

Expériences de l'auto-évaluation d'étudiants en soins infirmiers : reflets d'une étude qualitative

Salomé Anderführen Fiaux

Volume 27, numéro 2, 2004

Auto-évaluation en situation de formation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1087978ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1087978ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Anderführen Fiaux, S. (2004). Expériences de l'auto-évaluation d'étudiants en soins infirmiers : reflets d'une étude qualitative. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 69–89. <https://doi.org/10.7202/1087978ar>

Résumé de l'article

Le but de l'étude était de connaître l'expérience d'étudiants infirmiers pour donner sens aux comportements observés, surtout dans l'enseignement clinique. La méthode herméneutique offre un cadre de référence approprié permettant la construction du sens. L'interprétation indique, notamment, que le passage d'une formation centrée sur l'enseignement à une formation centrée sur l'apprentissage n'est pas chose aisée dans un contexte de formation en alternance. Les rôles des acteurs de la formation s'en trouvent changés. Pour faire face à l'incertitude et aux difficultés de l'auto-évaluation, les étudiants informants ont adopté des comportements stratégiques diversifiés. Quelques pistes pour consolider le changement de paradigme sont envisagées.

Expériences de l'auto-évaluation d'étudiants en soins infirmiers : reflets d'une étude qualitative

Salomé Anderführen Fiaux

Haute école spécialisée santé-social 2, Lausanne

MOTS-CLÉS : Auto-évaluation, herméneutique, pratique réflexive, formation professionnelle infirmière

Le but de l'étude était de connaître l'expérience d'étudiants infirmiers pour donner sens aux comportements observés, surtout dans l'enseignement clinique. La méthode herméneutique offre un cadre de référence approprié permettant la construction du sens. L'interprétation indique, notamment, que le passage d'une formation centrée sur l'enseignement à une formation centrée sur l'apprentissage n'est pas chose aisée dans un contexte de formation en alternance. Les rôles des acteurs de la formation s'en trouvent changés. Pour faire face à l'incertitude et aux difficultés de l'auto-évaluation, les étudiants informants ont adopté des comportements stratégiques diversifiés. Quelques pistes pour consolider le changement de paradigme sont envisagées.

KEY WORDS : Self-assessment, hermeneutic, reflective practice, nursing education

The aim of the study was to understand the experience of nursing students in order to make sense of observed behaviors, especially in clinical settings. The hermeneutic method offers an appropriate frame of reference for the construction of meaning. Our interpretation indicates, among other things, that the passage from training centered on teaching to training centered on learning is not an easy transition in the context of multi-site professional education. The roles of the educational agents are transformed. In order to cope with the uncertainties and difficulties of self-assessment, the student informants adopted diverse types of strategic behaviors. Several directions for consolidating a paradigm change are discussed.

PALAVRAS-CHAVE: Auto-avaliação, hermenêutica, prática reflexiva, formação profissional de enfermagem

O objectivo do estudo era o de conhecer a experiência dos alunos de enfermagem para dar sentido aos comportamentos observados, nomeadamente no ensino clínico. O método hermenêutico oferece um quadro de referência apropriado para a construção do sentido. A interpretação indica, principalmente, que a passagem de uma formação centrada no ensino a uma formação centrada na aprendizagem provoca constrangimentos num contexto de formação em alternância, na medida em que são alterados os papéis dos actores da formação. Para fazer face à incerteza a às dificuldades da auto-avaliação, os alunos informantes adoptaram comportamentos estratégicos diversificados. Neste artigo, são propostas algumas pistas para consolidar a mudança de paradigma.

Introduction

La formation initiale en soins infirmiers, en Suisse comme dans d'autres pays d'Europe, est caractérisée par l'alternance entre lieu de formation conceptuelle et lieu de stage, généralement pour moitié (CEE, 1989; CRS, 1992). Les étudiants vivent donc dans deux milieux de formation, milieux dont les cultures sont fort différentes, bien que concourant, pour eux, au même but : la professionnalisation.

Les Écoles de Chantepierre à Lausanne (Suisse) sont aujourd'hui intégrées dans une nouvelle structure : la Haute école spécialisée santé-social 2 (HES-S2). La conception pédagogique à la base de la formation en soins infirmiers des Écoles de Chantepierre valorise la participation active de l'étudiant à son processus de professionnalisation (Chantepierre, 1994, 1997, 2001). Diverses activités la promeuvent. Parmi celles-ci, l'auto-évaluation. Étant simultanément moyen et fin, l'auto-évaluation fait partie des compétences que la formation a pour tâche de développer chez les futurs professionnels (CRS, 1992). Elle vise le développement de la capacité à diriger ses apprentissages et sa pratique de manière autonome, à se préparer à apprendre tout au long de sa vie professionnelle et, en ultime finalité, à assurer et à promouvoir la qualité constante des soins infirmiers.

Afin d'atteindre ces buts, les formateurs, c'est-à-dire les enseignants de l'école et les praticiens des stages, incitent, invitent, demandent ou exigent une pratique plus ou moins régulière de l'auto-évaluation. Cette pratique n'est pas nouvelle dans la profession : l'évaluation des actions thérapeutiques et infir-

mières fait partie des routines professionnelles, mais la perspective dans laquelle elle est pratiquée actuellement – apprentissage continu et entraînement à l'autonomie dans l'apprentissage – est nouvelle.

En tant qu'enseignante engagée dans la formation à l'école et en terrain de pratique soignante, j'ai été frappée par certaines attitudes de réticence, de retrait, ou d'enthousiasme ambivalent manifestées par certains étudiants de tous degrés de formation. Je me suis posé la question du sens que cette activité pouvait revêtir pour eux. Il me paraissait nécessaire de donner sens aux difficultés classiques de la professionnalisation chez les étudiants, à savoir: le désintérêt, le manque d'autonomie et d'engagement dans l'activité de retour sur l'action et dans la conduite des apprentissages.

Bien qu'il existe de la documentation portant sur l'expérience des étudiants infirmiers au sujet de leur relation avec les tuteurs et sur les conditions favorisant l'apprentissage clinique, peu d'écrits, du moins francophones, font état du vécu de l'apprentissage de l'auto-évaluation. Tel a donc été le but d'une étude entreprise dans le cadre d'une maîtrise universitaire en pédagogie des sciences de la santé entreprise à l'Université de Paris XIII (Anderführen Fiaux, 2000)¹.

Le but de cet article est de relater certaines des expériences d'auto-évaluation que des étudiants de quatrième année de formation initiale en soins infirmiers ont rapportées et d'en discuter. Avant de présenter ces expériences, je passerai en revue trois axes de conceptualisation de la recherche.

