctionné dans ma prestation ?</p>	<p><b>Points à améliorer</b> Qu'est-ce qui a le moins bien fonctionné dans ma prestation ? Qu'est-ce que je pourrais améliorer une prochaine fois ?</p>
<p><b>Les éléments suivants ont perturbé la prestation</b> Qu'est-ce qui a probablement perturbé ma prestation ? Quelles difficultés ai-je rencontrées ?</p>	
<p><b>Les éléments à retenir pour progresser</b> Quel défi réaliste pourrais-je me donner la prochaine fois ? Quels moyens puis-je me donner pour y arriver ?</p>	
<p><b>L'avis de l'infirmière ou de l'infirmier de référence</b> Après discussion, quelle rétroaction ai-je reçue ?</p>	
<p><b>Commentaires éventuels de l'infirmière ou de l'infirmier de référence</b></p>	<p><b>Signature de l'étudiante ou de l'étudiant</b></p>

Les questions qui suivent sont des propositions à adapter et à utiliser lors de différentes rencontres plus ou moins formelles en cours de stage.

Si le soin était réalisé pour la première fois :

- Comment entrevoyez-vous la réalisation de ce soin ?
- Comment évaluez-vous votre prestation ?
- Qu'est-ce que vous fait entrevoir cette autoévaluation ?
- Comment agiriez-vous une prochaine fois ?

Si le soin avait été réalisé précédemment :

- Dans quel contexte ce soin avait-il été réalisé ?
- Quelles comparaisons pouvez-vous faire entre la présente prestation et celle que vous avez réalisée précédemment ?

Pour toutes les situations :

- Quel est votre degré de satisfaction par rapport au soin réalisé ?
- Qu'est-ce qui vous mène à ce degré de satisfaction ?
- Quels sont les éléments qui ont influencé la qualité de votre prestation ?
- Qu'est-ce qui a été le plus facile ? Qu'est-ce qui a aidé à ces éléments de facilité ?
- Qu'est-ce qui a été le plus difficile ? Qu'est-ce qui a causé ces difficultés ?
- Si vous aviez à donner des conseils à une personne qui aurait à réaliser le même soin demain, que lui diriez-vous ?

# ACCOMPAGNER LE RETOUR RÉFLEXIF

Dans toute démarche de formation-accompagnement d'un changement, la rétroaction prend une grande importance. Elle peut prendre plusieurs formes et ainsi être soit un encouragement, soit un moyen de porter un regard critique sur son travail pour l'améliorer.

## 1. Intentions concernant les personnes en formation

- Faire réfléchir sur ce qui est apprécié ou moins apprécié lors de la réception d'une rétroaction.
- S'interroger collectivement sur des moyens de favoriser une rétroaction réflexive.

---

1. Cette situation de formation-accompagnement est inspirée de Lafortune et Deaudelin (2001).

## 2. Intentions associées aux PAFE

- Aider à s'interroger sur les types de rétroactions et sur leur influence sur les personnes apprenantes.
- Former à rendre plus réflexives-interactives des rétroactions fournies.

## 3. Lien avec les compétences à développer

Comme PAFE, il est nécessaire de rétroagir en fournissant plus que des encouragements ou en montrant les aspects à améliorer. La rétroaction vers le développement de compétences vise à aider la personne en formation à être capable de trouver ses propres solutions ou à discuter de ses productions plutôt que d'attendre le « verdict » de la PAFE. C'est aussi cela devenir une personne compétente sur le plan professionnel.

## 4. Déroulement possible, à adapter

Pour favoriser l'amélioration de ses propres rétroactions, il est proposé de faire remplir individuellement le tableau suivant.

Ce que j'apprécie le plus lorsque je reçois une rétroaction	Ce que je n'apprécie pas vraiment lorsque je reçois une rétroaction

Après avoir rempli ce tableau individuellement, il s'agit d'inviter les membres du groupe à échanger sur leurs réponses, en équipe. La discussion en grand groupe vise des prises de conscience sur le type de rétroaction qui est utilisé et sur le fait que des rétroactions qui mènent à des changements chez les personnes accompagnées ou apprenantes n'est pas simple. Si elles sont trop superficielles, les rétroactions limitent les prises de conscience qui mènent à des actions. Si elles sont approfondies, elles exigent du doigté pour les réaliser sans susciter de la résistance ou être perçues comme menaçantes.

Dans un deuxième temps, il est proposé de faire réfléchir sur les moyens déjà utilisés pour rétroagir par une question comme la suivante.

- Quels moyens utilisez-vous actuellement pour faire de la rétroaction ?

Dans un troisième temps, il reste à entrevoir d'autres moyens de réaliser des rétroactions.

- Quels moyens pourriez-vous utiliser pour rétroagir de façon réflexive-interactive ?

L'ensemble des interventions tire profit de quelques notes conceptuelles à propos de la rétroaction.

#### **Pour se former par rapport à la rétroaction**

La rétroaction est le plus souvent définie comme une information donnée à une personne à propos de ses actions, de ses productions, de ses attitudes ou de ses comportements. La rétroaction est un commentaire, une communication d'informations, un bilan. Legendre (2005, p. 1193) définit la rétroaction comme étant une « communication d'informations qu'une personne reçoit suite à ses actions, à ses attitudes, à ses comportements ». Pour Wlodkowski et Ginsberg (1995), la rétroaction est une information fournie aux personnes apprenantes à propos de la qualité de leur travail. Elle est probablement le meilleur moyen pour influencer les compétences des personnes en situation d'apprentissage, car elle suscite un recadrage, une remise en question ou une régulation dans le but de changement, d'avancement, d'évolution ou d'explication. Elle a pour but d'informer plutôt que de contrôler, mais favorise une rétroaction qui encourage une efficacité accrue, la créativité et l'autonomie.

La rétroaction peut prendre plusieurs formes et être plus développée que quelques mots sur les progrès d'une personne. Elle a un sens plutôt restreint si elle consiste en une information fournie à une personne apprenante. Elle a également un sens plus large en faisant référence à des réflexions, à des confrontations ou à des prises de conscience. Elle est alors bien ciblée et constructive, elle arrive au moment opportun tout en étant rapide, fréquente, positive, personnelle et différenciée. Le type de rétroaction à fournir dépend de ses conceptions de l'enseignement ou de l'apprentissage, mais aussi du contexte, des personnes auxquelles on s'adresse et des intentions poursuivies.

Une rétroaction peu réflexive-interactive fournit des informations à propos d'actions, de productions, d'attitudes ou de comportements en offrant des commentaires ou une évaluation de la situation, tout en y apportant des solutions. Elle propose des changements sans avoir participé à leur construction ; ces rétroactions sont qualifiées de peu réflexives, car elles donnent des réponses et elles sont généralement précises et dirigées. Les rétroactions moins réflexives exigent une prise en compte de la dimension affective afin que la personne qui les reçoit soit ouverte à entendre des commentaires suggérant des changements.

Une rétroaction réflexive-interactive mène les personnes qui la reçoivent à réfléchir sur leurs actions, leurs productions, leurs attitudes ou leurs comportements, à penser à une solution et à en discuter. Elle permet aux personnes qui la reçoivent de se poser des questions, d'apprendre à se les poser à l'avenir et de porter un regard critique sur leurs actions, productions, attitudes et comportements. La rétroaction plutôt réflexive prend souvent la forme de questions, car elle stimule la réflexion, ce qui requiert un effort et une certaine confiance en soi, en ses actions et en ses productions. Ce type de rétroaction suppose une coconstruction des commentaires et des remarques.

SITUATION DE  
FORMATION-ACCOMPAGNEMENT

23

ACCOMPAGNER LE RETOUR  
SUR UNE EXPÉRIMENTATION

Lorsqu'il y a expérimentation du contenu d'une fiche réflexive ou d'une action posée dans le but de développer des compétences, un retour sur cette expérience s'avère nécessaire. Cela devient le moment de montrer l'importance accordée au travail réalisé, d'échanger sur l'expérience et de penser à des ajustements pour une prochaine expérimentation.

## 1. Intentions concernant les personnes en formation

- Faire réfléchir sur une expérience réalisée.
- Susciter les échanges et la discussion.
- Entrevoir des ajustements pour d'autres actions.
- Cheminer vers une analyse de pratique.

## 2. Intentions associées aux PAFE

- Montrer l'importance accordée au passage à l'action.
- Faire réfléchir sur les écarts entre ce qui était pensé avant l'expérience par rapport à ce qui est pensé après celle-ci.
- Former à l'analyse de pratiques.

## 3. Lien avec les compétences à développer

Dans cette activité, c'est généralement du développement professionnel dont il s'agit. Il est ici question de la réflexion et de l'analyse d'une expérience, du travail en équipe pour les échanges et de la discussion et de l'acceptation du regard critique des autres.

## 4. Déroulement possible, à adapter

Dans un premier temps, afin d'en arriver à faire un retour sur une expérimentation, il est nécessaire qu'il y ait eu une préparation à cette expérience à tenter. Il est possible d'imaginer qu'il y ait eu du matériel produit (fiche réflexive ou autre), que ce matériel ait été commenté pour le rendre plus réflexif-interactif et qu'il ait été amélioré après commentaires avant le passage à l'action.

Il est également nécessaire d'avoir regardé collectivement la fiche qui suit relatant une expérimentation.

- 1)\* Titre de l'activité, de l'utilisation d'une fiche<sup>2</sup>...
- 2)\* Intentions
- 3)\* Description de l'expérience (joindre les documents utilisés)
- 4) Réactions des étudiantes et étudiants
- 5) Mes propres réactions
- 6) Ce que je ferais une prochaine fois
- 7) Précautions à prendre (conseils à donner...)
- 8) Adaptations possibles
- 9) Autres commentaires<sup>3</sup>

Voici un exemple de façons de procéder qui ont déjà été utilisées avec une telle fiche.

### Exemple

Rencontre d'une heure avec la PAFE et une enseignante ou équipe enseignante qui a expérimenté une fiche réflexive et qui fait un retour sur cette expérience. Commencer la rencontre en précisant comment elle se déroulera.

#### *Temps 1*

Présentation de l'expérimentation en utilisant les points de la fiche réflexive « retour sur l'expérience ».

2. Les \* signifient que ces sections ont avantage à être remplies pour offrir un meilleur partage. Les autres sections méritent d'être remplies, mais s'il y a peu de temps, il peut être acceptable de ne remplir que la section « autres commentaires ».
3. Section à remplir avec les sections 1, 2 et 3, surtout si les autres sections ne sont pas remplies.

*Temps 2*

Pour que cette présentation soit pertinente et efficace, poser les questions suivantes :

- Qu'est-ce qui vous paraît important de discuter ensemble relativement à cette expérience ?
- À propos de quoi voulez-vous plus précisément une rétroaction sur cette expérience ?

*Temps 3*

Ensemble, dégager (réfléchir sur) deux éléments :

- Qu'est-ce qui est réflexif-interactif dans ce qui a été expérimenté ?
- Qu'est-ce qui a été mis en action pour développer des compétences ?

*Temps 4*

Discuter et mettre en évidence ensemble :

- Comment cela aurait-il pu être plus réflexif-interactif ?
- Comment cela pourrait-il développer davantage des compétences ?

*Temps 5*

Synthèse de la discussion et perspective pour une prochaine étape.

Il est certain qu'une synthèse de cette rencontre a davantage à être écrite pour être gardée comme trace et être accessible dans une étape ultérieure d'application d'une démarche réflexive dans la formation en sciences de la santé, par exemple.

Le deuxième temps pourrait être placé avant le premier temps ou pourrait être posé comme question avant la rencontre, afin que les réflexions aient déjà été faites.

Pour réaliser le temps trois, il serait important de préciser à soi-même ce qui est le plus important dans la rencontre afin de décider quelle question sera posée la première et si les deux questions seront posées.

Dans le temps quatre, il serait bien de porter une attention au « faire faire » ou au « faire dire » plutôt qu'à des interventions qui mènent les PAFE à faire pour les personnes apprenantes ou à leur dire quoi faire.

Dans la synthèse, il est souvent intéressant de se demander collectivement comment intégrer davantage l'autoévaluation, l'observation, l'auto-observation ou encore l'interaction.

En tout temps, comme PAFE, il est important de résister à la tentation de donner des conseils plutôt que de mener les autres à trouver leurs solutions, même s'il est possible de les critiquer.

Dans les expériences tentées, il a été remarqué que, dans les groupes, il est généralement apprécié de faire des retours sur les expériences en petits groupes (deux ou trois personnes). Cela aide parfois à échanger et à faire avancer ce petit groupe. Cela comporte donc certains avantages. Cependant, cela peut mener à répéter les mêmes propos dans plus d'un groupe. Une façon de faire peut consister à inviter tous les petits groupes d'un grand groupe (15 à 25 personnes) à assister au retour sur une expérience d'au moins un autre petit groupe, sans nécessairement intervenir. C'est une façon d'aider l'interaction lorsque le grand groupe se retrouve réuni.

SITUATION DE  
FORMATION-ACCOMPAGNEMENT

24

## FAVORISER L'ÉVALUATION D'UNE ACTIVITÉ DE FORMATION

Lors de l'évaluation d'une activité de formation, les questions posées sont plutôt posées de sorte que ce soit les PAFE qui soient évaluées. Par exemple, l'animation était-elle satisfaisante? Les objectifs ont-ils été atteints? Les documents fournis étaient-ils adéquats? Peu de questions concernent les personnes apprenantes, formées ou accompagnées. Cela veut dire qu'une personne qui n'était pas engagée dans les tâches proposées peut évaluer la rencontre négativement, sans tenir compte de sa réelle présence lors de la ou des rencontres. Cette façon d'évaluer une activité de formation est remise en question dans la mise en œuvre d'une démarche réflexive-interactive.

### 1. Intentions concernant les personnes en formation

- S'interroger sur la façon dont les activités de formation sont évaluées.
- Trouver d'autres moyens d'évaluer des activités de formation.

### 2. Intentions associées aux PAFE

- Aider à cheminer ou cheminer soi-même dans la remise en question de l'évaluation des activités de formation.
- Favoriser des changements dans l'évaluation des activités de formation afin de mettre les personnes apprenantes, formées ou accompagnées dans une position réflexive.

### 3. Lien avec les compétences à développer

Apprendre à développer des compétences est déjà une étape importante dans une formation-accompagnement selon une perspective de professionnalisation, mais évaluer ces compétences a aussi son importance. C'est la cohérence entre ce qui est développé, comment cela est fait, mais aussi comment le bilan des compétences est évalué qui est visée ici.

### 4. Déroulement possible, à adapter

À la fin d'une rencontre de formation-accompagnement, il est souvent pertinent de poser des questions comme les suivantes afin de favoriser l'engagement des personnes apprenantes, formées ou accompagnées. Ces questions ne sont que des suggestions et méritent d'être adaptées à différents contextes. Elles peuvent s'ajouter à des questions habituellement posées, tout en n'augmentant pas trop le nombre de questions.

1. Degré de satisfaction relativement à mon engagement et à ma concentration au cours de cette rencontre.

Très peu de satisfaction							Grande satisfaction			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Expliquer :

2. Propositions d'amélioration de mon engagement et de ma concentration pour une prochaine rencontre.
3. Apprentissages réalisés au cours de cette rencontre.
4. Réinvestissements envisagés à la suite de cette rencontre.

Lors de l'évaluation de rencontres, les principales questions sont souvent orientées sur l'évaluation de la satisfaction. Cela apparaît réducteur. Il semble que dans le développement de compétences, il est préférable de poser des questions sur les compétences que les personnes croient avoir développées et sur les réinvestissements prévus. La satisfaction fait plutôt référence à une impression ou aux réactions affectives, ce qui démontre peu de fondements dans les réponses rendues. Si la satisfaction demeure un point central, il importe de ne pas s'y limiter et de demander pourquoi il y a satisfaction, ce qui permet de dire que c'est satisfaisant. Ces précisions aident à comprendre une évaluation et à pouvoir en utiliser les résultats pour s'améliorer.