L'expérience

Le sens commun de l'expérience est le fait d'éprouver quelque chose, considéré comme un élargissement ou un enrichissement de la connaissance, du savoir, des aptitudes (Dictionnaire Petit Robert, 1985). Pour Gadamer (1976), ce concept, le moins élucidé que nous possédions, «[...] est toujours pour commencer expérience de la négativité: la chose n'est pas telle que nous la supposons. La négativité de l'expérience a donc un sens particulièrement créateur» (p. 198). Nadeau (1989) explicite la pensée de Gadamer comme suit: «L'expérience est toute interprétation des événements qui nous arrivent, par un processus de distanciation critique» (p. 98). Dans ce sens, le vécu n'est pas l'expérience. Pour Crotty (1996) les notions «pivots» traduisant l'expérience sont les ressentis, les attitudes et les significations².

Quelques auteurs aux États-Unis, en France et en Suisse, ont exploré l'expérience spécifique d'étudiants infirmiers. Wilson (1994) conceptualise celle-ci comme la préoccupation majeure d'«avoir bonne façon, faire bonne impression en tant qu'étudiant et infirmier» (p. 83). Diekelmann (1992) énonce celle, très prégnante, d'«apprendre par l'évaluation» (p. 73). En France, Roy (1994) rapporte la sensation de l'«étouffement de la personnalité, le stress et les rapports de pouvoir» (p. 23). Perry (1998), dans une étude herméneutique conduite en Suisse, la présente en trois thèmes: «Être différent», «Établir des relations», «Être tenu responsable de» (p. 38, 42, 47).

L'auto-évaluation

Allal (1999) présente l'évolution diachronique de la notion d'auto-évaluation. Les conceptions rapportées vont des distinctions relatives à l'auto/hétéro-contrôle/évaluation (Ardoino, 1976) aux conceptions, plus récentes, des mécanismes en jeu: recul, distanciation, décentration (Campanale, 1996). L'activité d'auto-évaluation peut aussi être définie comme un processus d'autocontrôle par apposition à un autoquestionnement (Vial, 1996, 2001). Différents auteurs ont poursuivi ces travaux de conceptualisation et ont produit des conceptions plus détaillées de cette activité, tout en restant globalement dans la même perspective de base.

La pratique réflexive

Un autre axe de conceptualisation, issu d'une tradition philosophique différente, est celui de la pratique réflexive. Il postule le développement du savoir à partir de l'expérience professionnelle (Benner, 1984; Kolb, 1984; Schoen, 1983). Argyris et ses collaborateurs (1985), cités par Greenwood (1998), ont conceptualisé deux types de réflexion: *dans* et *sur* l'action («single-loop and double-loop», p. 1049). Le premier mode correspond à la recherche d'autres moyens pour obtenir les mêmes résultats alors qu'au second correspond une réflexion qui:

[...] conduit la personne à examiner le caractère approprié et les propriétés des fins choisies. Ce type d'apprentissage engage la réflexion sur les finalités en termes de valeurs et de normes, et, par implication, sur les structures sociales qui contribuent à leur développement et qui confèrent leur sens aux valeurs et normes, et par implication, sur les structures sociales qui contribuent à leur développement et qui confèrent leurs sens aux valeurs et normes (p. 1049).

Ce courant a motivé, dans le champ des soins infirmiers, en particulier dans le contexte anglophone, nombre d'études sur le contenu du champ, les conditions de promotion, l'enseignement, l'instrumentation ou encore les conditions éthiques de sa pratique (Hargreaves, 1997; Johns, 1992; Mallik, 1998; Pierson, 1998; Smith, 1998). Des modèles de pratique réflexive ont été formulés. Ils contribuent à valoriser la pratique professionnelle et à promouvoir des habiletés de pensée critique.

Dans la suite de cet article, l'expression «retour sur l'action» désignera aussi bien l'auto-évaluation que la pratique réflexive.

Méthode, participants et éthique

L'expérience humaine, l'apprentissage ne sont pas des choses; elles ne peuvent par conséquent pas être étudiées comme telles. Mon choix s'est donc porté sur une approche méthodologique qualitative et compréhensive, car elle semblait pouvoir rencontrer la complexité des expériences. Le cadre de référence offert par la phénoménologie herméneutique de Gadamer (1976) fut retenu. Celle-ci postule que le langage est le moyen de choix par lequel le monde se donne à connaître, *se représente* avec sa complexité. L'instrument permettant cette représentation est celui de «conversations», ou entretiens non-directifs dans lesquels ce langage est partagé et au travers desquels une première interprétation peut se faire. Le processus d'interprétation implique des subjectivités. Pour Gadamer, il est impératif que l'interprétant précise ce avec quoi il vient dans le processus d'interprétation, comment ce bagage influence ses choix interprétatifs. Il appelle ce bagage «*prejudice*», en français «préjugé» (p. 139). Il est constitué de l'expérience du chercheur du point de vue de son bagage historique, culturel, personnel et professionnel (Koch, 1994). La compréhension herméneutique, ou «cercle herméneutique» (Gadamer, 1976, p. 131), s'opérationnalise par la «fusion des horizons» (p. 143), rendue possible par un mouvement dialectique de va-et-vient entre actes humains racontés dans le texte et questions de sens dont les actes humains semblent être des réponses. Ce processus s'apparente à un processus d'analyse, toutefois il s'en distingue par le fait qu'il ne comporte pas de catégories préformées. Cette interprétation, construite au fur et à mesure de la lecture et des relectures des entretiens, est assistée et enrichie au fur et à mesure par la documentation (Kaufmann, 1996) et par l'expérience personnelle (Guba & Lincoln, 1989). Les thèmes sont ainsi énoncés. La trace de ce processus est consignée dans un journal de recherche.

En concordance avec la méthode choisie, aucun critère de sélection particulier ne fut appliqué aux informants, si ce n'est d'être étudiants infirmiers de l'École de Chantepierre, avoir effectué de l'auto-évaluation, et être d'accord de raconter son expérience dans un cadre précis. Après avoir été dûment informés oralement et au moyen d'un document écrit, tous signèrent une formule de consentement rédigée selon les directives en matière de recherche édictées par le Conseil international des infirmières (CII, 1996). Sept étudiants infirmiers (six femmes et un homme) en quatrième et dernière année de formation à Chantepierre participèrent volontairement à des conversations individuelles enregistrées, puis transcrites mot à mot. Chacun reçut un pseudonyme (A, B, C, D, E, F, G : Anne, Béatrice, Claude, Dominique, Emma, Fränzi, Gaël)³. Les conversations débutèrent toutes par la seule question standardisée de l'étude : « Racontez-moi votre expérience de faire de l'auto-évaluation. » Les entretiens durèrent de 45 à 90 minutes. Chaque informant reçut un exemplaire de la transcription et fut invité à le commenter.