## CE CHER CALCUL DE DOSES<sup>1</sup>

L'idée d'écrire un chapitre sur le calcul de doses vient de ma constatation que la formation au calcul de doses suscitait des insatisfactions, et qu'elles sont probablement attribuables à une certaine méconnaissance des mathématiques et de la didactique reliée à cette discipline. Certaines insatisfactions relèvent probablement aussi d'une certaine mathophobie, réactions affectives négatives à l'égard de cette discipline : anxiété à l'égard des mathématiques, manque de confiance en soi sur sa capacité à en faire. Comme j'ai réalisé mes études doctorales sur la dimension affective en mathématiques (Lafortune, 1992), cette constatation me rejoignait plus que tout, et je désirais favoriser un regard plutôt positif à l'égard de cette discipline. C'est pourquoi j'ai décidé de consacrer un court chapitre à ce sujet, même si je pouvais écrire un livre. Ce que j'apporte dans ce chapitre est le résultat de plusieurs travaux antérieurs qui ont été rassemblés dans *Chères mathématiques. Susciter l'expression des émotions en mathématiques* (Lafortune et Massé, 2002). Le titre provient de l'idée de lettres aux mathématiques que j'ai fait écrire à des jeunes. Je les ai aussi amenés à écrire des poèmes à propos des mathématiques comme je leur ai demandé de « dessiner les maths ». Depuis plus de 20 ans de recherche

---

1. Des éléments de ce chapitre sont grandement inspirés de *Chères mathématiques : Susciter l'expression des émotions en mathématiques* (L. Lafortune et B. Massé, avec la coll. de S. Lafortune, 2002).

sur le sujet, j'ai obtenu des résultats qui m'ont surprise. Les jeunes se représentent en recevant des coups de marteau sur la tête, avec des éclairs qui entrent dans leur tête, avec des nuages noirs qui leur passent au-dessus de la tête... Il est vrai que tous les dessins ne sont pas aussi négatifs, mais il y en a un bon tiers présentant de tels résultats. Il n'est donc pas surprenant que, par la suite, ces réactions affectives négatives aient des répercussions dans les études supérieures de ces jeunes et dans leur vie professionnelle.

La première partie de ce chapitre apportera des éléments de réflexion sur les attitudes à l'égard des mathématiques et de l'arithmétique. Cela est proposé pour effectuer des activités entre collègues ou encore auprès de groupes étudiants. La deuxième partie fournit une situation de formation-accompagnement associée au calcul de doses appliquant des éléments de la première partie.

Pour amorcer ce chapitre, voici quelques questions portant sur ses propres croyances à l'égard des mathématiques.

## ■ RÉFLÉCHIR SUR SES CROYANCES À L'ÉGARD DES MATHÉMATIQUES

Je crois que...	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
1. les mathématiques sont inutiles.				
2. quand on fait des mathématiques, on se limite à faire des calculs.				
3. il est justifié de ressentir des malaises lorsqu'on fait des mathématiques.				
4. les mathématiques relèvent de la magie.				
5. faire des maths, c'est ennuyant.				
6. faire des maths, c'est sérieux.				
7. il faut un talent spécial ou supérieur pour réussir en mathématiques.				

8. les bollés <sup>2</sup> sont ennuyeux et centrés sur les mathématiques.			
9. on peut ressentir de l'indifférence par rapport aux mathématiques.			
10. certaines personnes n'ont pas besoin de faire d'efforts pour réussir en mathématiques.			
11. les mathématiques peuvent susciter de l'aversion.			
12. on peut faire des mathématiques et oublier le temps qui passe.			
13. il est possible d'aimer et de détester en même temps les mathématiques.			

Ce questionnaire vise à mener à une discussion entre collègues ou à en animer une dans un groupe étudiant. C'est l'occasion de relever certaines représentations à l'égard des mathématiques et d'en discuter. Il ne s'agit pas de contrer tous les mythes, idées préconçues ou préjugés entretenus à l'égard de cette discipline, mais la discussion inhabituelle en formation dans le domaine des sciences de la santé risque d'aider à effectuer des prises de conscience qui pourront être soutenues par d'autres activités et discussions<sup>2</sup>.

## ■ ÉPROUVER DE L'ANXIÉTÉ OU DE LA PEUR À L'ÉGARD DES MATHS

Avant d'aborder la réflexion approfondie à propos de l'anxiété à l'égard des mathématiques, voici des questions d'autoréflexion. Si elles sont répondues par écrit, il est possible de revenir plus tard sur ces premières réflexions pour saisir sa propre évolution. C'est une dimension importante d'une démarche réflexive-interactive.

2. Au Québec, l'expression « bollés » en maths est utilisée pour reconnaître les personnes qui auraient un talent spécial ou supérieur pour réussir en mathématiques.

- Pouvez-vous noter une situation qui vous cause généralement de l'anxiété, de la tension, du stress? Cela peut faire référence à une situation d'apprentissage, mais aussi à toute autre situation de la vie quotidienne qui vous cause du stress.
- Lorsque vous êtes dans cette situation, comment réagissez-vous? Quelles en sont les manifestations autant internes qu'externes? Quelles sont vos pensées ou vos réactions physiologiques?
- Que faites-vous pour gérer cette anxiété ou cette tension, et ainsi pouvoir accomplir la tâche que vous devez compléter, ou pour pouvoir vivre ce moment désagréable?
- Comment pensez-vous que d'autres personnes vivent cette situation?

Ces mêmes questions sont transposables à des situations d'anxiété à l'égard des mathématiques. Dans une situation de formation-accompagnement, une autre question s'ajoute.

- Si une personne se trouvait devant vous et vous exprimait son anxiété à l'égard des mathématiques, que lui suggèreriez-vous?

Le processus amorcé par ces questions d'autoréflexion aide à se centrer sur une situation qui cause de l'anxiété et particulièrement, de reconnaître que chaque personne a développé des moyens pour mieux vivre ces situations désagréables. Cependant, cette anxiété peut parfois devenir difficile à supporter et entraîner la peur des mathématiques, soit la « mathophobie ».

La peur des mathématiques est un état affectif caractérisé par des sentiments d'aversion et de panique par rapport à cette discipline. Elle mène parfois à la désorganisation mentale dans l'apprentissage des mathématiques ou dans la démarche de résolution de problèmes. La peur des mathématiques est d'une plus grande intensité que l'inquiétude ou les malaises. Cette peur peut facilement mener à l'évitement si elle finit par créer des tensions insupportables.

Certaines personnes voient l'obligation de faire des mathématiques comme une oppression. Elles ressentent la résolution de problèmes mathématiques comme une masse qui leur écrase la tête ou comme un énorme effort qui fait éclater leur cerveau. Plusieurs de ces personnes ont vécu des expériences traumatisantes en mathématiques et sont prêtes à réorienter leur carrière afin d'éviter ces situations embarrassantes, voire angoissantes. Tenant compte des pressions sociales associées à la réussite en mathématiques, la peur des mathématiques finit par avoir un effet dévastateur pour plusieurs personnes, qui en viennent à choisir leur car-

rière en fonction du nombre de cours de mathématiques à réussir. Une investigation approfondie des raisons des choix d'orientation permet parfois de se rendre compte que la tension causée par cette discipline est trop forte pour accepter de continuer à la vivre volontairement.

L'anxiété à l'égard des mathématiques est un état affectif caractérisé par de l'inquiétude, des malaises et de la peur qui empêchent souvent de faire des mathématiques. Des émotions plus ou moins intenses nuisent à la concentration et à l'atteinte d'une performance à la mesure de ses capacités. Par contre, une démarche pour contrer les effets négatifs de l'anxiété à l'égard des mathématiques contribue à faire émerger une dimension positive de cette anxiété. Elle devient alors caractérisée par une excitation et par la recherche du défi à relever pouvant mener à une fierté et même au plaisir de faire des mathématiques.

La peur des mathématiques est une émotion très intense. Elle amène la personne à sentir quelquefois qu'un voile se dresse devant elle au moment de faire des mathématiques. La personne peut ressentir une tension énorme qui la mène à refuser tout contact avec cette discipline. Elle arrête de faire des mathématiques parce qu'elle croit qu'elle n'est pas capable d'en faire, mais c'est plutôt parce qu'elle s'est arrêtée et qu'elle laisse les émotions l'envahir qu'elle ne peut plus faire de mathématiques. Par exemple, lorsqu'une explication est donnée, une personne qui vit une telle tension prend des notes comme un robot sans s'interroger sur son niveau de compréhension. Elle pense pouvoir comprendre seule par la suite. L'apprentissage finit trop souvent par se résumer à la mémorisation de formules ou de procédures en les associant à des types de problèmes. Il n'y a pas de compréhension véritable. Des « trous de mémoire » risquent de surgir. Je n'ai jamais entendu parler de « trous de compréhension ».

La peur des mathématiques est un phénomène complexe, car cette émotion est parfois tellement intense qu'elle mène à l'évitement de toute activité qui peut avoir une connotation mathématique tels le calcul d'un pourboire, le calcul approximatif de la monnaie à rendre, le calcul de distance, l'évaluation de la quantité de tissu ou de papier peint, la compréhension minimale d'un calcul d'hypothèque, mais aussi un calcul de doses sur le plan médical... Il devient nécessaire d'essayer de saisir ce qui a pu créer une telle tension, voire de l'angoisse. Cette anxiété est parfois liée au manque de confiance en soi de réussir en mathématiques. Est-ce l'anxiété qui crée le manque de confiance en soi ou l'inverse ?

L'anxiété à l'égard des mathématiques n'est pas innée ; elle émerge à partir de situations vécues à l'école ou à la maison ou de paroles entendues de diverses sources. Dans une classe, il est possible d'observer

des manifestations de cette anxiété, de parler du stress lors de situations d'évaluation ou de modifier ses propres interventions afin qu'elles ne soient pas source d'anxiété chez les personnes en formation.

1. Demander de remplir une fiche comme la suivante afin de prendre conscience de ses propres réactions par rapport à une incompréhension en mathématiques. Il est possible de demander de la remplir en se centrant sur une situation qui a été difficile en mathématiques.

Lorsque je ne comprends pas en mathématiques...	Rarement	Parfois	Souvent
1. j'abandonne l'idée de chercher à comprendre.			
2. je demande de l'aide.			
3. je me décourage.			
4. je sens monter le stress.			
5. je me dis : « C'est comme d'habitude. »			
6. je cesse d'écouter les explications.			
7. je me demande : « À quoi ça sert ? »			
8. je cherche des exemples semblables pour m'aider.			
9. je persévère à chercher à comprendre.			
10. je ne veux plus jamais voir de maths.			

Les réponses à ces questions sont compilées, présentées à l'ensemble du groupe et servent d'amorce à une discussion.

2. Observer les manifestations d'anxiété à l'égard des mathématiques n'est pas chose facile, car certaines réactions peuvent sembler de la paresse, de l'inattention, du manque de concentration ou cacher des émotions négatives par rapport à cette discipline. La connaissance des émotions des personnes en formation à l'égard des mathématiques ne se limite pas à de l'observation : elle est accompagnée de questions posées à partir de différentes manifestations.

Manifestations à observer :

- manque de concentration ;
- abandon rapide de la recherche d'une solution ;
- refus de montrer sa démarche aux autres ;
- difficulté à travailler en équipe ;
- mimiques interrogatives ;
- expressions de découragement : « je ne comprends rien ; je ne comprendrai jamais rien » ;
- recherche rapide, trop rapide d'une réponse ;
- feuille mise au rebut dès la réception d'une correction ;
- refus de montrer une démarche non achevée ;
- etc.

L'observation de l'une ou l'autre de ces manifestations a avantage à être communiquée à l'ensemble du groupe, à un petit groupe ou encore à un individu dans le but d'amorcer une discussion ou un dialogue. Voici quelques exemples de questions à poser :

- Pourriez-vous m'expliquer pourquoi vous préférez travailler seul lorsqu'il s'agit de (nommer le contenu mathématique en cause) ?
- Que signifie telle (la nommer) mimique ?
- Est-il possible que vous ne compreniez absolument rien ? Pourriez-vous préciser ce que vous comprenez ou ce que vous ne comprenez pas ?
- Pourquoi ne posez-vous pas de questions quand vous croyez ne pas comprendre ?
- etc.

Il est difficile de proposer des questions associées à des situations fictives. Il s'agit d'en préparer soi-même, adaptées à sa façon d'intervenir et aux personnes auxquelles on s'adresse. Il s'agit de garder à l'esprit que l'objectif consiste à connaître les émotions non exprimées mais ressenties, sans nécessairement qu'il y ait de prise de conscience immédiate.

3. Faire attention à ses propres interventions est un moyen pertinent de faire en sorte que les étudiantes et étudiants ne développent pas ou développent moins de réactions affectives négatives à l'égard des mathématiques. Il est difficile de bien saisir l'incidence de certaines paroles ou mimiques, mais elle est bien là. Des personnes plus anxieuses à l'égard des mathématiques interpréteront un sourcil froncé ou un air réflexif comme signifiant une erreur de leur part. Voici quelques exemples de ces paroles ou de ces gestes :

### Des réactions aux questions posées

Lorsqu'une personne pose une question, c'est qu'elle ne comprend pas ; la question n'est donc pas idiote. Une attitude ou un comportement qui repousse une question n'aide pas à en poser d'autres. Montrer de l'impatience par rapport à certaines questions cherchant à mieux comprendre les mathématiques risque d'avoir un effet négatif. À une question, il importe d'éviter des phrases comme : « J'y ai déjà répondu » ou « Vous n'écoutez pas ». Le malaise est alors doublé : une réaction par rapport aux mathématiques et une réaction par rapport à la personne.

### Croire aux capacités de réussir

Si une personne en formation a l'impression que la PAFE croit qu'elle échouera, on diminue énormément les chances qu'elle a de réussir. En plus de se prouver à elle-même qu'elle a la capacité de réussir, elle devra le prouver à d'autres. Si cette personne a de la difficulté en mathématiques et que ce n'est pas le cas dans d'autres matières, ou si elle réussit quelquefois malgré des échecs répétés, il n'est pas possible de prétendre qu'elle n'a pas la capacité de réussir en mathématiques ou qu'elle n'a pas l'esprit mathématique.

### Réagir aux phrases comme « c'était facile », « j'ai été chanceuse ou chanceux », « vous m'avez aidée ou aidé » pour qu'elles deviennent « je suis capable de... »

Lorsqu'une personne en formation manque de confiance en elle et qu'elle a un succès, elle le présente souvent comme : « j'ai réussi parce que c'était facile », « parce que j'ai été chanceuse ou chanceux » ou encore « parce que vous m'avez aidée ou aidé ». Il s'agit de l'amener à se rendre compte que la tâche demandée n'est pas plus facile aujourd'hui qu'il y a deux semaines, mais que c'est elle qui a développé des compétences et qui est davantage capable de les réussir aujourd'hui qu'il y a deux semaines.

### Montrer les progrès même s'il n'y a pas réussite

Il s'agit de souligner les progrès des personnes en formation, car une personne qui passe d'un échec à un début de réussite

commence à s'en sortir et voudrait bien que son progrès soit souligné. Trop souvent, il lui est dit « il ne vous manque que quelques apprentissages pour avoir de meilleurs résultats » au lieu de lui dire « c'est très bien, vous vous êtes amélioré depuis la dernière fois ». Il s'agit de regarder les aspects positifs plutôt que les erreurs. Quand il s'agit de vérifier la solution d'une personne devant elle, il est préférable de souligner les aspects positifs de sa solution avant de signaler les erreurs. Aller directement aux erreurs donne l'impression de sauver du temps, ce qui ne se vérifie pas dans le temps.

#### **S'engager personnellement en parlant de ses propres difficultés en mathématiques**

Pour démythifier l'activité mathématique et l'apprentissage de cette discipline, il est possible de livrer certains aspects affectifs liés à ses expériences en mathématiques : parler du temps à prendre pour résoudre certains problèmes de mathématiques, du stress vécu en réalisant des tâches mathématiques, de recherches à faire pour résoudre certains problèmes, d'erreurs déjà faites qui ont causé des sueurs froides, d'échecs déjà subis... C'est un moyen de montrer que ce que les personnes en formation ressentent n'est pas unique.

#### **Dire et redire que la solution ne surgit pas spontanément à l'esprit**

Il importe de dire et de redire que la réponse à un problème de mathématiques ne surgit pas spontanément à l'esprit. Ce sont les expériences antérieures qui permettent de résoudre un problème rapidement. Trop de personnes qui ne trouvent pas de solution ou d'idée après une première lecture de ce qui est demandé sont portées à dire « je ne suis pas capable, je ne comprends rien », à demander comment faire ou à abandonner la tâche. Elles vivent trop souvent une tension, car elles veulent réaliser rapidement la tâche ; pourtant, la solution à un problème peut parfois exiger beaucoup plus de temps qu'il est possible de l'imaginer.

4. Voici des questions de réflexion ou de discussion à utiliser au moment opportun.
  - Avez-vous déjà ressenti de l'anxiété à l'égard des mathématiques? Si oui, dans quelles circonstances? Sinon, comment l'expliquez-vous?
  - Comment peut-on reconnaître que l'anxiété à l'égard des mathématiques commence à se manifester en soi?
  - Que peut-on faire pour se centrer sur les mathématiques et ne pas laisser les émotions négatives nous envahir?
  - L'anxiété à l'égard des mathématiques pourrait-elle être perçue positivement et donner de l'énergie pour se concentrer sur la tâche et chercher à relever le défi? Pourquoi?
5. Se mettre dans la peau de quelqu'un qui est indifférent aux mathématiques et compléter quatre ou cinq des phrases suivantes:
  - a) Lorsque j'entends le mot « mathématiques », je...
  - b) Je pourrais apprendre plus en mathématiques si...
  - c) La meilleure chose qu'une personne enseignante puisse faire pour moi, c'est...
  - d) Quand j'ai un mauvais résultat en mathématiques, je...
  - e) En mathématiques, ça allait bien jusqu'à...
  - f) Quand je fais des maths, je me sens...
  - g) Mon expérience la plus positive avec les mathématiques a été quand...
  - h) Mon expérience la plus négative avec les mathématiques a été quand...
  - i) Quand j'entends quelqu'un dire « c'est agréable de faire des maths », je...
  - j) Tout ce que je peux faire en mathématiques, c'est...
  - k) Quand je trouve une bonne solution en mathématiques, je...
  - l) Je me demande bien pourquoi les mathématiques...

La réflexion suscitée par les phrases à compléter aide à faire émerger les émotions ressenties à l'égard des mathématiques.

## RESSENTIR DES MALAISES EN MATHÉMATIQUES

Pour amorcer l'idée de malaises ressentis en mathématiques, sans que ce soit une anxiété-peur des mathématiques, il est proposé de remplir la fiche d'autoévaluation suivante en portant une attention particulière aux raisons de ses réponses.

Énoncé	Jamais	Parfois	Souvent
1. Je crains d'avoir à apprendre une nouvelle notion mathématique.			
2. Je ressens du plaisir à résoudre un problème de mathématiques.			
3. J'ai hâte d'avoir fini de résoudre un problème de mathématiques.			
4. Je ne peux supporter qu'une personne me regarde faire des mathématiques.			
5. Je ressens du soulagement lorsque je réussis à trouver une réponse à un problème de mathématiques.			
6. Il m'arrive de penser que ce sera difficile d'apprendre les mathématiques.			
7. Je fais des mathématiques par obligation.			
8. C'est agréable de faire des mathématiques.			
9. Je m'interroge sur ma capacité de faire des mathématiques.			
10. Je rêve du moment où je n'aurai plus de mathématiques à faire dans ma vie.			

La réflexion amorcée à partir de l'autoévaluation aide à savoir si une personne redoute le fait d'avoir à faire des mathématiques. Par exemple, craint-elle d'avoir à apprendre de la nouvelle matière en mathématiques ou prévoit-elle des difficultés avant d'avoir commencé à entendre une seule explication ? Cette réflexion vise également à aider à mieux se connaître en situation de résolution de problèmes mathématiques. Pendant qu'on réalise une telle tâche, ressent-on des malaises comme le

goût d'abandonner si une réponse ne surgit pas rapidement ? Cherche-t-on une réponse rapidement afin de se débarrasser de la tâche à réaliser ? Ressent-on du soulagement lorsqu'on a trouvé une réponse ?

Une personne qui vit de l'inquiétude à l'égard des mathématiques est préoccupée par la tâche mathématique qui lui est demandée. Sa prédisposition intérieure (son attitude) est considérée comme négative avant de s'engager dans l'activité mathématique à cause de son appréhension. Cette inquiétude se manifeste avant même d'avoir essayé de résoudre le problème de mathématiques. Elle est construite à partir d'expériences antérieures ou de paroles entendues autant à l'école qu'à l'extérieur, relativement au niveau « supposé » de difficulté des mathématiques, de leur inutilité et de leur accessibilité à un petit groupe de personnes possédant un talent supérieur.

La personne qui vit des malaises à l'égard des mathématiques vit des tensions qui lui sont parfois difficiles à supporter, ce qui l'amène à s'engager peu dans l'activité mathématique. Ces malaises surviennent en situation de résolution de problèmes et font émerger des sensations ressenties lors de moments difficiles vécus en mathématiques. De tels malaises mènent souvent une personne à faire des mathématiques rapidement afin de quitter cette impression négative. La personne en arrive à ne chercher que des réponses, sans s'interroger sur le sens qu'elles peuvent avoir. Elle en arrive parfois, et même souvent, à se contenter de réponses qui n'ont pas de sens, comme : « une personne marche à 2 500 kilomètres à l'heure » ou « 3,2 personnes sont allées ensemble au cinéma » ou « il y a -89 pommes dans l'arbre » ou « il est nécessaire d'injecter 300 ml de cortisone à une personne » ou « le calcul réalisé mène à administrer 100 ml de KCl (chlorure de potassium) » ou « d'injecter 3000 UI d'insuline par voie sous-cutanée ».

Même si les inquiétudes ou les malaises peuvent sembler être créés de l'extérieur, ils sont intrinsèques, et ce n'est que la personne qui vit ces émotions qui peut les surmonter. Il n'est pas toujours essentiel d'en comprendre la source, mais il importe de se connaître et de trouver des moyens adaptés à sa personnalité. Cela permet de reconnaître les moments où les tensions montent et à apprendre à se parler pour contrer les effets négatifs associés à ces émotions. Même en ressentant certains malaises, il est possible de continuer à réaliser son activité mathématique. Il est préférable de ne pas arrêter de chercher une solution. Il devient nécessaire d'éviter de se laisser envahir par des émotions déstabilisantes. C'est aussi l'occasion de s'arrêter pour se demander ce qui se passe et pour tenter de comprendre ses émotions.

Pour aider différentes personnes à surmonter ou à vivre avec l'inquiétude de faire des mathématiques ou avec les malaises ressentis durant l'activité mathématique, il est nécessaire de reconnaître les moments où ces émotions surgissent. Une façon de le faire consiste à créer une situation où un déséquilibre est créé, afin de faire émerger des émotions négatives associées aux mathématiques et d'apprendre à agir sur ces malaises.

1. Proposer aux étudiantes et étudiants une série de problèmes à teneur mathématique associés au domaine concerné, dont les solutions sont évaluées (ce peut être une réelle situation d'examen). C'est une façon de créer de la tension et de mettre en place une réelle situation de stress en mathématiques.

La série de problèmes à résoudre demandée peut commencer par un problème plus près des habitudes des personnes apprenantes et dont la solution a du sens, tout en étant simple. C'est une façon de créer une certaine sécurité. Le deuxième problème proposé se résout en respectant la zone proximale de développement des personnes apprenantes. Le problème semble avoir du sens ; ce n'est que la réponse qui n'en a pas. Le troisième problème devrait être complètement farfelu et n'avoir aucun sens. La suite de ces trois problèmes permet aux personnes apprenantes d'être dans une situation déstabilisante, ce qui contribue à une discussion amorcée par des questions comme les suivantes :

- Quelles ont été vos réactions par rapport à ces problèmes à résoudre ?
  - Qu'avez-vous pensé en lisant les énoncés ?
  - Comment avez-vous effectué la résolution des problèmes ?
  - Quels questionnements vous sont venus à l'esprit ?
  - Les réponses obtenues ont-elles suscité des interrogations ? Pourquoi ?
  - Qu'avez-vous ressenti ?
2. Profiter d'un moment où, dans l'action, on se rend compte que les personnes apprenantes sont déstabilisées par une explication ou sont dans un état de tension par rapport aux mathématiques. Il est suggéré de prendre un moment de pause pour les amener à exprimer leurs émotions en lien avec nos observations. Ce peut être l'occasion de dire, par exemple : « j'ai eu l'impression que vous vous posiez des questions... » ; « je me demande si j'ai bien expliqué... », etc. Elles se rendront alors compte que leurs émotions sont écoutées et que ce n'est pas seulement le contenu mathématique qui est important. Elles pourront penser qu'il est possible de ressentir des

émotions en mathématiques, qu'elles ne sont pas les seules et que l'activité mathématique n'est pas neutre et objective comme on a souvent voulu le laisser croire.

3. Les personnes apprenantes sont placées en situation de réfléchir à un apprentissage qu'elles ont fait récemment : apprendre à faire du vélo ou du patin à roues alignées ; apprendre à faire une recette ou à jouer aux échecs ; apprendre à faire fonctionner un appareil électronique ou à organiser un événement. Dans cette réflexion, ils ont à nommer les émotions ressenties lors de cet apprentissage, lorsque des difficultés ont été rencontrées, lors des observations des autres, lors des échecs, lors des démonstrations... Ces émotions sont comparées à celles qui sont ressenties lors d'une activité mathématique. Des stratégies sont mises en commun afin de s'aider à surmonter les émotions paralysantes et qui empêchent d'apprendre et d'avoir du plaisir. Chaque personne soumet la stratégie qu'elle pense utiliser lors d'une autre situation d'apprentissage qui suscite des inquiétudes ou des malaises.

## Questions de réflexion ou de discussion

- Est-ce que le fait de vivre de l'inquiétude ou un malaise est un sentiment positif ou négatif? Dans quel sens?
- Qu'est-ce qui est positif dans l'inquiétude et le malaise en mathématiques? Qu'est-ce qui est négatif?
- Est-il nécessaire de s'inquiéter ou de ressentir des malaises dans certaines circonstances? Pourquoi?
- L'inquiétude qu'on peut ressentir lorsqu'on réalise une recette de gâteau ressemble-t-elle à celle ressentie en mathématiques? Dans quel sens?
- Quelles sont les différences et les ressemblances entre le malaise ressenti pendant qu'on tente de résoudre un problème de mathématiques et l'inquiétude de savoir si ses solutions et ses démarches ont du sens?
- Qu'est-ce qui pourrait être fait pour aider à vivre moins d'inquiétude et de malaises?

L'apprentissage des mathématiques est beaucoup plus que l'utilisation de formules et la mémorisation de procédures. Souvent, les mathématiques sont enseignées sans une réelle compréhension. Il en est de même du calcul de doses, qui se limite trop souvent à la mémorisation d'une procédure de règle de trois. Pourtant, il est possible de comprendre ce qui est réalisé pour ne pas faire d'erreur, surtout par l'apprentissage de l'approximation et en se dégageant de ses émotions négatives à l'égard du calcul à réaliser, le plus souvent issues d'apprentissages antérieurs.

## 1. Intentions concernant les personnes en formation

- Comprendre le calcul de doses.
- Se dégager de certaines réactions négatives à l'égard de calculs de doses ou des mathématiques.
- En venir à respecter les prescriptions médicales par un calcul de dosage correct afin d'assurer la sécurité en milieu hospitalier.
- Assurer une compréhension des calculs à réaliser.
- Susciter une ouverture affective dans la réalisation des calculs.

## 2. Intentions associées aux PAFE

- Faire émerger des réactions affectives négatives à l'égard des mathématiques.
- Apprendre le calcul de doses par la compréhension et non par la mémorisation.

## 3. Lien avec les compétences à développer

Devenir une personne compétente sur le plan professionnel suppose une compréhension de concepts et d'actions. Le calcul de doses fait partie de cette compréhension pour éviter des erreurs grossières.

---

3. Cette situation de formation-accompagnement a émergé d'un travail réalisé à la HENALLUX.

## 4. Déroulement possible, à adapter

Pour en venir à la compréhension du calcul de doses, il est certain que certains préalables plutôt arithmétiques que mathématiques sont nécessaires. Cependant, dans la réalité, ces apprentissages ne sont pas acquis. Que faire? Voici des préalables nécessaires.

- Système métrique, décimal et fractionnaire.
- Opérations de base par calcul mental et écrit.
- Estimation des données.
- Règle de trois.
- Concentrations.
- Heures.

Si ces préalables sont simplement peu utilisés, donc loin dans le système de compréhension, souvent quelques exercices qui exigent des explications à propos des démarches de résolution de problèmes suffisent à les réactiver.

S'ils ne sont pas acquis ou partiellement acquis à cause d'un apprentissage par mémorisation... le problème est tout autre!

Partant du principe que plusieurs étudiantes et étudiants ressentent un blocage à l'égard des mathématiques, vivent de l'anxiété à l'égard de cette discipline et manquent de confiance par rapport à leur réussite, des actions préalables sont nécessaires. En choisissant une profession dans le domaine de la santé, plusieurs personnes ne s'attendent pas à avoir à utiliser des concepts arithmétiques (ou mathématiques). C'est souvent une surprise, pas très bonne, car les maths sont souvent considérées comme une bête noire.

Voici sept propositions pour aborder la dimension affective en mathématiques. Pour l'ensemble de ces propositions, il y a un intérêt à pouvoir exprimer ses difficultés, soit d'avoir l'impression de ne pas être seul et de se sentir compris.

### 1. Conception de phrases à compléter

- Quand j'entends le mot « mathématiques », je...
- Quand on me parle d'une règle de trois, je...
- Si je dois faire un calcul mental, je...
- Quand j'entends le mot fraction, je...

## 2. *Faire réfléchir par rapport à un certain vécu en lien avec les maths*

Penser à une expérience positive ou négative déjà vécue en lien avec les maths. Amorcer un échange à ce sujet.

## 3. *« Dessine-moi les mathématiques » ou écris une lettre/un poème aux mathématiques*

Demander de « dessiner les maths » ou d'écrire une lettre aux mathématiques, ou un poème sur la « beauté des maths ».

Dans le même ordre d'idées, demander de dessiner un professeur d'éducation physique et un professeur de mathématiques et faire travailler sur les différences.

## 4. *Mise en situation autour d'une erreur de dosage*

Proposer des mises en situation autour d'erreurs de dosage (qui ont déjà été vécues) et en discuter. Voici un exemple :

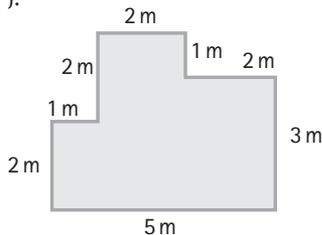
Dans une situation de calcul de doses, une personne soignante réalise une erreur de dosage en confondant UI et ml pour l'insuline. Que se passe-t-il ? Que faire ?

## 5. *Créer des situations utilisant la logique*

L'activité qui suit consiste à faire utiliser des notions de mathématiques et de logique. Cela aide à éviter que les futures actions de calculs soient réalisées en cherchant uniquement la réponse ou la formule adéquate.

Exemple :

Calculer le prix de la moquette pour un plancher, sachant qu'elle coûte 20 €/m<sup>2</sup> (ou 20 \$/m<sup>2</sup>).



Avant de répondre à la question, énoncer des hypothèses de réponses plausibles. Par exemple, estimer entre quel coût et quel coût devrait se situer la moquette. Par exemple, est-ce que cette moquette peut coûter plus de 10 000 € ou 10 000 \$ ?

Une autre question peut être posée :

Qu'est ce qui est le plus avantageux :

1000 ml de liquide au coût total de 50 euros?

ou

3 litres de liquide au coût total de 180 euros?

Ce n'est pas la recherche de la réponse qui compte, mais ce qui vient à l'esprit seulement en lisant l'énoncé ou pendant la recherche d'une solution.

## 6. Réaliser des estimations

Voici des exemples d'estimations à faire réaliser aux étudiantes et étudiants en demandant les processus mentaux en cause dans la recherche d'estimations.

- Prix d'une veste de 250\$ en solde avec une remise de 40% ;
- Surface d'une table prise dans la pièce où a lieu le cours, en prenant les mesures par la suite ;
- Hauteur d'une pièce, par exemple celle où a lieu le cours ;
- Nombre de seringues de 2 cc nécessaires pour remplir une bouteille d'un demi-litre ;
- Poids d'une canette vide / pleine. Apporter le contenant et une pesée pour faire la vérification ;
- Poids de deux objets de masse identique, de volume identique mais de forme différente... Apporter ce qui est nécessaire pour faire les vérifications.

Arriver petit à petit à la notion de la règle de trois.

## 7. Activation des connaissances antérieures

- Mettre les trois idées qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez « règle de trois », « système métrique », « fraction », etc. Diviser le groupe en équipes de réflexion.
- Chaque équipe présente ses résultats (si l'équipe n'a rien noté... on note RIEN).
- La PAFE reprend les différentes idées et reconstruit son cours en partant des acquis étudiants et en y ajoutant l'une ou l'autre des précisions afin de s'assurer que la matière est complète.

Cette façon de procéder aide à activer les connaissances antérieures, mais est beaucoup moins menaçante que de demander un exercice avec un résultat à la clef.