Résultats

Les informants ont spontanément abordé l'auto-évaluation ou le retour sur l'action dans un champ de l'apprentissage clinique (le stage). Agir, être actif, faire de l'auto-évaluation, c'est soigner, prendre soin. Dominique dit, en écho à une question de ma part : « *Ouais, j'ai surtout parlé de la clinique, ben ça veut tout dire !* »

Mosaïque des thèmes et sous-thèmes

Les thèmes servent à l'interprétation des données en formant un plan interprétatif. La figure 1, avec sa distribution des thèmes et sous-thèmes, restitue cette caractéristique du tout et des parties qui constituent une mosaïque. Tous les informants n'ont pas évoqué systématiquement des vécus se rapportant à tous les thèmes et sous-thèmes, ce qui ne signifie pas qu'ils n'en aient pas vécus.

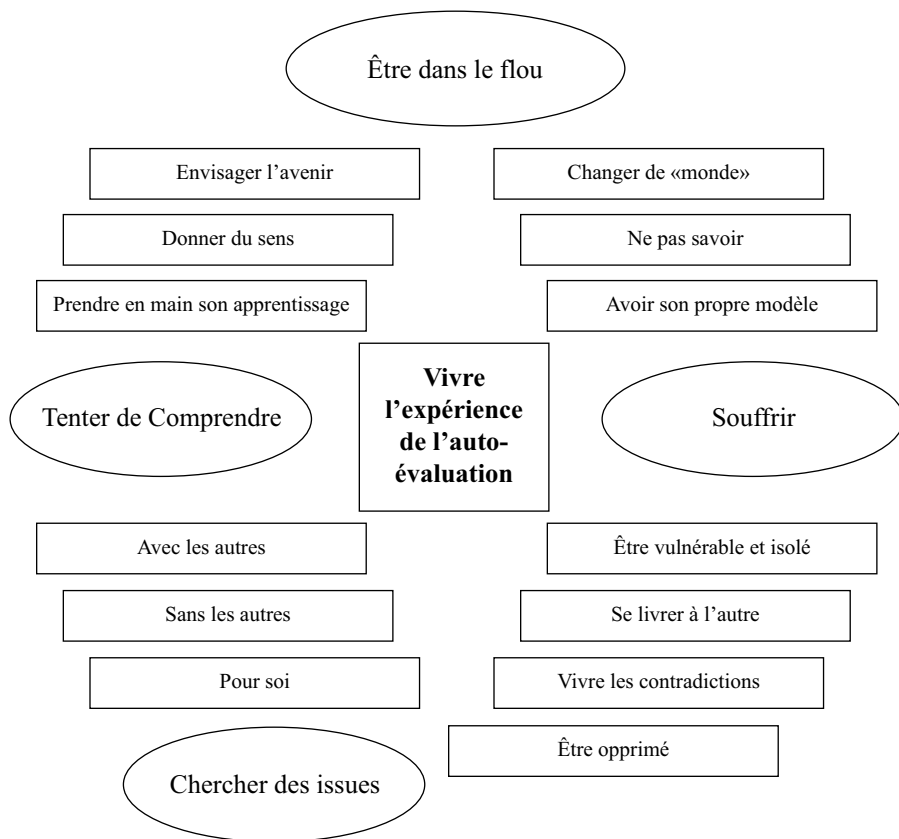


Figure 1. *Mosaïque des thèmes et sous-thèmes*

Être dans le flou : changer du monde, ne pas savoir, avoir son propre modèle

Ce thème, constitué de trois sous-thèmes, se réfère aux événements, épisodes et expériences vécus par les étudiants. Pour certains, c'est lors de leur première expérience clinique que cette sensation de flou est la plus manifeste. Elle semble être le résultat du « changement de monde » que représente le passage de l'école d'ordre d'enseignement secondaire supérieur à l'école de soins infirmiers, qui les place en position d'acteur de leur apprentissage en rupture avec l'expérience antérieure. Jusque là, ils ont connu le fait d'être généralement exclus des processus d'évaluation, d'attendre les notes des enseignants. D'un mois à l'autre pour certains, ils arrivent dans un système qui les

place comme co-participants de leur formation. Dès lors, il n'est pas surprenant qu'ils aient à déployer des efforts pour s'y adapter et qu'ils soient déstabilisés. Ce nouveau système leur demande une participation personnelle soutenue, et, de surcroît, une position «méta» envers leur apprentissage.

Le sous-thème «ne pas savoir» évoque le fait que la volonté des étudiants de réaliser de l'auto-évaluation, tout ambivalente qu'elle puisse être, se heurte à la difficulté de traduire le concept en actes.

Parce que c'était vague, trop conceptualisé [...]. C'était un concept abstrait! [...] on n'a jamais fait de stage, on ne sait pas ce que les enseignants attendent de nous en stage, on ne sait pas ce qu'on va y faire, [...] on parle d'auto-évaluation, mais ça rime à rien, ça rime à rien! (Dominique)

L'absence d'expérience de stage au moment de l'enseignement produit même la perception que le cours sur l'auto-évaluation n'a pas eu lieu.

Le fait ne pas savoir comment s'y prendre, d'ignorer quels sens donner à cette activité semble pousser certains informants à puiser dans des modèles spontanés afin de satisfaire la demande institutionnelle; cela est évoqué à travers le sous-thème «avoir son propre modèle». La recherche d'un modèle traduit sans doute la demande perçue par l'étudiant et à laquelle il désire ou doit répondre. La plupart du temps, l'auto-évaluation formelle est faite au bilan intermédiaire du premier stage, après environ cinq semaines. À ce moment, tout est nouveau pour l'étudiant: le stage, le bilan formatif, les relations entre les personnes présentes, les enjeux, les conséquences possibles. Les propos des informants montrent qu'ils ne s'y sont pas préparés et sont souvent pris par surprise: ils n'évoquent pas, la plupart du temps, un modèle réfléchi, construit sciemment. Par exemple, Claude exprime un modèle, le sien, où s'auto-évaluer signifie dire ses fautes:

Je me souviens que j'avais commencé [...] enfin, à me critiquer [...] de manière négative [...]. Et je me souviens qu'à un moment donné, elle m'avait regardé [...], puis elle m'avait dit, «Mais, [...] à part ça, [...] il y avait d'autres choses? [...]» Et puis, moi, je me disais «Mais non, mais enfin! [...]», «Mais ça s'est bien passé par exemple?» Puis c'est vrai que ça m'était pas venu à l'esprit avant de, de parler aussi des choses qui s'étaient bien déroulées.

Les récits montrent que certaines ambiguïtés et paradoxes de l'auto-évaluation sont repérés par les informants et que la visée retenue est plutôt d'ordre stratégique. Les stratégies utilisées dans ces premières expériences correspondent, en partie du moins, à celles exprimées par de futurs enseignants en situation de coévaluation et énoncées par Paquay, Darras et Saussez (2001).