## Remarques globales

Éviter de tenir un langage du style : « c'est de la matière de primaire, que tout le monde doit savoir faire », car il a comme effet de « bloquer » encore plus celles et ceux qui n'y arrivent pas. Il est important avant toute chose de libérer l'anxiété causée par le calcul de doses. Sinon, les apprentissages sont difficiles, voire impossibles.

Le fait d'axer le cours uniquement sur le résultat, sur la réponse finale, bloque le processus cognitif. Il est donc important dans un premier temps de s'axer principalement sur la compréhension logique de la démarche. Le résultat peut n'être qu'une approximation. Au final, au chevet d'une patiente ou d'un patient, il devient important d'en arriver à une réponse juste et précise...

Voici des exemples de moments où la réflexion sur les réactions à l'égard des mathématiques pourrait se faire.

1. En propédeutique, au début de la formation, une activité de réflexion individuelle et collective a le mérite d'amorcer des prises de conscience à propos de ses réactions affectives lorsqu'une activité ayant un rapport avec les mathématiques est demandée. Remplir des questionnaires, une activité d'estimation ou de jeux de logique aide à faire cette réflexion en situation. Ces situations ont avantage à avoir un lien avec des tâches à réaliser par la suite.
2. Dans un cours de pharmacologie en première année, c'est l'occasion de demander de « dessiner les maths » ou de répondre à des phrases à compléter. Les dessins sont ensuite discutés en petites équipes. Quelques dessins sont présentés au groupe. C'est le moment de discuter des représentations. À cet exercice s'ajoutent des estimations de calculs, des exercices de dilutions où l'accent est mis sur le processus et non pas uniquement sur la procédure.
3. En deuxième année, une lettre aux mathématiques est demandée ou la production d'un poème sur une thématique ayant rapport avec les représentations des maths comme : « la beauté des maths » ; « les conséquences du calcul de doses »... C'est alors l'humour qui compte pour favoriser la création et les prises de conscience. Des exercices sur les dilutions complètent le tout.

4. À différents moments, il s'agit d'utiliser des manipulations ou des activités visuelles. Par exemple, prendre des poudres colorées et les dissoudre dans des quantités différentes pour aider à comprendre les dilutions de poudre et les titrages. Mettre 20 gouttes dans un pot et se rendre compte de la quantité de millilitres à laquelle cela correspond. Mettre les étudiantes et étudiants dans une situation relativement vague (par exemple, injecter 2 mg de Dormicum à partir d'une ampoule de 15 mg/3 cc). Dans cette situation, quelles questions est-il nécessaire de se poser? Quels problèmes se posent? Faire réfléchir pour en arriver à trouver la solution.

Il s'agit aussi de faire des adaptations pour les stages, pour des cours comme le bilan hydrique. Des discussions sont amorcées à partir de questions comme les suivantes.

- Qu'est-ce que chaque personne peut faire pour diminuer l'incidence de ses réactions à l'égard des mathématiques, à l'égard de calculs?
- Quelles sont les conséquences d'une erreur dans un calcul de doses?
- Quels sont les moyens à se donner pour s'autocorriger le plus possible?

Quelle que soit l'avenue choisie, il y aura probablement des choix à faire quant à la matière à vouloir «faire passer» ou plutôt «faire comprendre». Ce n'est pas un allègement de la quantité de matière, mais plutôt une façon de revoir les priorités. S'il est nécessaire de répéter à plusieurs reprises la même chose, non comprise, ou si on craint une erreur de calcul de doses, ce n'est pas une perte de temps de passer du temps à comprendre ses réactions à l'égard des mathématiques, autant comme PAFE que comme personne en formation.

# UN MODÈLE DE FORMATION- ACCOMPAGNEMENT DANS LES SCIENCES DE LA SANTÉ

## PROJETS STRUCTURANTS, CONDITIONS ET DÉFIS

Dans un projet réalisé depuis janvier 2008, un modèle de formation-accompagnement s'est développé en cohérence avec les principes qui guident la démarche réflexive-interactive présentée dans le présent livre et dans celui portant sur des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences (Lafortune, 2012). Ce modèle, mis en application dans quatre sites, se décline selon quatre dispositifs qui visent à rejoindre tous les types de cours et s'inscrivent dans le développement de compétences professionnelles. Ce modèle vise la cohérence entre des référentiels de compétences, de formation et d'évaluation. Au départ, il s'inscrivait dans la formation en soins infirmiers<sup>1</sup>, mais depuis sa mise

---

1. Dans la formation infirmière en Belgique francophone, il est question de soins infirmiers et non de sciences infirmières. Cela explique l'utilisation de l'expression « soins infirmiers » dans le présent chapitre, contrairement à l'utilisation des expressions « sciences infirmières » ou « sciences de la santé » dans les autres chapitres. Il est considéré ici que l'intégration rigoureuse d'une démarche réflexive-interactive dans la formation-accompagnement relève le niveau de la formation vers les sciences infirmières. Cependant, comme auteure et personne grandement engagée dans les projets, je considère important d'utiliser les termes des milieux auxquels je me suis associée.

en œuvre, le champ d'action est élargi à plusieurs domaines du paramédical (soins infirmiers, kinésithérapie, sage-femme, technologie en imagerie médicale, biologie clinique, ergothérapie) et du domaine de l'agronomie (agro-alimentaire, biotechnologies, environnement et technologie animale).

La structure de présentation des dispositifs du modèle de formation-accompagnement comporte le contexte général de la mise en application du modèle de formation-accompagnement. Elle comprend la description des dispositifs pour les quatre sites qui appliquent le modèle. Ces descriptions comportent le contexte particulier à chacun des sites, le déroulement du travail lié à la démarche réflexive en soins infirmiers et le projet structurant développé par chacun des sites. Cette présentation se termine par les conditions qui facilitent la formation-accompagnement issues d'une étude de l'ensemble des projets. Des défis sont également proposés afin d'ouvrir sur des perspectives.

## CONTEXTE GÉNÉRAL DE LA MISE EN APPLICATION DU MODÈLE DE FORMATION-ACCOMPAGNEMENT

Depuis l'an 2000, le projet TUNING Educational Structures in Europe vise à faire des liens entre les visées de formation et le processus de Bologne. Ce projet ne vise pas l'uniformité des programmes européens, mais plutôt la mise en relief des convergences et des compréhensions communes<sup>2</sup>. C'est dans ce contexte global et pour compléter le projet TUNING que depuis quelques années, la communauté européenne travaille sur des référentiels de compétences dans différents domaines. Particulièrement en soins infirmiers, il y a eu le projet CRESI<sup>3</sup> (Création d'un Référentiel Européen de compétences en Soins Infirmiers), qui propose des référentiels européens de compétences en soins infirmiers pour différents pays de cette communauté : Belgique, France, Lituanie, Pologne, Portugal. Même si ces référentiels ne sont pas identiques, on y retrouve des similitudes : l'engagement dans le développement professionnel, l'intégration de la recherche dans la formation, l'établissement de relations professionnelles et la mise en œuvre de soins vers une certaine autonomie. De plus, les compétences sont déclinées en capacités, critères et indicateurs. Aussi, même s'ils ne sont pas utilisés tels que formulés dans chacun des pays, ces référentiels ont servi d'inspiration à ceux actuellement en cours.

2. Voir le site <<http://www.unideusto.org/tuningeu/>>, consulté le 30 janvier 2012.

3. Voir le site <<http://www.cadredesante.com>>, consulté le 30 janvier 2012.

Pour mettre en œuvre des référentiels, il importe de se donner une perspective de formation-accompagnement dont le cadre pédagogique de référence est socioconstructiviste, tel que précisé dans les documents officiels du CRESI. Cependant, pour mettre en œuvre un tel cadre de référence, des expertises en sciences de l'éducation s'avèrent nécessaires et complémentaires à celles de soins infirmiers. La formation de personnes accompagnatrices-formatrices-enseignantes (PAFE) dans des domaines des sciences de la santé devient une priorité pour assurer une cohérence entre référentiels de compétences, de formation et d'évaluation. C'est dans un tel contexte que je me suis retrouvée dans la formation-accompagnement en soins infirmiers tenant compte d'expertises en sciences de l'éducation, d'expertises alliant les dimensions cognitive, métacognitive et affective, d'expertises sur l'accompagnement de changements axés sur le développement de compétences professionnelles et enfin, d'expertises de recherche et d'écriture pour assurer une rigueur à la démarche et une possibilité de diffusion à grande échelle.

## ■ DES DISPOSITIFS POUR QUATRE SITES

Dans la perspective de la formation-accompagnement adoptée, il est essentiel de partir de ce qui est déjà fait dans les groupes de formation et de leurs préoccupations, tout en exerçant du leadership. Ce dernier se veut un processus d'influence afin de mener les groupes accompagnés dans un changement. Ce leadership se fonde sur l'idée que des personnes en formation ne peuvent demander ce qu'elles ne connaissent pas ou ce qu'elles ne peuvent pas percevoir comme un manque. Cela veut donc dire qu'il est nécessaire de créer des conflits (socio)cognitifs afin qu'émergent des besoins plus ou moins conscients. Les dispositifs dont il est question ici sont donc émergents, mais se situent dans une perspective réflexive-interactive selon des fondements socioconstructivistes. Leur émergence a donc une orientation et respecte les principes présentés brièvement dans le chapitre 1, et présentés longuement dans le livre portant sur des stratégies réflexives- interactives pour le développement de compétences selon 17 principes (Lafortune, 2012).

Chacun des dispositifs n'a donc pas été décidé au départ, mais a été construit en collaboration avec les personnes en formation-accompagnement. Il peut donc arriver que des outils de formation aient été développés avec des équipes qui font des expérimentations, sans que transparaisse un projet bien structuré. La structuration se construit dans l'action.

## Dispositif de formation-accompagnement de la HELHa<sup>4</sup>

Le contexte précis du dispositif de formation-accompagnement de la Haute École Louvain en Hainaut regroupe des sites dans les villes de Tournai, Mouscron, Charleroi, Fleuris, Gilly, Jolimont. De plus, le projet réalisé dans cette Haute École s'inscrit dans une politique globale de perfectionnement des enseignantes et enseignants.

Le projet a commencé dans un programme de « Cellule Réussite », qui visait à favoriser la réussite de tous les étudiants et étudiantes de la Haute École, pas seulement en soins infirmiers. Cette cellule réussite organisait des ateliers sur différentes thématiques associées aux méthodes de travail et d'étude, à la préparation aux examens... C'est en 2007 qu'elle a commencé à s'interroger sur l'efficacité de ces ateliers sans y intégrer des réflexions portant sur la métacognition. C'est donc par une formation sur la métacognition que le projet a débuté afin d'axer les ateliers autant sur le contenu que sur le processus. En cours de formation, c'est le secteur des soins infirmiers qui a considéré l'approche comme étant bénéfique pour la formation en ce domaine, et pour y investir temps et argent afin que les PAFE soient accompagnées dans leur pédagogie sur la démarche réflexive. Le dispositif qui a été mis en œuvre n'a pas été décidé au départ. Il a commencé par des expériences éparses pour se concrétiser dans deux projets structurants. Le travail lié à la démarche réflexive en soins infirmiers s'est déroulé en quatre étapes.

### *Première étape : Un travail avec la « Cellule réussite »*

Dans une première étape, le travail de formation-accompagnement a commencé avec une « Cellule Réussite » qui se préoccupait de mener à des succès tous les étudiants et étudiantes de tous les secteurs de la Haute École libre du Hainaut occidental (HELHO<sup>5</sup>), devenue aujourd'hui la HELHa. Le secteur des soins infirmiers s'est senti interpellé par la démarche réflexive proposée et a voulu travailler à intégrer cette perspective dans sa formation. Ce secteur y a vu la pertinence de former des professionnelles et professionnels de la santé réflexifs ayant des compétences professionnelles pertinentes pour s'adapter aux changements actuels dans le domaine de la santé. Dans cette première étape, il est important de relever que toute l'institution de tous les secteurs est sensi-

4. En Belgique, Haute École Louvain en Hainaut, sections paramédicale et agronomique.

5. Depuis janvier 2008, il y a eu une fusion de différentes institutions pour former la HELHa.

bilisée à la démarche réflexive, car une formation sur la métacognition a rejoint une grande partie du personnel enseignant. Aussi, dans cette institution, au milieu de l'automne, il existe une « période miroir » (deux ou trois semaines) au cours de laquelle il y a une insistance particulière à faire réfléchir sur les méthodes de travail et d'étude et à la préparation aux examens. Cela contribue à développer la cohérence institutionnelle et à intégrer une démarche réflexive.

### *Deuxième étape : Vers un projet structurant*

Dans une deuxième étape, le travail de formation-accompagnement s'est intensifié avec l'équipe du baccalauréat en soins infirmiers<sup>6</sup> (site Tournai/Mouscron). Il a commencé par la création de fiches réflexives pour tous les types de cours (théoriques, pratiques, stages, fin d'études) qui ont été améliorées dans le but de les mettre en relation avec les activités de formation. Ces fiches ont été expérimentées selon la bonne volonté des personnes, tout en visant une utilisation élargie de ces fiches. Les expérimentations ont donné lieu à des retours en grand groupe pour rétroactions et ajustements afin de poursuivre le travail réflexif dans les cours et les stages. Ces fiches visent la prise de conscience des améliorations à apporter à ses pratiques d'études, à ses méthodes de travail et à ses apprentissages. Il y a particulièrement la visée de développer l'autoévaluation afin qu'elle corresponde aux habiletés réelles. Le développement d'habiletés autoévaluatives vise à prévenir certains choix professionnels inadéquats faits par de jeunes diplômés. Ces fiches sont devenues une nécessité pour augmenter le degré de réflexivité et pour augmenter l'intégration contenu/réflexivité/compétences. Il était aussi nécessaire d'éviter de tomber dans le piège du « parachutage » de fiches et plutôt de chercher un approfondissement de la réflexion. Il y a alors eu un désir de systématiser l'utilisation de ces fiches pour démontrer l'importance qui leur était accordée autant auprès de l'équipe enseignante que des groupes étudiants.

### *Troisième étape : Un projet structurant avec un guide enseignant et un guide étudiant*

La troisième étape fut celle du développement d'un projet structurant. La création de fiches réflexives a donc été le point de départ qui a créé la nécessité d'avoir un guide enseignant et un guide étudiant associés à la

---

6. Ce BSI, pour le Québec, est l'équivalent en nombre d'années d'une licence moins une année, d'un cégep général plus deux années ou d'un cégep technique plus une année.

démarche réflexive en soins infirmiers, en vue d'approfondir la réflexivité en lien avec le référentiel de compétences. Ces guides comportent des contenus dont les exemples sont fournis sur le site <<http://www.puq.ca/demarche/documentscomplementaires>>. Ce projet a commencé pour la première année de formation et se poursuit pour les autres années. De plus, les spécialités de quatrième année, gériatrie et psychiatrie, intègrent le projet vers un dossier de développement professionnel en élaboration.

### *Parallèlement aux deuxième et troisième étapes : la réflexion dans le milieu de pratique<sup>7</sup>*

Pour favoriser l'intégration de la démarche réflexive en soins infirmiers, différents projets d'ampleur variée ont vu le jour. D'abord, il y a eu le développement d'un outil réflexif pouvant être utilisé lors des stages pour des infirmières et infirmiers de référence. Cet outil réflexif est longuement abordé dans la situation de formation-accompagnement 21. Il vise à faire en sorte que la démarche réflexive se répercute dans les stages par toutes les personnes intervenantes.

Il y a également eu la formation des praticiens formateurs ayant un rôle important dans les stages, qui ont également été initiés à cette démarche réflexive. Cette formation utilise la situation de formation-accompagnement 2 pour clarifier le concept de démarche réflexive, une autre portant sur la rétroaction (22), une autre pour se former à poser des questions (7) et une autre pour se préparer à des entretiens d'accompagnement comportant des mises en situation (8).

### *Quatrième étape : Un projet structurant d'accompagnement pour les catégories paramédicale et agronomique*

Même si la quatrième étape a vu le jour pendant la troisième étape, il est important de la considérer comme une étape proprement dite, car elle prend une ampleur importante dans la mise en place de la démarche réflexive en l'étendant à tous les secteurs du paramédical de cette institution, surtout depuis la fusion. C'est le début d'un deuxième projet structurant. Il s'agit de la formation-accompagnement de l'ensemble des secteurs de la catégorie paramédicale et agronomique de la HELHa relativement à la démarche réflexive en lien avec le développement de compétences

---

7. Une équipe appelée «méthodo» s'occupe de la conception du référentiel en soins infirmiers, comprenant une personne qui assure le lien entre la démarche réflexive associée au référentiel de formation et les compétences professionnelles.

professionnelles. Une équipe accompagnatrice mise en place comprend au moins deux personnes de chaque équipe enseignante et est appelée à jouer un rôle d'accompagnement de ses collègues. Il est vrai que tous les secteurs de cette catégorie n'en sont pas au même niveau, mais c'est ce qui en fait la richesse. Pour commencer ce travail au printemps 2011, chaque secteur a recueilli des données à partir des questions suivantes.

Selon moi, je travaille la démarche réflexive, la réflexivité des étudiants et étudiants ou un processus qui en est proche lorsque je réalise les trois activités suivantes dans le cadre de mes cours ou stages.

- Décrire les trois activités.
- Préciser chacune des activités par deux ou trois caractéristiques et expliquer en quoi elles sont associées à la démarche réflexive.
- Fournir les documents utilisés.

Les équipes de formation jouent donc des rôles différents. En janvier 2012, une équipe a organisé une journée pédagogique afin que tous les enseignantes et enseignants se retrouvent pour s'approprier cette démarche à un même degré tout en faisant des liens avec le développement de compétences. De plus, une équipe d'une vingtaine de personnes a joué un rôle important d'animation auprès de collègues pour exercer un certain leadership. Les secteurs visés étaient : kinésithérapie, sage-femme, technologie en imagerie médicale, biologie clinique, ergothérapie, soins infirmiers et agronomie<sup>8</sup>. Cette journée pédagogique sert à faire en sorte que la démarche réflexive-interactive soit comprise par un plus grand nombre de personnes, et que des applications de cette démarche soient élargies à divers milieux. Durant cette journée, des situations de formation-accompagnement sont utilisées : une portant sur la démarche réflexive-interactive (2), une autre sur la rétroaction (22), deux autres sur le questionnement (7 et 8), une autre sur des stratégies réflexives- interactives (extrait de Lafortune, 2012) et une autre sur la pratique réflexive (extrait du chapitre 1).

Dans ce projet structurant, la porte d'entrée a été la démarche réflexive en soins infirmiers. Il y a eu des équipes accompagnatrices de collègues qui se sont formées. De plus, la direction de l'institution alloue du temps au processus de changement. Tous les secteurs visés par le

---

8. La section d'agronomie ne fait généralement pas partie de celle du paramédical, mais il s'agit ici d'une fusion historique particulière à cette Haute École. La catégorie agronomique est une des sept catégories de l'enseignement supérieur de cette Haute École.

changement entrent en action de façon continue. C'est aussi en ce sens que des projets se greffent au projet principal. Par exemple, des spécialités de soins infirmiers (gériatrie et psychiatrie) préparent leur propre projet qui va dans le même sens. Une équipe préoccupée par la formation en éthique désire jouer un rôle pour l'ensemble de ses collègues. L'ensemble de ce projet associé à une démarche réflexive en soins infirmiers a bénéficié d'une ressource externe spécialiste en sciences de l'éducation, reconnue pour son expertise dans ce domaine (Louise Lafortune).

## **Dispositif de formation-accompagnement de l'ITEHO-Jeanne d'Arc<sup>9</sup>**

En Belgique, l'institut des techniques hospitalières (ITEHO)-Jeanne d'Arc fait partie de l'enseignement professionnel secondaire complémentaire (EPSC). Il organise la formation d'infirmière hospitalière ou d'infirmier hospitalier. Il est situé à deux endroits, soit à Mouscron et à Tournai.

Pour être enregistré comme praticienne ou praticien de l'art infirmier et avoir accès à la profession, deux niveaux de formation de base coexistent en Belgique (baccalauréat et brevet). La formation de baccalauréat en soins infirmiers suppose que les étudiantes et étudiants possèdent un certificat d'enseignement secondaire supérieur. L'accès au brevet est autorisé aux étudiantes et étudiants qui ont suivi une filière professionnelle ou technique de six années de secondaire plutôt que la filière générale. Trois années complémentaires d'études complètent le brevet hospitalier. Ce titre, contrairement à celui du baccalauréat, ne permet pas de se spécialiser en Belgique, pour le moment. Ces deux formations belges sont reconnues comme formation infirmière en soins généraux au niveau européen.

Depuis les années 1997-1998, un référentiel de compétences oriente l'enseignement clinique de l'ITEHO-Jeanne d'Arc, mais aussi de la section infirmière de la HELHO (Haute École Libre du Hainaut Occidental, intégrée actuellement dans la HELHa). Le souci de développer un profil de compétences a pendant longtemps été centré sur la mise en place de documents

---

9. En Belgique, Institut de techniques hospitalières-Jeanne d'Arc, formation secondaire en soins infirmiers. Le projet en soins infirmiers se réalise en collaboration entre la HELHa et l'ITEHO-Jeanne d'Arc. Dans cette situation particulière de collaboration, des enseignantes et des enseignants interviennent dans les deux institutions, donc dans les deux niveaux de formation (secondaire et supérieure). Cette collaboration a un effet sur l'étendue et la compréhension de la démarche réflexive en soins infirmiers.

d'évaluation des stages. Les stages dans les milieux professionnels constituent effectivement un élément essentiel du programme, à côté de la formation théorique. À la suite d'une évaluation du premier référentiel, en 2005, les compétences sont au nombre de quatre et se formulent de la manière suivante :

- réaliser une démarche en soins infirmiers ;
- exécuter des prestations techniques ;
- communiquer, informer, conseiller, éduquer ;
- construire son identité professionnelle.

Pour l'avenir, l'objectif poursuivi vise une articulation étroite entre référentiels de formation et de compétences.

### *Première étape : Une réflexion sur le travail de synthèse*

En fin de troisième année, il y a la nécessité de fournir un travail de synthèse sous la forme d'un écrit professionnel qui consiste à réaliser une démarche en soins infirmiers. La législation définit en ces termes la tâche à réaliser : « Appliquer une démarche de résolution de problèmes adaptée aux soins infirmiers pour répondre aux besoins du client/patient dans une situation complexe en secteur hospitalier et extra-hospitalier ». Cependant, la formation pour mener à ce travail associé à la démarche en soins infirmiers débute dès la première année d'études. Toute la réflexion menée en équipe de collègues a abouti, en avril 2008, à un projet de modification de la forme précédente du travail de synthèse, où les étudiantes et étudiants réalisaient un rapport de soins classique de troisième année, rapportant une démarche en soins infirmiers. Les réflexions ont mené à viser :

- la formulation avec l'aide de l'enseignante ou de l'enseignant d'une question relative aux interventions qui ont été menées et aux résultats qui ont été atteints ;
- la mise en évidence d'une préoccupation personnelle par rapport à la situation ;
- la recherche de moyens d'améliorer l'accompagnement de la personne soignée et à se positionner face à une situation similaire future.

Pour y arriver, il est nécessaire de développer progressivement les capacités d'observation, de description, d'analyse et de synthèse. Il s'agit donc de souhaiter mettre l'accent sur une démarche réflexive.

### *Deuxième étape : Expérimentation de fiches réflexives*

La deuxième étape a consisté à pousser plus à fond la réflexion sur la démarche réflexive, pour en venir à la réalisation d'un travail de synthèse approfondi, où l'analyse trouve sa place. Le travail de formation-accompagnement a suscité une prise de conscience par une question comme la suivante : « Qu'est-ce qui est fait, depuis la première année, pour faire cheminer les personnes apprenantes vers la réalisation d'un travail de synthèse qui démontre une capacité d'analyse ? » Cette question a été l'occasion de se rendre compte qu'il fallait commencer dès la première année à favoriser les apprentissages à partir de questions à propos des apprentissages réalisés, de la façon de les réaliser et des moyens de procéder autrement une autre fois ; à encourager à dire ce qui a été réalisé ; à effectuer une autoévaluation afin de comprendre et de donner sens à ce qui a été fait ; à écrire au fur et à mesure afin d'analyser le trajet parcouru au terme d'une année ou de l'ensemble de la formation. Le souci de mettre l'accent sur une démarche réflexive traverse toutes les compétences, mais aussi tous les types de cours. Cela a donc été l'occasion, dès la première année de formation, de créer des fiches réflexives à expérimenter de façon plus ou moins organisée (2009-2010).

### *Troisième étape : Un premier projet structurant, le portfolio*

En 2010-2011, le projet « Portfolio » voit le jour, afin de systématiser l'utilisation des fiches réflexives. Il est alors introduit, à titre expérimental, en première année de formation pour le brevet infirmier hospitalier. Cet outil vise à donner progressivement du sens à la formation de trois ans. Le contenu du portfolio et sa structure ressemblent grandement au recueil de fiches utilisé au baccalauréat belge. Il est associé à un guide enseignant, dont un texte en présente les fondements (voir sur le site < <http://www.puq.ca/demarche/documentscomplementaires> >).

Dans la formation de cette institution, des titulaires de classe accompagnent les étudiantes et étudiants et leur donnent des rétroactions sur l'évolution de leurs apprentissages. Durant cette première année expérimentale du portfolio, il est apparu que l'exploitation des fiches réflexives était difficile à réaliser par les titulaires qui s'ajoutaient une tâche. De plus, le reste de l'équipe enseignante se sentait moins engagé dans l'utilisation de cet outil réflexif. Pour développer une démarche réflexive, il est apparu qu'il n'était pas possible de se contenter de faire remplir des fiches et de les rassembler dans un cartable. Il est donc apparu

nécessaire de fournir un accompagnement étudiant pour aller au-delà des fiches et d'améliorer le processus d'accompagnement réalisé par les titulaires.

### *Quatrième étape : Un deuxième projet structurant, des entretiens d'accompagnement*

Pour 2011-2012, il est apparu nécessaire que le projet « Portfolio » concerne toute l'équipe enseignante, et qu'elle joue un rôle dans l'accompagnement étudiant. Cela a été l'occasion de fournir un accompagnement autant pour les stages que pour les autres cours, autant individuellement qu'en petits groupes, tout au long de la formation. C'était donc l'occasion de former l'équipe enseignante à la réalisation d'entretiens d'accompagnement de petits groupes pour susciter réflexion et interaction. La situation de formation-accompagnement à ce sujet est disponible au chapitre 4, situation 9. C'est un moyen d'apporter des aménagements au travail de synthèse en troisième année. Les titulaires continuent à jouer un rôle auprès des étudiantes et étudiants, mais accompagnent aussi quatre ou cinq enseignantes ou enseignants en ce qui concerne la démarche réflexive. Chaque enseignante ou enseignant est responsable de trois ou quatre étudiantes et étudiants, dès la première année et, si cela est possible, ces personnes les accompagnent sur les trois années de formation.

Pour pérenniser le projet, un guide enseignant (voir sur le site <<http://www.puq.ca/demarche/documentscomplementaires>>) est produit afin de contenir les étapes à réaliser pour remplir les fiches réflexives, pour en optimiser l'utilisation et pour garder des traces de la première à la troisième année. L'intégration du portfolio et la réalisation d'entretiens individuels et collectifs sont réalisées en première année (2011-2012) et se poursuivront pour les deuxième et troisième années. Bien sûr, il y avait déjà une ouverture pour accompagner les étudiantes et étudiants dans leurs expériences de stage. Mais il s'agit de systématiser la démarche réflexive et de le faire en interaction par des entretiens d'accompagnement de petits groupes, ce qui était nouveau pour l'équipe.

Le processus d'évaluation est également revu pour assurer la cohérence entre la démarche réflexive et l'évaluation des compétences. Ce processus vise à contribuer à l'évaluation de la compétence « Construire son identité professionnelle ».

### *Parallèlement aux troisième et quatrième étapes : un référentiel de compétences*

Parallèlement aux troisième et quatrième étapes, il y a création d'un nouveau référentiel de compétences pour l'ensemble des écoles IH-EPSC où la démarche réflexive est implantée à des degrés différents, mais qui suscite un intérêt certain. Des personnes de l'équipe de l'ITEHO-Jeanne d'Arc sont associées à cette équipe pour assurer la cohérence entre la démarche réflexive et le développement de compétences.

## **Dispositif de formation-accompagnement de la HENALLUX<sup>10</sup>**

Le projet de formation-accompagnement réalisé à la Haute École Namur-Liège-Luxembourg (HENALLUX) s'inscrit dans une équipe pédagogique en changement avec de nombreux départs à la retraite, une augmentation de la clientèle étudiante et l'engagement de nouvelles personnes enseignantes, peu ou pas formées en pédagogie.

### *Première étape : Le «Projet compétences»*

L'équipe enseignante développe la volonté de se doter d'un projet collectif pédagogique, le «Projet compétences». Sur le plan des ressources, ce projet bénéficie de temps accordé au processus de changement et du soutien de la direction. De plus, c'est l'occasion de clarifier les intentions où le processus est considéré comme au moins aussi important que les résultats (en matière d'outils pédagogiques). C'est donc le choix d'un changement pour le développement de compétences individuelles et collectives dans une perspective réflexive-interactive plutôt que la mise en place d'une démarche prescriptive et hiérarchique. L'importance est accordée au fait de laisser émerger les questions et les inquiétudes pour favoriser un climat collectif de travail favorable à l'engagement du personnel visé par le changement. De plus, il y a la préoccupation de situer le projet dans un contexte communautaire, national et international. C'est donc l'occasion d'associer une expertise externe en sciences de l'éducation (Louise Lafortune), de nommer une responsable pédagogique et de former une équipe accompagnatrice de collègues formée d'une quinzaine

---

10. En Belgique, Haute École de Namur-Liège-Luxembourg, catégorie paramédicale.

de personnes. Avec la responsable pédagogique, cette équipe joue un rôle auprès d'un groupe d'environ 55 personnes qui agissent dans la formation en soins infirmiers et sage-femme.

### *Deuxième étape : Une journée portant sur la métacognition*

La formation-accompagnement commence par une journée portant sur la métacognition auprès d'une équipe enseignante d'environ 20 personnes. C'est l'occasion de prendre contact et d'entrer dans la démarche réflexive par le processus d'apprentissage. Il n'avait pas été établi que le projet de formation pédagogique se poursuivrait, mais les réactions positives ont contribué à sa poursuite.

### *Troisième étape : La création de fiches réflexives*

La troisième étape a consisté à créer des fiches réflexives pour toutes les activités d'enseignement (cours théoriques, pratiques et stages) à partir de ce qui se faisait déjà en équipe. C'était la poursuite de la formation à la démarche réflexive-interactive associée au développement de compétences professionnelles. Le travail s'est inscrit dans une perspective socioconstructiviste. Cela a aussi été l'occasion de réaliser diverses expérimentations de ces fiches et de les affiner. Plusieurs rencontres de petits groupes ont été organisées afin d'obtenir des rétroactions sur le contenu des fiches pour les rendre plus réflexives-interactives et guider les expérimentations. L'équipe enseignante accompagnatrice d'une vingtaine de personnes a partagé les résultats avec l'équipe enseignante élargie afin que la démarche réflexive-interactive ait des répercussions dans toutes les activités d'enseignement (cours et stages).

### *Quatrième étape : Un projet structurant, le référentiel de compétences*

Dans la communauté française de Belgique, le Conseil supérieur paramédical annonce la prochaine mise en place d'une nouvelle description des formations basées sur des compétences dans les différentes disciplines paramédicales. C'est en partant de la proposition de soins infirmiers basée sur six compétences, incluant des capacités, dont trois sont transversales et trois autres sont particulières à chacun des secteurs, que l'équipe commence à développer le référentiel de compétences qui lui correspond en lien avec le travail déjà réalisé selon une démarche réflexive. Les expérimentations se poursuivent, mais l'énergie est centrée sur ce référentiel.

Il y a un souci d'assurer la cohérence entre référentiels de compétences, de formation et d'évaluation. En équipe de collègues, il y a précision du sens de chacune des compétences, des indicateurs et des manifestations observables qui évoluent de la première à la troisième année (voir les explications des étapes d'élaboration du référentiel de compétences sur le site < <http://www.puq.ca/demarche/documentscomplementaires> >). Le travail réalisé sur la démarche réflexive-interactive influence ces indicateurs et ces manifestations.

### *Cinquième étape : Un deuxième projet structurant, un projet de développement professionnel (PDP)*

La cinquième étape est associée à la mise en œuvre du référentiel de compétences dans un projet de développement professionnel qui comprend des fiches réflexives utilisées pour les stages (voir situation de formation-accompagnement 17), en considérant une contribution à l'évaluation certificative de ce PDP (voir sur le site < <http://www.puq.ca/demarche/documentscomplementaires> > pour le contenu du PDP). Dans les « activités d'intégration professionnelles », l'évaluation s'enrichit d'un regard évolutif centré sur les résultats, mais également sur le processus et la démarche du « praticien réflexif ».