***Souffrir : être vulnérable et isolé,
se livrer à l'autre, vivre les contradictions, être opprimé***

Lorsqu'ils pratiquent en situation clinique, certains étudiants font l'expérience de l'isolement et de la vulnérabilité, cherchent à faire confiance à leurs formateurs, confiance qui ne leur est pas régulièrement faite en retour. Encouragés à assumer leur apprentissage, certains vivent des contradictions portant sur leur autonomie et leur capacité à porter un jugement valide. Le plus souvent, ils semblent animés par la perspective de l'évaluation. Ils évoquent un côté pervers de l'auto-évaluation qui oblige à se dévoiler et en être « punis » en retour. Ces conflits semblent ainsi intériorisés par certains. Quelques informants rapportent des situations où ils estiment avoir été disqualifiés, méprisés, dévalorisés.

Le sous-thème « être vulnérable et isolé » correspond à un ensemble de sensations et d'expériences de la difficulté d'être engagé dans l'apprentissage en général ou dans l'activité de retour sur l'action, en stage en particulier. D'une certaine vulnérabilité associée au « changement de monde » et à leur statut d'étrangers à l'équipe lorsqu'ils sont en stage, certains informants disent combien cela leur est dur de devoir assumer les responsabilités liées à l'apprentissage, *a fortiori* seul ou avec peu de soutien. Le retour sur l'action cristallise ce rapport à soi, sujet ou auteur. Outre ses aspects potentiellement positifs, il a le potentiel de « contraindre » la personne à faire face aux possibles sentiments négatifs impliqués dans l'expérience, à forcer le déni ou à révéler des pratiques moins que bonnes ou des dilemmes de nature éthique, etc. Or, le déni est un mécanisme de défense, parfois fort utile pour réduire l'anxiété produite par l'expérience.

On peut très bien utiliser ça, quelque part, comme une, enfin je sais pas, [...] une protection en se disant, oui, je me suis auto-évaluée, oui je fais ça bien. (Claude)

Le sous-thème « se livrer à l'autre » porte une des caractéristiques classiques de la relation pédagogique, l'asymétrie. Exprimer sa vision de son travail, son évaluation, exposer à un regard tiers ses forces et ses faiblesses, expliciter son raisonnement, se dévoiler, faire preuve de sincérité, tout cela, pour être optimalement formatif, a besoin de se dérouler dans un climat relationnel favorable. Or, la relation entre l'étudiant et ses partenaires d'apprentissage est souvent difficile. Le retour sur l'action est parfois détourné de sa finalité fondamentale (apprendre) pour devenir un instrument de contrôle. La transparence que le retour sur l'action nécessite est en principe utile à révéler des obstacles à l'apprentissage, à révéler des ressources inemployées, etc. C'est aussi une transparence propice à nourrir des fantasmes de contrôle des personnes, d'emprise chez les étudiants et de toute-puissance chez les formateurs.

Je vais pas aller faire une auto, enfin, me confier à quelqu'un comme ça d'office parce qu'il a l'air gentil. (Claude)

Mais alors que «l'enseignant a le droit et le pouvoir de prendre de l'information sur les processus intellectuels de l'élève, sur ses connaissances et ses lacunes, ses raisonnements et leurs failles, [...]» (Perrenoud, 1998, p. 153), a-t-il également un droit à connaître des éléments d'intimité? des éléments de la vie personnelle et privée? Pour Perrenoud :

La visibilité des conduites et des pensées, même si elle est moins forte que beaucoup d'élèves de l'imaginent, *dépossède* la communication d'une de ses fonctions essentielles : faire illusion, [...] exercer une certaine maîtrise sur l'image que se font les autres de quelqu'un (p. 154).

L'évaluation formative, comme observation systématique, voire obsessionnelle de tout ce qui éclaire les processus d'apprentissages et favorise leur régulation est une forme d'incarnation de *Big Brother*. Que cet enfer soit pavé de bonnes intentions n'empêchera pas les élèves de la vivre comme une *menace* (p. 155).

(Les mots en italique le sont dans l'original.)

Comme le dit Dominique :

[...] et j'ai entendu parfois même des rumeurs qui disaient, [...] «attention de pas écrire n'importe quoi sur le cahier, parce qu'il sert à l'évaluation finale, et tu peux, parfois ils peuvent heu, te scier!»

Des expériences positives sont tout de même racontées. Par exemple, Béatrice rapporte une situation où elle a conduit un entretien en stage psychiatrique en étant filmée en vidéo. Un visionnement critique à but d'auto-évaluation et de co-évaluation s'en est suivi avec sa référente de stage :

Alors bon, j'ai re-visionné cela avec ma référente, puis au départ, j'ai dû évaluer moi ce qui me semblait faux. [...] Puis bon alors, voilà, c'était un désastre, mais en le disant déjà j'ai appris plein de choses.

Le sous-thème «vivre les contradictions» rassemble des expériences variées mettant particulièrement bien en évidence les contradictions vécues par les informants. Simultanément soignants et étudiants, ils affirment leur autonomie, qui, parfois, représente un défi pour le milieu de stage, et parfois aussi pour des enseignants. Anne s'exprime sur l'aspect conflictuel qu'a été pour elle l'apprentissage de l'auto-évaluation :

On ne me fait plus faire n'importe quoi, ou bien, heu, si quelque chose me paraît très important, que je peux l'argumenter et que ça a un sens et tout, je vais oser le mettre en avant, [...]. Puis eux, disons que ce qu'ils toléraient c'était des étudiants très étudiants, dans leur rôle [...] je dirais : soumis.

Dans l'expérience d'Anne, le phénomène de dissonance cognitive (Festinger, 1957, cité par Vallerand, 1994) porte sur l'écart entre une valeur intériorisée – l'autonomie professionnelle – et le rôle implicite attendu – la soumission. Pour réduire la dissonance, Anne se donne une élaboration cognitive. Elle dit «avoir revendiqué» plutôt «qu'avoir usé de la bonne manière». Ainsi faisant, un certain rétablissement de consonance ou de cohérence se produit pour elle.

Une autre tension peut aussi être relevée dans les récits, celle du statut de l'auto-évaluation et sa participation éventuelle à l'évaluation sommative.

Ouais, à l'évaluation finale, de toute façon on est pas tenu en compte, elle [l'auto-évaluation] est pas tenue en compte à l'évaluation finale! L'évaluation finale, c'est l'enseignant et puis l'équipe qui mettent la note, mais pas l'étudiant. (Dominique)

Toutefois, la participation de l'étudiant à l'évaluation sommative pose aussi question aux informants.