### *En parallèle avec la cinquième étape*

D'autres outils de formation sont également modifiés et créés en lien avec le référentiel de compétences. Les consignes d'élaboration des « rapports écrits » de stage ainsi que les grilles d'évaluation sont centrées sur le développement de la compétence « Concevoir des projets de soins infirmiers » et sont doublés d'un travail de collaboration qui a permis une cohérence entre les années de formation en lien avec les indicateurs du référentiel de compétences. Chaque personne enseignante engagée dans le projet a « intégré » le sens de l'approche par compétences et a enrichi ses activités d'enseignement tant dans les contenus que dans les méthodes (cela se concrétise dans les descriptions de cours). La dynamique collective engendrée par ce projet contribue à élaborer un cursus de formation visant une cohérence, tant au plan horizontal que vertical, et vise à induire un questionnement collectif sur les finalités, les moyens et les projets à mettre en œuvre.

Même si les activités d'enseignement sont influencées par la démarche réflexive-interactive et par le développement de compétences selon le référentiel, il reste à les repenser à partir de questions comme les

suivantes : en quoi chacune des actions pédagogiques contribue-t-elle au développement de compétences, celles du référentiel ? Comment pourrait-elle les développer davantage ? Des prises de conscience se sont opérées et continuent de se faire pour relier compétences, formation et évaluation.

## Dispositif de formation-accompagnement de la HELMo<sup>11</sup>

En octobre 2006, la HELMo s'est engagée dans l'orientation compétences en formant un « Groupe compétences » d'une quinzaine de personnes pour créer un référentiel de compétences associé à des documents d'évaluation de stage et à un dossier d'apprentissage amélioré. Ces documents sont en application depuis 2009-2010. Il restait à concevoir une formation en cohérence avec ces compétences professionnelles et ainsi, à interroger les pratiques didactiques et pédagogiques. Cela a été le moment d'associer à l'équipe une personne-ressource en sciences de l'éducation (Louise Lafortune) pour favoriser la réflexion collective et l'implantation de dispositifs pédagogiques favorisant le développement des compétences du référentiel, dans une visée de cohérence entre celui-ci, la formation et l'évaluation.

### *Première étape : Formation-accompagnement dans une perspective réflexive-interactive*

C'est d'abord le « Groupe compétences » qui a bénéficié d'une formation-accompagnement dans une perspective réflexive-interactive (début en juin 2010). Cela a commencé par la création de fiches réflexives à intégrer dans tous les types de cours (voir l'exemple des fiches quotidiennes sur le site <[http://www.puq.ca/demarche/documents complementaires](http://www.puq.ca/demarche/documents_complementaires)>).

### *Deuxième étape : Élargissement de la formation-accompagnement*

En janvier 2011, ce fut l'occasion de réunir tous les membres de l'équipe professorale pour les sensibiliser à la démarche réflexive-interactive en soins infirmiers. Le Groupe compétences devient alors le Groupe CDRI (compétences, démarche réflexive et interdisciplinarité).

---

11. En Belgique, à Liège, Haute École Libre Mosane, section paramédicale.

### *Troisième étape : Un premier projet structurant, l'évaluation*

En juin 2011, la formation-accompagnement se réalise sous la forme d'une coconstruction portant sur l'évaluation, où de petites équipes enseignantes participent à cette construction collective et où, d'une équipe à l'autre (sur trois jours), la perspective évaluative prend forme. Ce travail repose sur l'élaboration d'une fiche d'évaluation, par petits groupes, le matin, et d'un réinvestissement des commentaires du premier groupe par le groupe CDRI (compétences, démarche réflexive et interdisciplinarité) durant l'après-midi, pour être présenté à un deuxième groupe, puis à un troisième groupe. C'est l'occasion de susciter l'engagement de toute l'équipe pédagogique (voir sur le site < <http://www.puq.ca/demarche/documentscomplementaires> > pour un aperçu de l'aboutissement de la coconstruction).

### *Parallèlement à la troisième étape : Un projet structurant portant sur l'interdisciplinarité*

Parallèlement à la troisième étape, un projet interdisciplinaire voit le jour (voir le site < <http://www.puq.ca/demarche/documentscomplementaires> > pour obtenir des précisions).

L'ensemble des projets structurants de la HELMo s'articule autour des compétences, de la démarche réflexive, de l'interdisciplinarité et de l'évaluation. Pour y arriver, il y a la création de documents de pratiques pédagogiques réflexives et d'expérimentation dans les cours de soins infirmiers en première année auxquels on associe une fiche descriptive d'objectifs de formation professionnelle personnalisés vers plus de réflexivité. Le tout se situe dans la construction collective de fiches d'évaluation des apprentissages réalisés en stage et d'un guide étudiant pour aider à les mettre en place. Un projet interdisciplinaire est en expérimentation. Des ajustements sont en cours pour une implantation structurée et pour la réalisation d'une recherche associée au projet. La mise en œuvre des pratiques pédagogiques à renouveler pour réaliser ces projets a pour effet de renforcer la collaboration et la cohérence pédagogiques dans l'équipe professorale.

### *Quatrième étape : janvier 2012*

La formation-accompagnement avec Louise Lafortune se poursuit dans le groupe CDRI et dans l'ensemble de l'équipe pédagogique. Des rencontres avec toute l'équipe pédagogique (70 personnes) permettent de passer de la sensibilisation par rapport à la démarche réflexive-interactive à la

conceptualisation de liens entre la métacognition, la pratique réflexive, la démarche réflexive et le développement de compétences. Elles permettent également de réfléchir à des stratégies réflexives- interactives à intégrer dans les pratiques pédagogiques. Dans le groupe CDRI, les rétroactions sur le contenu de fiches d'apprentissage réalisées en stage aboutissent à la formation d'une sous-équipe chargée d'évaluer le degré de réflexivité de ces fiches. Tout ce travail mène à une réflexion collective sur l'écriture, l'écriture professionnelle et l'écriture réflexive vers l'écriture professionnalisante.

## **CONDITIONS FACILITANT LA FORMATION-ACCOMPAGNEMENT**

De ce modèle de formation-accompagnement d'une démarche réflexive-interactive dans le domaine de la santé se dégagent des conditions qui facilitent le développement de compétences, le processus de professionnalisation et les changements de pratiques pédagogiques et professionnelles.

Les neuf conditions suivantes sont celles qui ressortent de l'analyse des données issues des différents sites où a été réalisé le projet de mise en place d'une démarche réflexive-interactive dans la formation en santé.

### **CONDITION 1**

#### **Adopter une perspective socioconstructiviste**

Adopter une perspective socioconstructiviste signifie reconnaître que les personnes apprenantes et en formation, mais aussi les PAFE, structurent leurs connaissances et développent leurs compétences individuellement, mais aussi en interaction avec les autres. Dans un projet à visée professionnalisante, cette perspective suppose l'engagement dans une pratique réflexive et la prise en compte de la métacognition.

### **CONDITION 2**

#### **Rechercher une cohérence entre compétences, formation et évaluation**

Rechercher la cohérence entre les référentiels de compétences, de formation et d'évaluation (évitements de la juxtaposition, mais nécessité de produire des référentiels successivement ainsi qu'en interaction) suppose

un triple regard sur ce qui est mis en place dans les milieux visés par le changement. De plus, cette cohérence exige l'intégration d'une démarche réflexive-interactive dans tous les types de cours.

### **CONDITION 3**

#### **Viser l'autonomisation par la pratique réflexive**

Viser l'autonomisation par la pratique réflexive suppose un engagement à réfléchir sur les pratiques pédagogiques et professionnelles et à les analyser pour le passage à l'action et la recherche de modélisation des pratiques. Cette visée suppose un passage de l'apprivoisement et de l'appropriation, à l'approfondissement et à l'autonomie. Le recours à une expertise externe reconnue apportant une contribution complémentaire (ici en sciences de l'éducation) à celle du domaine de la santé joue un rôle important dans le processus d'autonomisation. Cela veut dire de se dégager graduellement de l'expertise externe.

### **CONDITION 4**

#### **Viser un partenariat et une collaboration professionnelle**

Viser le partenariat et la collaboration pour la mise en œuvre du projet de formation-accompagnement, afin que les divers milieux s'approprient collectivement la démarche réflexive-interactive, se concrétise par un travail en équipes de collègues pour favoriser le plus possible des engagements collectifs. Cela veut dire d'éviter une hiérarchie paralysante et contrôlante pour développer et exercer un leadership collaboratif, d'accompagnement. Former un groupe qui accompagne des collègues et qui exerce un leadership est un moyen de susciter la collaboration s'il y a réussite dans la création d'un climat de confiance mutuelle.

### **CONDITION 5**

#### **Assurer des passages à l'action**

Il s'agit de favoriser des passages à l'action rapidement, même si la perfection n'y est pas. Ce n'est pas toujours facile à réaliser, mais c'est essentiel. Ici, ce passage à l'action s'est concrétisé par la création et l'expérimentation de fiches réflexives (voir plusieurs des situations de formation-accompagnement pour obtenir des exemples) produits par les PAFE en collaboration avec la personne experte en sciences de l'éducation, tout en favorisant des moments de rétroaction pour des ajustements, mais

aussi des retours sur les actions. Ces actions se font sur des bases théoriques, mais qui ne sont pas nécessairement présentées comme telles dans un premier temps. Cela favorise un sentiment d'efficacité, car le point de départ consiste à utiliser ce qui existe pour l'améliorer et le rendre plus réflexif-interactif, plus cohérent avec le développement de compétences. Le modèle de travail en équipe de collègues préconisé aide à montrer dans l'action qu'il est possible de travailler de manière semblable avec les étudiantes et étudiants. Ce travail en équipe part du «singulier», où chaque personne enseignante considère ses activités particulières, pour construire une vision «collective» avec une mise en lien transversale, verticale et globale des activités d'enseignement sur la durée de la formation pour une cohérence maximale.

## **CONDITION 6**

### **Mettre en place des projets structurants**

Même si, au départ de la formation-accompagnement, les personnes en formation partent de ce qu'elles font déjà sans qu'une structure soit imposée, au fil du temps, la mise en place de divers projets structurants devient une nécessité. Dans le cas présent, il s'agit de projets de portfolio et de guides enseignant et étudiant, de projet de développement professionnel, de projet interdisciplinaire, de l'accompagnement de collègues, de référentiels de compétences, de formation et d'évaluation... Il peut y avoir un projet structurant intuitif au départ, mais il se structure en cours de formation-accompagnement et peut être assez différent de ce qui était prévu au départ.

## **CONDITION 7**

### **Exercer et développer un leadership considérant des ajustements dans l'action**

Exercer et développer un leadership associé à des ajustements dans l'action suppose la construction d'un processus d'influence avec les personnes accompagnées ou en formation. Ce leadership n'est pas accordé par la fonction d'une personne, mais par la façon dont elle le construit avec les personnes qu'elle dirige ou coordonne. Ce leadership sous-tend que la formation-accompagnement se fasse de différentes façons selon les groupes accompagnés, même avec des contenus différents. Cela exige l'écoute des priorités, des expertises déjà développées, des projets déjà réalisés pour construire dans le sens des orientations de chacun des

milieux, même si un leadership est nécessaire pour susciter des réflexions sur les pratiques pour obtenir des changements. Les dispositifs conservent leur originalité, mais sont orientés pour avoir des visées semblables. Cela suppose le souci d'engager les groupes par la démarche. La direction de l'institution joue un rôle continu dans l'ensemble des projets. Avoir une équipe relativement stable est très aidant, tout en organisant des rencontres avec des groupes élargis pour les sensibiliser à la démarche réflexive-interactive, qui se concrétise par des actions. Même si une grande liberté est utile, elle ne peut se faire sans le respect des orientations du changement. Enfin, même si du temps est nécessaire pour s'approprier le changement et sa mise en action, des positions fermes sans être rigides sont parfois nécessaires.

## **CONDITION 8**

### **Contribuer à la création d'un réseau**

Contribuer à la création d'un réseau consiste à prendre en compte les liens à tisser entre collègues et secteurs d'une même institution, mais cela peut également faire référence aux liens entre les institutions. Ce réseau intra- et inter- institutions favorise des échanges d'idées et de matériel, mais aide aussi à réduire les dépenses grâce à des documents construits dans un site (ou dans une institution) adaptés à d'autres sites (d'une même institution ou à d'autres institutions). C'est une occasion de créer une collaboration entre les institutions et les groupes et de favoriser la complémentarité plutôt que la compétition.

## **CONDITION 9**

### **S'assurer de la diffusion de la démarche**

S'assurer de la diffusion de la démarche autant dans les structures internes de l'organisme qu'à l'externe est un moyen de favoriser la pérennité du projet. Aussi, c'est un stimulant pour les personnes engagées dans le projet, qui voient des répercussions concrètes de leurs actions et qui peuvent le présenter à différentes instances professionnelles et scientifiques. La création d'un réseau favorise généralement la diffusion de la démarche.

## ■ DES DÉFIS

Pour l'avenir, des défis sont encore à relever. Même si certains d'entre eux sont amorcés, du travail reste à faire pour en assurer la pérennité.

### DÉFI 1

#### **Renforcer le réseau et peut-être l'élargir**

Même si la création du réseau est bien amorcée, il s'agit maintenant d'élargir les relations intra-institutions, mais aussi inter-institutions pour effectuer un meilleur partage d'expériences, pour faire plus d'analyses de pratiques et pour améliorer l'utilisation des compétences individuelles et collectives.

### DÉFI 2

#### **Renforcer la cohérence interne**

Poursuivre le travail pour renforcer la cohérence interne s'avère essentiel pour conserver tout le travail réalisé depuis deux, trois ou quatre ans. Même si parfois la mise en place d'une démarche réflexive interactive associée au développement de compétences professionnelles semble bien intégrée, il est souvent facile de tomber dans le piège du retour aux pratiques antérieures, car pérenniser de nouvelles pratiques demande du temps.

### DÉFI 3

#### **Élargir la perspective réflexive-interactive**

Même si la cohérence interne semble bien ancrée, élargir la mise en place de la démarche réflexive à des milieux connexes au travail réalisé dans un secteur de la santé s'avère essentiel pour que la cohérence soit aussi externe. C'est une façon de contribuer à ce que les mouvements de personnel n'aient pas d'influence négative sur la poursuite du travail.

### DÉFI 4

#### **Passer des expérimentations à des pratiques intégrées**

Dans le début de la mise en œuvre d'un changement, le renouvellement des pratiques passe par des expérimentations. Avec le temps, ces expériences mènent à des pratiques qui deviennent la norme. Mais comme le

reste, cela demande du temps, ce qui exige de rappeler pourquoi le changement a été mis en place : former des professionnelles et professionnels de la santé réflexifs et compétents.

## **DÉFI 5**

### **Assurer la poursuite des projets structurants**

Une des conditions favorisant la mise en œuvre d'un changement était de mettre en place des projets structurants qui donnent une cohérence à la démarche et la structurent. Cependant, ces projets ont avantage à devenir la norme, mais aussi à être reproduits dans divers secteurs. Des échanges entre les institutions de ces projets, des dispositifs de mise en place et des résultats de ces projets aident à assurer qu'il y en ait d'autres adaptés à diverses situations et contextes.

## **DÉFI 6**

### **Assurer une évaluation cohérente avec la démarche réflexive et le développement de compétences**

Dans la mise en œuvre de changements dans la formation où il y a certification, l'évaluation est souvent la thématique qui pose problème. Il est généralement difficile de changer les modes d'évaluation pour les rendre cohérents avec les actions réalisées et ce qui est à évaluer. Des « deuils » sont parfois à réaliser afin de passer à une évaluation comme aide à l'apprentissage, une évaluation comme aide au développement de compétences. Celle-ci ne se limite pas à une évaluation en fin de course, mais à un regard sur le développement de compétences et sur le bilan de ces compétences. Les formes d'évaluation qui étaient vues comme étant « objectives » peuvent être remises en question, ce qui suscite souvent des réactions assez fortes et des débats assez soutenus.

## **DÉFI 7**

### **Assurer une cohérence entre référentiels de compétences, de formation et d'évaluation**

Vers la fin de la démarche, il peut devenir important de revoir l'ensemble de ce qui a été développé pour assurer la cohérence entre les compétences à développer, les moyens préconisés dans tous les cours pour les développer, ainsi que les moyens choisis pour évaluer les processus, mais aussi les résultats. L'élaboration de familles de situations est une avenue à privilégier pour relever ce défi.

**DÉFI 8****Viser un rehaussement des professions dans les sciences de la santé, particulièrement en sciences infirmières**

Dans les référentiels de compétences professionnelles en sciences infirmières, une des compétences concerne le domaine de la recherche. Dans certains pays, comme la Belgique francophone où il est question de la formation en «soins infirmiers», le développement de cette compétence est visé, tout en considérant qu'il n'est pas facile de réaliser des recherches dans un premier cycle en enseignement supérieur. Le développement de cette compétence mènera aux «soins infirmiers». Il reste à préciser quelle forme prendra le développement de cette compétence dans une visée de rigueur, de scientificité et de pensée critique.





## ANNEXES

ANNEXE 1	Causes particulières de la résistance au changement.....	228
ANNEXE 2	Diffusion d'une innovation .....	230
ANNEXE 3	Processus de conception d'un entretien d'accompagnement de petits groupes d'étudiantes ou d'étudiants .....	231
ANNEXE 4	Processus de conception et d'observation d'un entretien d'accompagnement de collègues .....	233
ANNEXE 5	Exemple de résultat de travail en équipe pour la réalisation d'entretiens de petits groupes d'étudiantes et d'étudiants.....	235
ANNEXE 6	Exemple de fiche d'évaluation des entretiens d'accompagnement.....	237
ANNEXE 7	Réflexion collective sur le degré de réflexivité des actions suivantes .....	239

## CAUSES PARTICULIÈRES DE LA RÉSISTANCE AU CHANGEMENT<sup>1, 2</sup>

### Causes logiques et rationnelles

#### Doutes sur la faisabilité du changement

- doute sur le temps disponible pour se concerter avec l'équipe.
- doute sur ses propres compétences pédagogiques ou sur celles qu'on pourra développer.
- doute sur le degré de préparation que l'on pourra se donner.
- doute sur la capacité à investir une bonne dose d'énergie supplémentaire pour y arriver.
- doute sur l'acquisition de nouvelles ressources humaines, matérielles et financières en période de décroissance.

#### Mauvaise compréhension du changement

- absence de gains immédiats.
- aucune garantie de compensation ou de mesure incitative (libération de tâche, meilleur ratio professeur/étudiant, soutien, réussite étudiante).

### Causes sociologiques

#### Perte de pouvoir

- redistribution des tâches, des postes, transformation des structures.
- partage de certaines responsabilités avec les personnes-ressources, le personnel enseignant, la direction, etc.
- modification de tâche.

#### Opposition aux valeurs, normes et rites du groupe

- situation où le changement est imposé.

1. Ce texte est inspiré de L. Corriveau et J.-L. Tousignant (1996), « Intégration scolaire et résistance au changement : comprendre pour mieux intervenir », *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 7(1), p. 15-18.

2. Cette fiche est tirée de L. Lafortune et C. Deaudelin (2001), *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 81.

---

**Causes structurelles et conjoncturelles****Climat organisationnel**

- Leadership autoritaire.
- Relations interpersonnelles tendues.
- Insatisfaction du personnel.
- Attitude de méfiance entre le personnel.
- Communications déficientes dans une école.

**Mode d'introduction du changement**

- Opposition si le changement est imposé de l'extérieur, sans consultation des personnes concernées.
  - Implantation de nouvelles approches pédagogiques sans sensibilisation.
  - Structures bureaucratiques.
  - Organisation trop structurée.
  - Gestion fortement bureaucratisée.
- 

**Causes psychologiques et émotionnelles****Personnalité peu tolérante par rapport au changement**

- Anxiété importante qui rend soit hostile et défensif, soit apathique.

**Peur de l'inconnu**

- Peur de la nouveauté.
- Crainte d'échouer, de faire preuve d'incompétence.
- Incertitude quant aux résultats qui poussent à favoriser des mesures traditionnelles.

**Habitudes**

- Développement de nouvelles stratégies et de nouvelles habitudes de travail qui exigent des efforts de réflexion et d'adaptation importants.

**Méfiance à l'égard des personnes associées au changement**

- Croyance que le changement est un moyen déguisé pour l'institution, l'organisation, les instances gouvernementales pour faire passer en douceur une emprise plus grande sur ses membres.

**Peur de la perte d'autonomie et d'indépendance**

- Tentative de brimer la liberté en imposant certaines pratiques pédagogiques.
  - Atteinte à l'autonomie professionnelle.
-

## ANNEXE 2

## DIFFUSION D'UNE INNOVATION

### CARACTÉRISTIQUES D'UNE INNOVATION<sup>3</sup>

Les questions posées permettent de mieux comprendre  
la pertinence des solutions proposées  
et la façon dont elles peuvent aider à implanter l'innovation.<sup>4</sup>

Avantages	Jusqu'à quel point la solution proposée permet-elle de voir les avantages de l'innovation par rapport à ce qui était en place avant ?
Compatibilité	Jusqu'à quel point la solution proposée permet-elle de saisir la cohérence de l'innovation avec les valeurs, les expériences et les besoins des personnes concernées par cette innovation ?
Complexité	Jusqu'à quel point la solution proposée permet-elle de diminuer la perception de la complexité de l'innovation ?
Facilité de mise à l'essai	Jusqu'à quel point la solution proposée permet-elle de saisir la facilité de mettre l'innovation à l'essai ?
Caractère observable	Jusqu'à quel point la solution proposée permet-elle aux personnes d'observer les résultats de l'innovation ?

3. Traduction libre de E.M. Rogers (1995), *Diffusion of Innovations*, 2<sup>e</sup> édition, New York, Free Press.

4. Cette fiche est tirée de L. Lafortune et C. Deaudelin (2001), *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

## ANNEXE 3

## PROCESSUS DE CONCEPTION D'UN ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT DE PETITS GROUPES D'ÉTUDIANTES OU D'ÉTUDIANTS À la fin d'un stage ou d'une formation<sup>5</sup>

La présente fiche sert de déclencheur pour discuter de questions qui pourraient être posées aux étudiantes et étudiants pour les préparer à un entretien d'accompagnement auquel ils participeraient à la suite d'un stage. L'ensemble du groupe de PAFE examine les propositions de questions pour des remises en question, des reformulations, des retraits et des ajouts.

### Intention

Les questions qui suivent sont des propositions de questions qui pourraient être posées aux étudiantes et étudiants afin qu'ils arrivent avec une certaine préparation à un entretien d'accompagnement. Elles s'inspirent des questions de l'entretien d'accompagnement. Ici, ce sont donc plusieurs des questions proposées pour préparer l'entretien d'accompagnement qui sont reprises avec ajouts et retraits ou reformulations.

Il est demandé d'arriver avec un document écrit qui démontre sa préparation, mais le document n'est pas remis dans sa forme avant l'entretien. Il est revu après l'entretien pour être intégré dans un portfolio, par exemple.

### Questions possibles pour se préparer à l'entretien d'accompagnement

1. Vous venez de réaliser un stage : quel événement marquant pourriez-vous partager avec nous ? Pourquoi est-il marquant pour vous ?
2. Qu'est-ce qui, selon vous, a le mieux fonctionné pendant ce stage ? Qu'est-ce qui vous permet de le dire ?

---

5. Cette fiche est issue d'un travail collectif réalisé à l'ITEHO-Jeanne d'Arc.

3. Qu'est-ce qui vous a causé le plus de difficulté durant ce stage ? Qu'est-ce qui serait en cause dans ces difficultés ? Quelles solutions avez-vous choisies pour vous en sortir le mieux possible ?
4. Qu'est-ce que vous avez appris dans les cours précédant votre stage qui vous a été utile durant le stage ? En quoi cela vous a-t-il été utile ?
5. Que pourriez-vous dire de votre milieu de stage après cette expérience ?

Il s'agit de choisir deux ou trois questions. Ce n'est pas simple, mais il s'agit seulement d'une préparation qui n'est pas exhaustive, car l'entretien donnera l'impression d'une répétition de ce qui est écrit. Certaines questions pourraient être choisies pour la première, la deuxième ou la troisième année.

Il s'agit de fournir le but de chacune des questions et ce qui est attendu afin d'aider à la compréhension des questions.

## ANNEXE 4

## PROCESSUS DE CONCEPTION ET D'OBSERVATION D'UN ENTRETIEN D'ACCOMPAGNEMENT DE COLLÈGUES

### Pour réfléchir à la réalisation d'entretiens d'accompagnement de petits groupes d'étudiantes ou d'étudiants à la fin d'un stage ou d'une formation

#### Conception

La présente fiche sert de déclencheur pour préparer un entretien avec des collègues afin de les faire réfléchir et de discuter de la formation des enseignantes et enseignants qui auront à réaliser des entretiens d'accompagnement en petits groupes d'étudiantes et d'étudiants. Les questions qui suivent sont généralement remises en question, reformulées, enlevées et des ajouts sont proposés.

Il y aura entre trois et cinq équipes sollicitées pour des entretiens entre collègues. Trois à cinq personnes réaliseront donc ces entretiens. Trois à cinq collègues agiront comme personnes observatrices qui auront à prendre en compte des éléments particuliers pour fournir un retour.

#### Intention ou fil conducteur

Clarifier l'intention ou le fil conducteur de l'entretien.

Parfois, l'intention est précisée au début, mais est revue en cours de route, pendant que les questions sont formulées. Il est important qu'il y ait une cohérence entre intention et questions. De plus, les intentions ne peuvent dépasser ce que les questions permettent d'atteindre. Il est important de considérer le temps accordé à l'entretien pour cerner l'ampleur à donner aux intentions.

### Questions possibles

1. Vous aurez bientôt à réaliser des entretiens d'accompagnement de petits groupes d'étudiantes et d'étudiants comme suivi de stages ; comment anticipez-vous cette nouvelle tâche dans votre travail ?
2. Vous aurez bientôt à accompagner des collègues qui réaliseront des entretiens d'accompagnement de petits groupes d'étudiantes et d'étudiants comme suivi de stages ; comment anticipez-vous cette nouvelle tâche dans votre travail ?
3. Comment pensez-vous que vos collègues réagiront ou réagissent déjà à la perspective de réaliser des entretiens d'accompagnement de petits groupes d'étudiantes et d'étudiants comme suivi de stages ?
4. Comment pensez-vous que les étudiantes et étudiants réagiront à être rencontrés lors d'entretiens d'accompagnement de petits groupes d'étudiantes et d'étudiants comme suivi de stages ?
5. Quelles compétences sont, selon vous, nécessaires pour réaliser des entretiens d'accompagnement de petits groupes d'étudiantes et d'étudiants comme suivi de stages ?
6. Quel est le but des entretiens d'accompagnement de petits groupes d'étudiantes et d'étudiants comme suivi de stages ?
7. Comment comptez-vous former vos collègues à réaliser des entretiens d'accompagnement de petits groupes d'étudiantes et d'étudiants comme suivi de stages ?
8. Si vous aviez trois questions à prioriser pour des entretiens d'accompagnement de petits groupes d'étudiantes et d'étudiants comme suivi de stages, quelles seraient-elles ?

### Observation

La présente fiche sert de déclencheur pour que les personnes qui ont le rôle d'observer des collègues réalisant un entretien d'accompagnement de collègues puissent s'exercer à réaliser des entretiens de petits groupes d'étudiantes et d'étudiants à la suite d'un stage. Il s'agit de fournir des idées de ce qui sera observé.

### Éléments à observer

En vous inspirant des questions possibles (celles qui précèdent) et des consignes de réalisation d'un entretien d'accompagnement de petits groupes, que pourriez-vous observer ?

**ANNEXE 5**

## **EXEMPLE DE RÉSULTAT DE TRAVAIL EN ÉQUIPE POUR LA RÉALISATION D'ENTRETIENS DE PETITS GROUPES D'ÉTUDIANTES ET D'ÉTUDIANTS**

### **À la suite d'un stage ou de la formation**

#### **En retour de stage**

1. Vous venez de réaliser un stage : quel événement marquant pourriez-vous partager avec nous ? Pourquoi est-il marquant pour vous ?
2. Qu'est-ce qui, selon vous, a le mieux fonctionné pendant ce stage ? Qu'est-ce qui vous permet de le dire ?
  - Qu'est-ce qui vous a causé le plus de difficultés durant ce stage ?
  - Quelle serait la cause de ces difficultés ?
  - Quelles solutions avez-vous choisies pour vous en sortir le mieux possible ?
3. Avez-vous eu la possibilité de faire des liens avec les cours durant ce stage ? Pourquoi ?
4. Comment envisagez-vous le prochain stage en fonction de votre expérience ?

Les questions trois et quatre sont souvent facultatives lors de ce premier entretien collectif, considérant le temps disponible.

#### **En fin de formation**

1. Qu'est-ce qui, selon vous, a le mieux fonctionné pendant cette année de formation ?
  - À quoi attribuez-vous cela ?
  - Qu'est-ce qui vous a causé le plus de difficultés ?

- À quoi attribuez-vous cela ?
  - Quelles solutions avez-vous choisies pour vous en sortir le mieux possible ?
2. Que pensez-vous de l'idée d'avoir des rencontres en petits groupes plutôt que des rencontres individuelles ? Qu'est-ce que cela apporte de positif ? Qu'est-ce que cela empêche de faire ou de discuter ?
  3. Vous qui terminez votre première année, quels conseils donneriez-vous aux étudiantes et étudiants qui débutent ? Qu'auriez-vous envie de leur dire ?

ANNEXE **6**

## EXEMPLE DE FICHE D'ÉVALUATION DES ENTRETIENS D'ACCOMPAGNEMENT

La présente fiche sert de déclencheur pour la conception de fiches d'évaluation du déroulement d'entretiens de petits groupes. Cette fiche sert à l'apprentissage et à l'amélioration pour une prochaine étape qui pourrait devenir certificative. Ce n'est qu'une proposition. Tout peut être remis en question. D'autres aspects à évaluer sont à ajouter.

- - : Ne répond pas aux exigences.
- : Répond à la limite inférieure des exigences.  
Des améliorations importantes sont à apporter.
- + : Répond aux exigences. Tout est très bien et les apprentissages répondent aux exigences pour le niveau de formation en cause.
- + + : Dépasse les exigences. Tout est excellent.  
Il y a une démonstration que les exigences sont dépassées.

N° ASPECTS À ÉVALUER	- -	-	+	+ +
<b>Engagement dans l'entretien</b>				
1. Présence aux entretiens				
2. Écoute active des propos des autres				
3. Participation active aux discussions				
4. Ponctualité aux entretiens				
5. Structuration des idées				
6. Préparation à l'entretien				
<b>Portfolio</b>				
7. Orthographe				
8. Développement suffisant des réponses				
9. Structuration et organisation des documents				

N° ASPECTS À ÉVALUER	--	-	+	++
10. _____				
11. _____				
12. _____				
13. _____				

Autres commentaires

## ANNEXE 7

## RÉFLEXION COLLECTIVE SUR LE DEGRÉ DE RÉFLEXIVITÉ DES ACTIONS SUIVANTES

Indiquer \*, \*\* ou \*\*\* pour préciser le degré d'engagement réflexif associé aux actions suivantes.

1. Échanger lors d'une discussion. (\*)
2. Analyser une situation. (\*\*\*)
3. Chercher de la documentation. (\*)
4. Faire un exposé devant un groupe. (\*)
5. Faire des liens entre des concepts. (\*\*)
6. Donner un exemple. (\*)
7. Comparer deux situations. (\*\*)
8. Définir ses difficultés et les stratégies pour les contrer. (\*\*)
9. Faire une liste de ses connaissances antérieures. (\*)
10. Se poser des questions par rapport à un problème à résoudre. (\*\*)
11. Expliquer les raisons de son autoévaluation. (\*\*)
12. Reconnaître ses erreurs et expliquer leur raison d'être. (\*\*)
13. Préciser les stratégies les plus pertinentes pour soi. (\*)
14. Expliquer la pertinence des stratégies qu'on utilise. (\*\*)
15. Planifier une tâche. (\*)
16. Expliquer les étapes de sa planification. (\*\*)
17. Observer son fonctionnement. (\*)
18. Reconnaître parmi ses propres interventions celles qui sont efficaces par rapport à celles qui le sont moins. (\*\*)
19. Donner les raisons qui expliquent l'efficacité de certaines interventions. (\*\*)
20. Reconnaître une situation à changer. (\*)
21. Recueillir des données pour mieux comprendre la situation. (\*)
22. Discuter avec des collègues de difficultés rencontrées. (\*)
23. Analyser l'efficacité de son action. (\*\*\*)

Voici des verbes qui peuvent être associés à des degrés de réflexivité proposés :

- (\*) Reconnaître, savoir, nommer, énumérer, décrire, définir, observer, recueillir, discuter, résumer, planifier, fournir quelques explications, échanger.
- (\*\*) Se questionner, expliquer, comparer, confronter, justifier, amorcer une analyse, mettre en relation, synthétiser.
- (\*\*\*) Expliquer, argumenter, synthétiser, analyser, coconstruire, modéliser.