[...] mais, là je me suis retrouvée à me donner moi-même la note alors d'un côté, on sait qu'on a fait énormément de progrès, mais on n'ose pas mettre une note, une note trop élevée pour pas que ça fasse [...] moi quand on me demande, je dis, heu, ouais, je mettrais cinq [sur six], [...] parce que, parce que je peux tout le temps argumenter que je peux encore faire des progrès et que j'ai fait des progrès donc [...] [rires]. (Fränzi)

Une autre contradiction réside dans le fait de «devoir savoir avant d'avoir appris». C'est l'illustration du défi d'être simultanément étudiant et soignant, tiraillé entre le désir de prodiguer des soins adéquats et ne pas nuire, et celui d'apprendre et de s'exercer, de prendre des risques. L'auto-évaluation réalisée par l'étudiant l'incite à prendre conscience puis à communiquer ses besoins d'apprentissage, ses lacunes et ses erreurs. Or, des besoins sont parfois accueillis froidement, ou reçus dans une perspective sommative, confondus ou assimilés à la personne. Naturellement, la responsabilité des professionnels du terrain de stage vis-à-vis des patients soignés par des étudiants est importante. Leur désir que les patients ne souffrent pas de dommages résultant du fait d'être soignés par des étudiants donne parfois sens au difficile statut de l'erreur dans le champ clinique. Cependant, c'est ignorer que la première préoccupation des étudiants est de ne pas causer de tort aux personnes soignées du fait de leur ignorance ou de leur inexpérience (Wilson, 1994). La perspective de la note semble fréquemment animer autant l'étudiant que les enseignants, c'est le *Learning-as-Testing* de Diekelmann (1992).

Enfin moi ça m'est souvent arrivé de dire «ben écoute ça, je sais pas faire quoi. Ah! mais comment!?! ça tu sais pas faire!!?!» [...] Bon déjà là, c'est mal parti, quoi, on part déjà avec un -5. (Béatrice)

Vivre ces nombreuses contradictions affecte les informants, les fait souffrir, et fait émerger le sous-thème «être opprimé». L'asymétrie des rapports et la vulnérabilité liée au statut d'étudiant associées aux diverses contradictions menacent leur estime de soi. Le jugement des formateurs mène certains informants à intérioriser l'avis d'autrui. Ils se sentent coupables, responsables de tout, tout en s'en défendant. L'environnement de formation joue un rôle déterminant. Se sentant soutenu, l'étudiant prend des risques adéquats dans son apprentissage et apprend beaucoup; ou alors, si le contexte est défavorable et devient délétère, il réduit la capacité de l'étudiant à s'auto-évaluer.

Un autre phénomène occasionne également de la souffrance: la centration quasi exclusive sur une difficulté énoncée par l'étudiant. Celle-ci devient alors l'unique objectif d'apprentissage et doit être atteint à la perfection.

[...] des fois on soulève des points que nous on trouve, ben, points faibles, puis l'équipe l'a pas forcément vu, ou pas vu comme ça puis alors, paf!, elle se focalise dessus, puis c'est fini, quoi! [...] Puis on a beau dire «ouais, mais là, ouais mais là c'était bien ou bien, heu, il y a quand même une amélioration». «Ah oui, [...] mais c'est pas parfait.» (Béatrice)

Des relations difficiles ont aussi un impact sur la capacité d'auto-évaluation; elles suscitent des stratégies de compensation:

Alors [...] dans ce cas-là vous pouvez même pas poser un regard critique sur vous-même parce que vous êtes d'autant plus démolie, heu, alors qu'est-ce que je faisais moi? [...] j'essayais de me relever à chaque fois, puis de, de porter un regard un peu flatteur sur moi. (Dominique)

La non-assomption des responsabilités de formateur est aussi vecteur de souffrance:

[...] c'était l'horreur, quoi, j'avais l'impression d'être heu, comme ça, ils étaient tous là autour de moi à vouloir, pour me faire cracher le morceau, à me dire, mais que j'ai, je sais pas, que je leur dise, «mais oui, je suis nulle, j'ai rien à faire là, au revoir», puis que je parte quoi [...]. (Claude)

Les contradictions que vivent les informants ont de quoi nous interroger sur notre propre rapport à la formation, à l'évaluation, à l'autre. Nous prenons encore une fois conscience de la grande vulnérabilité des étudiants et de l'impact de chacune de nos actions et paroles sur eux. Plusieurs informants ont cependant évoqué le fait que ces situations ont été formatrices, comme le montre le thème suivant.

Chercher des issues : pour soi, avec les autres, sans les autres

Ce thème rend compte de la variété des stratégies mises en œuvre par les informants pour faire face à la situation d'auto-évaluation. Le sous-thème «pour soi» comprend les informants qui ont cherché des issues personnelles aux situations rencontrées, issues positives ou non, qui ont pris la forme de réflexions personnelles, d'émotions partagées ou non, d'actions individuelles. Ils nous disent combien leur estime de soi est mise en difficulté et leurs paroles servent alors peut-être à rehausser l'estime de soi, à réduire la dissonance, les contradictions, et à révéler des compétences jusque là ignorées ou non valorisées.

Je reprends ma journée, je sais qu'elle a été catastrophique [...]. Puis l'auto-évaluation en fait elle m'a servi dans le sens que, que je prenais point à point, enfin j'analysais ma journée. (Emma)

L'auto-évaluation permet de développer la conscience de son propre regard critique, de revisiter des expériences antérieures à la formation et de donner sens au vécu ancien. Dans l'extrait suivant, l'auto-évaluation se situe davantage dans le champ de l'autoquestionnement que de l'autocontrôle, comme le propose Vial (2001).

La remise en question de la première année m'a fait heu, faire des liens avec plein de choses du passé et puis après j'ai pu plus me concentrer sur le présent, sur ce qu'on me demandait. (Anne)

«Pour soi» est un sous-thème qui recueille des stratégies variées mobilisées pour donner sens aux tensions provoquées par la formation. Ces stratégies semblent avoir pour fonction de permettre à terme le maintien, voire le réinvestissement du processus formatif. Elles témoignent en tous les cas de la capacité réflexive des informants.

Le sous-thème «avec les autres» rassemble des aspects positifs des interactions avec divers partenaires de l'apprentissage : équipe en tant que groupe, collègues individuellement, référents et enseignants de stage, enseignants du module théorique, école en tant qu'institution, et naturellement autres étudiants en tant que pairs, parfois aussi amis. Les autres ont un rôle de soutien d'ordre émotionnel ou cognitif. Leurs reflets, leur soutien, leurs questions rendent le retour sur l'action fructueux, pour certains étudiants sinon pour tous. Ceci confirme plusieurs études qui ont traité des conditions dans lesquelles l'auto-évaluation, la pratique réflexive et l'apprentissage expérientiel peuvent contribuer à amener les étudiants à donner le meilleur d'eux-mêmes. Ces écrits ont en commun le fait de souligner que la médiation entre l'étudiant et

la situation est nécessaire sinon indispensable **et** que l'interaction avec une personne assure une action de miroir (Allal, 1999; Johns, 1995, 1996; Lyons, 1999; Marrow, Macauley & Crumbie, 1997; Perrenoud, 2001; Rich & Parker, 1995; Smith, 1998; von Klitzing, 1999). La qualité de l'environnement relationnel est capitale. Il place l'étudiant dans une sécurité affective qui le rend disponible à l'apprentissage, au retour réflexif :