Comme il est possible de le constater, de mêmes verbes sont associés à des degrés différents de réflexivité. Ce degré dépend du reste de l'énoncé.



## ÉPILOGUE

«Démarche réflexive» et «accompagnement socioconstructiviste» sont des expressions qui s'alignent sur la page de couverture... Des concepts que l'on peut définir de manière isolée... mais qui prennent une toute autre dimension une fois en association !

C'est ce que l'auteure nous invite à découvrir dans cet ouvrage où se mêlent apports théoriques, partages d'expériences, analyses de pratiques et modélisation.

Un cadre déterminé, la formation en sciences de la santé, qui peut paraître restrictif... mais tellement large et diversifié qu'il permet à tout lecteur, quelle que soit sa discipline, de transposer la démarche et de l'intégrer dans sa pratique spécifique.

En effet, comme le précise l'auteure en début d'ouvrage, «ce livre s'adresse à toute personne accompagnatrice, formatrice ou enseignante qui désire améliorer ses pratiques professionnelles en tirant profit de propositions de situations de formation-accompagnement».

C'est une invitation à un «voyage pédagogique et didactique» que, tous, nous pouvons entreprendre !

Que nous soyons professionnels chargés de l'accompagnement des stagiaires et/ou de nouveaux collègues, enseignants impliqués dans la guidance des stages, professeurs titulaires de cours théoriques ou pratiques, tous, nous pouvons trouver dans cet ouvrage non seulement

des exemples concrets d'expériences menées dans divers domaines et contextes, mais aussi et surtout des conseils et recommandations pour que cette démarche apporte efficacité en matière d'apprentissages et satisfaction tant des apprenants que des enseignants, pris au sens le plus large du terme.

L'auteure nous offre le guide préparatoire et le sac à dos pour nous mettre en route...

À nous de le remplir avec dispositifs et outils spécifiques... car si tout est transposable, ce ne peut jamais être applicable comme tel. Il nous faut nous approprier les méthodes mais surtout intégrer la démarche. C'est notre posture de formateur qu'il nous faut adapter : amener le questionnement qui parfois dérange, réajuster en permanence et modéliser pour tirer parti des expériences. Cela s'applique aux apprentissages des apprenants mais aussi à notre vécu de formateurs : FORMER des praticiens réflexifs et ÊTRE un enseignant réflexif, tels sont les défis à relever. Un deuxième ouvrage davantage axé sur les principes et les stratégies à développer existe, et je me dois de vous inviter à le consulter : *Des stratégies réflexives- interactives pour le développement de compétences. La formation en éducation et en santé.*

À nous maintenant d'OSER entreprendre le voyage... Bonne route à chacun d'entre vous !

Et encore tous mes remerciements à l'auteure pour l'animation et le soutien apporté aux équipes dans la concrétisation de leurs projets ainsi que pour le travail de synthèse et d'écriture.

Merci aussi à tous et à toutes d'avoir accepté de partager expériences, méthodes et outils afin d'en assurer la diffusion et donner ainsi à d'autres l'envie de se mettre en chemin...

*Béatrice Gobbe-Maudoux*

Directrice adjointe de la catégorie paramédicale  
Haute École Louvain en Hainault (HELHa-IESCA)



## POSTFACE

La réforme de l'enseignement par compétences peut être vécue comme une obligation légale ou bien comme une opportunité de réfléchir en équipe au programme de formation pour en comprendre les fondements et améliorer la pratique professionnelle. Le projet institutionnel a débuté avec Louise Lafortune par une journée pédagogique sur le concept de « métacognition » et nous voici, trois ou quatre années plus tard selon les institutions d'enseignement, avec deux livres qui témoignent du cheminement de plusieurs équipes enseignantes. En construisant collectivement des « fiches réflexives » à partir des activités d'enseignement en regard des principes réflexifs-interactifs, chaque participant a pu développer des compétences professionnelles dans un modèle d'accompagnement socioconstructiviste. Une première observation intéressante de cette mise en projet est la transformation de la dynamique de chaque équipe pédagogique. Au-delà de ce bénéfice managérial et institutionnel, c'est le modèle professionnel, de l'éducation et de la santé, qui évolue de la simple conseilance vers le socioconstructivisme.

Les défis pour accompagner le développement de compétences professionnelles des infirmières et infirmiers sont nombreux, et la dynamique d'une approche réflexive-interactive est essentielle pour répondre aux exigences de qualité.

Un premier défi vise la construction d'une autonomie de pensée ou culture professionnelle. Exercer l'art de soigner demande de répondre à la complexité des situations de soins. Le métier de soignant impose à celui qui le choisit de s'engager dans un questionnement permanent, chaque situation de soin étant singulière. La qualité du soin demande de se mettre en recherche, de s'engager dans une démarche réflexive. Cette posture de « chercheur » peut être alimentée, développée et soutenue par les différents principes expliqués dans le livre *Une démarche réflexive pour la formation en santé* et dans le livre *Des stratégies réflexives-interactives pour le développement de compétences*. Ancrer son action pédagogique en formation initiale, continue ou au cœur du soin sur ces principes, c'est favoriser au-delà des méthodes, des actes et des soins la qualité de l'accompagnement. Cela nécessite que le professionnel développe la capacité à anticiper, détecter, décoder, comprendre, analyser, adapter, ajuster, évaluer, dépasser ses impressions pour expliquer, mettre en lien et argumenter en vue de construire un jugement professionnel. Qu'il devienne acteur de son développement professionnel dans un modèle réflexif-interactif.

Un deuxième défi d'envergure consiste à développer la collaboration entre les acteurs médicaux et paramédicaux de la santé dès la formation. Les situations de soins se complexifient et les professionnels sont nombreux à intervenir quels que soient les lieux de pratique. Que ce soit en pluri, multi ou interdisciplinarité, ces spécialistes du prendre soin doivent réfléchir ensemble, se concerter et prendre des décisions collégiales à la lumière de leur savoir scientifique respectif et de leur jugement professionnel. Du côté des équipes pédagogiques, cette collaboration est aussi la pierre angulaire de la mise en œuvre d'un programme par compétences. Les temps de travail collectifs qui ont jalonné ce projet ont montré à quel point travailler en équipe est riche pour construire une vision partagée du changement.

Un troisième défi à relever vise à prendre en compte la dimension « affective » dans une perspective professionnelle, que l'on soit dans le domaine du soin ou de l'éducation, au-delà des impressions, du ressenti et des émotions. Bien souvent, dans les métiers de l'humain, les étudiants choisissent cette orientation pour « aider les gens ». Différentes situations de formation-accompagnement de cet ouvrage donnent des pistes pour ancrer les pratiques professionnelles dans un modèle plus réflexif qui propose de tenir compte et de reconnaître l'importance de la dimension affective tout en la dépassant vers les explications et l'analyse.

Le livre *Une démarche réflexive pour la formation en santé. Un accompagnement socioconstructiviste* est un excellent support à une réflexion sur ses pratiques d'accompagnement au développement de compétences. Le lecteur y trouvera des exemples de situations de formation-accompagnement, des conditions qui favorisent leur mise en place ainsi que des défis à relever qui pourront nourrir sa réflexion et lui donner des outils pour faire évoluer ses méthodes d'enseignement. À l'heure où les réformes sont parfois imposées sans accompagnement, les enseignants y trouveront un outil bien à propos. Il reste au lecteur à s'appropriier ces principes, à les partager en équipe de collègues et à les inscrire dans sa pratique au quotidien. Alors bon travail !

*Agnès Mathieu-Hendricx*

Directrice de la catégorie paramédicale  
Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (HENALLUX)





## BIBLIOGRAPHIE

- ARGYRIS, C. et D.A. SCHÖN (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass.
- BISHOP, M.-F. et L. CADET (2007). «Les écritures réflexives en formation élémentaire et professionnelle constituent-elles un genre?», *Les cahiers Théodile*, (7), p. 7-32.
- BOUFFARD-BOUCHARD, T., S. PARENT et S. LARIVÉE (1991). «Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students», *International Journal of Behavioral Development*, 14(2), p. 153-164.
- BROWN, A. (1987). «Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms», dans F. Weinert et R. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding Mechanisms*, New York, Wiley, p. 515-529.
- CHOUINARD, R. (1998). «Autorégulation, motivation et intervention auprès des élèves en difficulté», dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 101-129.
- CORRIVEAU, L. et J.-L. TOUSIGNANT (1996). «Intégration scolaire et résistance au changement: Comprendre pour mieux intervenir», *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 7(1), p. 15-18.

- CRESI (2006-2008). *Référentiel Européen de Compétences en Soins Infirmiers*, Pilot Project Leonardo da Vinci, coordonné par l'HENAM.
- DONNAY, J. et E. CHARLIER (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- DOUDIN, M. et P.A. MARTIN (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*, Lausanne, CVRP.
- FABRE, M. (2006). « Qu'est-ce que problématiser? L'apport de John Dewey », dans M. Fabre et E. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation*, Bruxelles, De Boeck, p. 17-39.
- FLAVELL, J.H. (1979). « Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry », *American Psychologist*, 34, p. 906-911.
- FLAVELL, J.H. (1987). « Speculations about the nature and development of metacognition », dans F. Weinert et R. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p. 21-30.
- HENALLUX (2011). *Référentiel de compétences professionnelles dans le paramédical*, Namur, Haute École de Namur.
- LAFORTUNE, L. (1998). « Une approche métacognitive-constructiviste en mathématiques », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques. p. 313-331.
- LAFORTUNE, L. (2004b). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. (2006). « Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive », *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin : Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (5), p. 187-202.
- LAFORTUNE, L. (2012). *Des stratégies réflexives- interactives pour le développement de compétences. La formation en éducation et en santé*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. avec la collaboration de S. CYR et B. MASSÉ, et la participation de G. MILOT et K. BENOÎT (2004a). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. avec la collaboration de C. LEPAGE (2008c). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. avec la collaboration de C. LEPAGE et de F. PERSECHINO (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- LAFORTUNE, L. avec la collaboration de C. LEPAGE, F. PERSECHINO et K. BÉLANGER (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. et É. FENNEMA (2003). «Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques», dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin. (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 29-57.
- LAFORTUNE, L., S. JACOB et D. HÉBERT (2000). *Pour guider la métacognition*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. et C. LEPAGE (2007). «Une expérience d'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation», dans L. Lafortune, M. Ettayebi et P. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 33-52.
- LAFORTUNE L. et D. MARTIN (2004). «L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique», dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L., D. MARTIN et P.-A. DOUDIN (2004). «Sens et rôle du questionnement dans l'accompagnement du travail en équipe-cycle», dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 9-18.
- LAFORTUNE, L. et B. MASSÉ, avec la collaboration de S. LAFORTUNE (2002). *Chères mathématiques : Susciter l'expression des émotions en mathématiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE (1994a). *La pensée et les émotions en mathématiques. Métacognition et affectivité*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE (1994b). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE (1998). *Affectivité et métacognition dans la classe : Des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*, Bruxelles, De Boeck.
- LE BOTERF, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation.

- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>e</sup> édition, Montréal, Éditions Guérin.
- MANNING, B.H. et B.D. PAYNE (1993). «A vygotkian-based theory of teacher cognition – toward the acquisition of mental reflection and self-regulation», *Teaching and Teacher Education*, 9(4), p. 361-371.
- MARTIN, D., P.-A. DOUDIN et O. ALBANESE (1999). «Vers une psychopédagogie métacognitive», dans P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (dir.), *Métacognition et éducation*, Berne, Peter Lang, p. 3-29.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- NOËL, B., M. ROMAINVILLE et J.L. WOLFS (1995). «La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation», *Revue française de pédagogie*, 112, p. 47-56.
- PERRENOUD, P. (2003). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, 2<sup>e</sup> édition, Paris, ESF éditeur.
- ROGERS, E.M. (1995). *Diffusion of Innovations*, 2<sup>e</sup> édition, New York, Free Press.
- ROMAINVILLE, M. (1998). «La métamémoire», dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 223-244.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- ST-ARNAUD, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- THAGARD, P. (2000). *Coherence in Thought and Action*, Cambridge, MIT Press.
- VACHON-L'HEUREUX, P. et L. GUÉNETTE (2006). *Avoir bon genre à l'écrit. Guide de rédaction épiciène*, Office québécois de la langue française, Québec, Les Publications du Québec.
- VANHULLE, S. (2004). «L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi», *Repères*, (30), p. 41-63.
- VANHULLE, S. (2005). «Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants», *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), p. 41-63.
- WLODKOWSKI, R.J. et M.B. GINSBERG (1995). *Diversity and Motivation : Culturally Responsive Teaching*, San Francisco, Jossey-Bass.



## NOTICE BIOGRAPHIQUE

Louise Lafortune, Ph.D., est professeure associée au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses intérêts de recherche sont : l'affectivité et la métacognition ; la pensée et la pratique réflexives ; l'équité sociopédagogique et la situation des femmes en maths et sciences en lien avec le développement durable ; le travail en équipe de collègues ; le jugement professionnel ; le leadership ; les écritures équitable, réflexive et professionnalisante ; les compétences professionnelles et un modèle pour l'accompagnement socioconstructiviste d'un changement ; et l'accompagnement des réformes et des changements en éducation et dans le domaine de la santé.

Pour différents domaines, particulièrement pour l'éducation, elle a publié : *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur* (2008) et *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel* (2008).

Particulièrement dans le domaine de la santé, elle réalise des accompagnements-formations depuis janvier 2008 en Belgique, en France et au Gabon axés sur une démarche réflexive et interactive dans le paramédical en lien avec le développement de compétences. Selon les orientations que veulent donner les différents milieux, elle aborde le sujet selon divers contextes et situations :

- Élaboration de référentiels de compétences, de formation et d'évaluation en cohérence avec les pratiques existantes et les orientations que veulent donner les milieux à ces changements.
- À partir de référentiels existants, mise en application des changements par des approches pédagogiques réflexives-interactives et innovatrices.
- Élargissement des changements à tous les milieux de formation et de pratiques : enseignants et enseignantes, infirmières de référence dans les hôpitaux, praticiens formateurs et praticiennes formatrices qui accompagnent les stagiaires.
- Mise en application de projets interdisciplinaires en sciences de la santé.
- Accompagnement de la formation, mais aussi de la recherche en sciences de l'éducation et de la santé.

Louise.lafortune@uqtr.ca

< <http://www.uqtr.ca/louise.lafortune> >







Qu'est-ce qu'une démarche réflexive dans la formation en santé? Comment accompagner des changements importants dans la formation en santé? Quelles conditions sont favorables et quels sont les défis à relever?

*Une démarche réflexive pour la formation en santé. Un accompagnement socioconstructiviste* est le résultat d'un projet d'accompagnement-formation réalisé principalement en Belgique dans le domaine du paramédical. Il propose 25 situations de formation-accompagnement à utiliser tant par des personnes accompagnatrices-formatrices que par d'autres qui forment de futurs professionnels et professionnelles de la santé. Des éléments de modèles sont proposés à partir de projets structurants réalisés dans divers milieux de formation en santé, de conditions émergentes pour faciliter l'accompagnement du changement et de défis à relever. Ce livre s'adresse à toute personne qui est engagée dans la formation dans divers secteurs des sciences de la santé et ayant ses assises dans les sciences de l'éducation.

**LOUISE LAFORTUNE**, Ph. D. en sciences de l'éducation, est professeure associée au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est consultante dans les domaines de l'éducation et de la santé, particulièrement pour l'accompagnement-formation d'un changement, et l'élaboration de référentiel de compétences, de formation et d'évaluation.

**Ont contribué à cet ouvrage**

Marcel Bettens

Catherine Bonte

Claudine Bultot

Joëlle Collin

Christiane Coopman-Mahieu

Sophie Courtens

Nathalie Dubar

Bénédicte Duchêne

Valérie Dumont

Cécile Dury

Christine Droulez

Béatrice Gobbe-Maudoux

Louise Lafortune

Brigitte Lenne

Agnès Mathieu-Hendricx

Martine Morisse

Angelina Napoli

Chantal Rasneur



9 782760 533868

ISBN 978-2-7605-3386-8

PUQ.CA