J'étais dans une équipe super, c'était à l'Hôpital de XYZ [...] ils sont, ils sont merveilleux là-bas. Donc heu, puis c'était une petite équipe [...] c'était tout le temps tous les jours les mêmes, donc on se fait vite heu [...]. On se connaît bien. (Fränzi)

Le sous-thème «sans les autres» reflète les stratégies que les informants ont mises en place pour faire face au manque de connaissances, à l'incertitude, au stress et aux pressions, aux contradictions, aux ambiguïtés, parfois même à l'arbitraire. Elles excluent les autres et, pour certaines, leur sens profond nous reste inaccessible. Elles diffèrent des stratégies précédentes en cela qu'elles semblent être là pour faire face de manière durable à des phénomènes perçus comme importants et récurrents, pour se protéger de leur intensité, pour compenser un manque de moyens. Elles semblent davantage organisées et calculées que les premières.

Le retour sur l'action peut rester descriptif et confirmer l'étudiant dans une position passive. Ainsi, il justifie le non-investissement des deux partenaires. Une autre stratégie, semble-t-il partagée par plusieurs informants, et classiquement à l'œuvre dans les grandes institutions telles l'armée, la prison ou l'église, par exemple, est celle qui consiste à se mettre à l'abri des atteintes des autres en se dépouillant de marques d'identité, comme pour se protéger du processus de dépersonnalisation produit par l'institution. Ce processus rejoint des thèses des travaux de Foucault (1975). Van Manen (1976, cité par Bradby, 1990) suggère que le fait de subir un tel processus aide la personne à se sentir intégrée à l'institution et augmente son estime de soi et son sentiment de compétence personnelle. Cependant, ici, il ne s'agit pas d'un processus mis en œuvre sciemment par l'institution, mais par les personnes elles-mêmes. Il semble toutefois avoir les mêmes objectifs.

Moins j'en dis, mieux c'est! [...]. C'est comme ça que je suis venue dans le stage de X, une personne discrète, renfermée sur elle [...]. Ils n'ont jamais rien su d'autre, de ma vie privée, de mes passions. Je ne m'ouvrais jamais! (Dominique)

Ou la discrétion porte sur le contenu de l'auto-évaluation en termes émotionnels.

Dire par exemple, [...] faire part qu'on a peur des soins techniques, mais c'est une erreur, il ne faut pas ! (Anne)

Pour se protéger d'une oppression crainte, pour mettre toutes les chances de son côté, l'étudiant peut se conformer à une demande avec laquelle il n'est pas en plein accord et se soumettre à une norme qu'il pense d'actualité : ne pas se faire de compliment, ou encore exercer une forme de tricherie

On en vient même, [...] à tricher dans l'auto-évaluation ; à se dire j'ai fait cette erreur mais je vais pas l'écrire, je vais juste dire que tout était parfait [...]. (Dominique)

Ce sous-thème nous indique que les rapports au savoir, à l'erreur, à la culture professionnelle, aux structures, aux normes, etc., tels qu'ils émergent dans les récits, sont souvent en contradiction avec la philosophie à la base du retour sur l'action. Ceci indique devant quel genre de défis les informants peuvent se trouver. Loin d'exprimer la passivité, ces expériences montrent au contraire l'extraordinaire énergie mobilisée par chacun des informants. Naturellement, chaque étudiant privilégie, selon son histoire scolaire et personnelle, sa maturité, sa perception des rôles et statuts, et aussi des buts poursuivis et des ressources du contexte, un éventail de stratégies qui lui sont propres.

Tenter de comprendre : prendre en main son apprentissage, donner du sens, envisager l'avenir

Ce thème regroupe les nouvelles formes de compréhension que le retour sur l'action occasionne. Le sous-thème «prendre en main son apprentissage» comprend les avantages et inconvénients du retour sur l'action que les informants évoquent. Certains avantages ont déjà été présentés : préciser et mobiliser des connaissances disponibles, se dire ses lacunes, connaître ses compétences méthodologiques, ses aptitudes relationnelles, réguler son action de soignant, utiliser des critères d'évaluation, connaître ses besoins d'apprentissage, planifier ses apprentissages, utiliser des outils pertinents, ou encore se connaître en profondeur. Le retour sur l'action peut être aussi un moyen pour être recon nue par les collègues.

Cependant, comment donner sens simultanément à la souffrance et aux bénéfices évoqués ci-dessus ? Est-ce l'idée, répandue même chez des enseignants, qu'il faut souffrir pour apprendre ? Est-ce une stratégie pour conserver son estime de soi ? Pour légitimer l'institution ? Pour donner sens à la souffrance ? Signaler son acculturation ? Ou alors positivement, se sont-elles passées beaucoup d'expériences positives qui ont contrebalancé la souffrance et l'oppression ?

Le sous-thème «donner du sens» reflète des interprétations des informants sur ce que le retour sur l'action est susceptible d'apporter ou apporte réellement sur le plan du processus de socialisation et de professionnalisation vécu. Ce sous-thème participe donc à la réflexion critique sur la formation. Par exemple, Anne ne semble pas vouloir se contenter d'être acteur de sa formation, mais voudrait en devenir auteur, mobilisant son pouvoir pour faire face aux exigences et incertitudes de la formation :

L'école fonctionne comme ça, c'est une pédagogie de type active donc on doit participer, et puis, okay! ça représente beaucoup de responsabilités. [...] Maintenant j'arrête de râler, j'arrête de m'apitoyer sur moi-même en disant «c'est les autres tout le temps, ça va pas, je suis toute pauvre», puis je fais quelque chose pour changer! (Anne)

Gaël nous suggère un autre sens, évoquant le monde militaire. Cela signale sans doute l'intériorisation de certaines normes professionnelles.

J'arrive aussi même à me défendre, si par exemple [...], il y a une infirmière qui a jamais travaillé avec moi, qui m'a juste vue un matin, qu'elle me dit, heu, «Ah non, moi je t'ai vue, ça, ça allait pas du tout», [...] ben là aussi je peux maintenant attaquer, puis dire «non, je suis pas d'accord».

À six mois de leur diplôme, plusieurs informants n'espèrent plus guère de contribution de l'école pour eux-mêmes et se perçoivent déjà comme n'étant plus visés par cette institution. Ils se préparent à la quitter. Malgré ces réserves, ils envisagent déjà leur rôle de professionnels ayant à côtoyer des étudiants plus jeunes qu'eux dans la formation, ayant éventuellement à les encadrer.

Le sous-thème «envisager l'avenir» reflète la vision que les informants se font d'eux-mêmes en tant que professionnels. L'aspect implicite, évoqué par tous, est celui de la solidarité avec les étudiants plus jeunes. Celle-ci se manifeste dans des conseils de diverses natures à leur intention, concernant l'instrumentation de l'auto-évaluation (le carnet de bord) et l'engagement dans l'activité d'auto-évaluation. Cette solidarité est une motivation à la participation aux entretiens de recherche. Ils se sentent touchés par l'évaluation du programme et de la formation, indiquent la nécessité de certains changements dans l'enseignement et l'encadrement, argumentent ces changements pour les étudiants juniors et excusent parfois certains faits vécus par la jeunesse du programme! Leur participation n'a sans doute pas que ce sens. Il y a peut-être une manifestation de professionnalisme dans le fait de rencontrer une personne faisant partie de l'institution, de se confronter à elle et de lui dire, dans un cadre confidentiel posé et sûr, sa propre expérience bien sûr, mais

aussi ses doléances à l'égard de l'école dans son ensemble. La conversation a aussi l'effet de nommer une ressource professionnelle : se considérer comme un apprenant tout au long de la vie professionnelle, exprimer ses motivations et dire ses espoirs.

Je vois aussi dans la motivation à parler de ses expériences la notion de «rendre justice» à ses propres capacités de faire face à des situations difficiles, et aussi de rendre compte des ressources dont on a bénéficié. De permettre que ce vécu soit déposé quelque part, qu'il parvienne à une sorte de statut «historique». Et ainsi, peut-être, de se préparer à un nouvel investissement, aussi bien émotionnel que cognitif. Mais aussi d'inciter la formation à pousser plus loin le processus de professionnalisation :

Parfois j'ai même des craintes de me dire, comment est-ce que je serai en tant que soignante, évaluatrice d'élèves? [...] Je crains énormément de reproduire ce que j'ai vécu. Ah ben excusez-moi le terme, mais d'être une peau de vache! (Dominique)

Le contexte dans lequel le retour sur l'action a lieu est, comme nous l'avons vu, très important. Il nous centre tour à tour sur l'étudiant, l'enseignant, l'école en tant qu'institution, le référent de stage et naturellement, les collègues. Anne, Béatrice, Claude, Dominique, Emma, Fränzi et Gaël nous ont introduits dans une perspective qui n'est pas celle des formateurs : celle d'être étudiant et de faire, d'avoir fait, d'avoir dû faire de l'auto-évaluation, d'avoir regardé en arrière et contemplé son travail, donné sens à celui-ci. Les récits indiquent forcément plusieurs aspects problématiques.

Problématique et discussion

Le principal objectif de l'étude présentée dans cet article était de connaître l'expérience d'auto-évaluation d'étudiants en soins infirmiers afin d'être en mesure d'interpréter leurs attitudes et comportements face à cette activité. L'analyse des récits montre que les informants, bien que pouvant apparaître aux enseignants comme souvent passifs, sont au contraire très actifs devant la demande d'auto-évaluation. Leurs réticences ou adhésions ambivalentes s'expliquent en partie par les difficultés rencontrées lors de leurs premières expériences de formation. Une fois encore, le contexte relationnel, pédagogique, voire conceptuel montre ici toute son importance.

Le paradigme classique de l'enseignement, avec son corollaire de quasi-concentration des étudiants et des formateurs sur l'évaluation sommative, ne se transforme pas parce qu'on le décrète. Les récits des étudiants révèlent qu'il n'est pas aisé de changer de paradigme, d'introduire des changements pro-

fonds dans le contrat de formation. Changer de paradigme – passer d'une formation centrée sur le résultat à une formation incluant aussi les processus de formation aux aptitudes professionnelles, promouvoir l'autonomie dans l'apprentissage professionnel – nécessite une négociation de l'enseignement et de l'accompagnement en stage.

Le passage du milieu scolaire secondaire supérieur au milieu professionnel est ici caractérisé par une modification profonde du rôle de l'étudiant – une rupture –, en particulier en ce qui a trait à son engagement dans l'apprentissage. Pour beaucoup d'étudiants, les enseignements portant sur le retour sur l'action semblent si abstraits et décontextualisés, la pratique professionnelle en stage si confrontante, qu'ils ne peuvent être réinvestis aisément dans le stage. La démarche métacognitive semble perçue comme une manie d'enseignants, sans bénéfice direct pour l'étudiant. De plus, la correspondance professionnelle de cette démarche n'est pas explicite. L'activité d'auto-évaluation a donc toutes les chances de ne guère avoir de sens. La motivation professionnelle, la volonté de réussir et la pression de l'évaluation sommative peuvent toutefois donner sens au fait que certains informants, malgré l'état d'impréparation dans lequel ils affirment être, pratiquent un modèle spontané de retour sur l'action. Celui-ci semble guider leur pratique réflexive durant leur formation entière.

Le contexte d'apprentissage dans lequel les informants sont placés, en particulier durant leurs stages, semble jouer un rôle capital pour soutenir ou inhiber la pratique fructueuse du retour sur l'action. La qualité de la relation interpersonnelle et pédagogique avec les différents formateurs, leurs compétences pédagogiques apparaissent comme déterminantes. La double utilisation des contenus de l'auto-évaluation à des fins formative et sommative pose toutefois des questions de cohérence et d'éthique pédagogique.

Il est crucial de définir les modalités favorables à un changement de paradigme de formation. Passer d'un paradigme centré sur l'enseignement à un paradigme centré sur l'apprentissage : comment opérer cette mutation, cette révolution ? La question est si délicate que l'on pourrait être tenté de renoncer à l'auto-évaluation du fait des difficultés et contradictions qu'elle implique.

La perspective de l'évaluation formative, dans laquelle l'auto-évaluation prend racine, modifie radicalement le contrat didactique (Perrenoud, 1998). Il bouleverse les rapports de pouvoir. Intégrer cette notion sur un plan cognitif, transformer son rapport au savoir (Charlot, 1997), son rapport à l'erreur, en interrogeant ses propres fantasmes et idéaux de formation (Cifali, 1994) sur la

base d'une conception explicite de l'apprentissage et du retour sur l'action est une voie impérative. Analyser les pratiques d'auto-évaluation telles qu'elles se vivent et non seulement telles qu'on peut les souhaiter est une voie à approfondir. Le paradigme réflexif peut nous y aider. Éclaircir entre formateurs, avec les étudiants, avec les formateurs des stages les contradictions courantes que suscite l'auto-évaluation est donc nécessaire. Instrumenter l'auto-évaluation en s'inspirant des travaux de divers chercheurs l'est tout autant. Il s'agit de rendre explicite les processus d'auto-évaluation dont nous, formateurs, nous nous servons régulièrement, sachant que les rôles joués par les formateurs et les pairs sont les facteurs les plus influents sur l'apprentissage en milieu clinique (Campbell, Larrivee, Field, Day & Reutter, 1994). Et en tous les cas ne pas oublier de relier toutes ces actions à la finalité poursuivie par la formation à l'auto-évaluation: la pratique autonome des soins infirmiers, l'apprentissage continu durant la vie professionnelle, la promotion de la qualité des soins.

NOTES

1. Ma maîtrise en pédagogie des sciences de la santé fut supervisée par le Directeur de recherche M. Rémi Gagnayre, professeur à l'Université de Paris XIII et à l'Université de Paris V, et par M. Carlo Foppa, éthicien aux Hospices cantonaux et membre de la commission d'éthique du Centre hospitalier universitaire Vaudois, Lausanne.
2. Les citations d'écrits de langue anglaise sont traduites par l'auteur de cet article.
3. Afin de garantir la confidentialité du seul participant masculin, toutes les citations des entretiens seront faites au féminin.

RÉFÉRENCES

- Allal L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation: promesses et pièges de l'auto-évaluation. In C. Depover & B. Noël (éds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs: modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). Bruxelles: De Boeck.
- Anderführen Fiaux, S. (2000). *Approche phénoménologique-herméneutique de récits d'étudiants suisses en soins infirmiers de leur expérience d'auto-évaluation*. Maîtrise en pédagogie des sciences de la santé, Université de Paris XIII.
- Ardoino, J. (1976). Au filigrane d'un discours: La question du contrôle et de l'évaluation. Préface de l'ouvrage de M. Morin, *L'imaginaire et l'éducation permanente*. Paris: Gauthier-Villars.
- Benner, P. (1984). *From novice to expert: Excellence and power in clinical nursing practice*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Bradby, M. (1990). Status passage into nursing: Another view of the process of socialization into nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 15, 1220-25.

- Campanale, F. (1996). L'auto-évaluation, un facteur de transformation des conceptions et pratiques. *Cahiers du séminaire R 21*, 4, 181-204.
- Campbell, I. E., Larrivee, L., Field, P.A., Day, R.A., & Reutter, L. (1994). Learning to nurse in the clinical setting. *Journal of Advanced Nursing*, 20, 1125-1131.
- CEE (Communauté Économique Européenne) (1989). Directive du Conseil du 10 octobre 1989. *Journal officiel des Communautés européennes*.
- Chantepierre, Écoles de (1994, 1997). *Formation en soins infirmiers : formation clinique*. Document interne non publié.
- Chantepierre, Écoles de (2001). *Cursus SI-HES, Cadre de référence pour la formation en soins infirmiers de niveau Hautes écoles spécialisées*. Document non publié.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Economica Anthropos.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- CII (Conseil international des infirmières) (1996). *Directives déontologiques applicables à la recherche en soins infirmiers*. Genève : Conseil international des infirmières.
- Crotty, M. (1996). *Phenomenology and nursing research*. Melbourne : Churchill Livingstone.
- CRS (Croix Rouge Suisse) (1992). *Prescriptions relatives aux formations de niveau diplôme en soins infirmiers, à l'usage des écoles reconnues par la Croix Rouge*. Berne : Croix Rouge Suisse.
- Dictionnaire Petit Robert (1985). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaire Le Robert.
- Diekelmann, N. L. (1992). Learning-as-testing : a Heideggerian hermeneutical analysis of the lived experience of students and teachers in nursing. *Advances in Nursing Sciences*, 14(3), 72-83.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Gadamer, H. G. (1976). *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique* (Trad. E. Sacre, Rév. P. Ricoeur). Paris : Édition du Seuil.
- Greenwood, J. (1998). The role of reflection in single and double-loop learning. *Journal of Advanced Nursing*, 27, 1048-1053.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA : Sage.
- Hargreaves, J. (1997). Using patients : exploring the ethical dimension of reflective practice in nurse education. *Journal of Advanced Nursing*, 25, 223-228.
- HES-S2 (Haute école spécialisée-santé social 2) (2001). *Filière soins infirmiers : Référentiel de compétences pour la formation des infirmiers*. Document non publié.
- Johns, C. C. (1992). The Burford nursing development unit holistic model of nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*, 16, 1090-1098.
- Johns, C. C. (1995). Framing learning through reflection within Carper's fundamental ways of knowing. *Journal of Advanced Nursing*, 22, 226-234.
- Johns, C.C. (1996). Visualizing and realizing caring in practice through guided reflection. *Journal of Advanced Nursing*, 24, 1135-1143.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Koch, T. (1994). Establishing rigour in qualitative research : The decision trail. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 976-986.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lyons, J. (1999). Reflective education for professional practice: Discovering knowledge from experience. *Nurse Education Today*, 19, 29-34.
- Mallik, M. (1998). The role of nurse educators in the development of reflective practitioners: A selective case study of the Australian and UK experience. *Nurse Education Today*, 18, 52-63.
- Marrow, C. E., Macauley, D. M., & Crumbie, A. (1997). Promoting reflective practice through structured clinical supervision. *Journal of Nursing Management*, 5, 77-82.
- Nadeau, J.-G. (1989). Un modèle praxéologique de formation expérientielle, *Éducation permanente*, 100/101, 97-107.
- Paquay, L., Darras, E., & Saussez, F. (2001). Les représentations de l'autoévaluation. In G. Figari & A. Achouche (éds), *L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 119-133). Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence scolaire à la régulation des apprentissages, entre deux logiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- Perry, M. (1998). *Learning as practice - Practice as learning: A hermeneutic phenomenological study of the pre-registration nursing student's clinical learning experience*. Master of Science in Nursing, Royal College of Nursing Institute, London.
- Pierson, W. (1998). Reflection and nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 27, 165-170.
- Rich, A., & Parker, D. L. (1995). Reflection and critical incident analysis: Ethical and moral implications of their use within nursing and midwifery education. *Nurse Education Today*, 22, 1050-1057.
- Roy, P. (1994). Vécu en stage exprimé par 172 élèves infirmières(iers). *Gestion hospitalière*, 332, 22-24.
- Schoen, D. A. (1983). *The reflexive practitioner*. London: Temple Smith.
- Smith, A. (1998). Learning about reflection. *Journal of Advanced Nursing*, 28, 891-898.
- Vallerand, R. J. (éd) (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*. Montréal: Gaétan Morin.
- Vial, M. (1996). Dans la formation en alternance, le différentiel: un outil pour évaluer les stages, *En question*, Cahier n° 2, Sciences de l'éducation, Université de Provence, Aix-Marseille.
- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer: se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles: De Boeck.
- von Klitzing, W. (1999). Evaluation of reflective learning in a psychodynamic group of nurses caring for terminal ill patients. *Journal of Advanced Nursing*, 30, 1213-1221.
- Wilson, M. E. (1994). Nursing students' perspective of learning in a clinical setting. *Journal of Nursing Education*, 33(2), 81-86.