

6 Accompagner, soutenir, évaluer

Tel que nous le concevons, le mémoire n'est pas un travail de recherche mais bien un exercice pédagogique par lequel l'étudiant se met en recherche en vue de voir un peu plus clair dans une question qu'il se pose. Il a pour point de départ un objet qu'il a librement choisi pour les interrogations qu'il suscite, les étonnements qu'il provoque voire les énigmes que, pour lui, il contient. La finalité poursuivie par le travail de cet objet est celle d'aider l'étudiant à élever sa pensée, à affiner son raisonnement ainsi que celle de développer sa capacité de nommer et d'exprimer ce que la démarche entreprise à l'occasion de son mémoire lui a permis de découvrir, de clarifier, de préciser, et ce dans la perspective de sa future pratique professionnelle d'infirmière ou d'infirmier.

La finalité ou le but ultime ainsi poursuivi s'inscrit dans la finalité même d'une pratique infirmière fondée sur la prise en compte de la singularité de la personne et de ce qu'elle a à vivre avec ses proches dans la situation qu'ensemble ils partagent. Cette pratique s'écarte, dès lors, de la centration sur la tâche et du systématisme besogneux qui en résulte, pour évoluer vers une pratique qui se veut résolument imprégnée de la volonté de faire exister l'autre en tant que sujet dans la relation de soin. Elle requiert, de ce fait, comme nous l'avons mentionné au deuxième chapitre de cet ouvrage, outre les connaissances et habiletés techniques de l'infirmière ou de l'infirmier, la considération que l'on a pour l'humanité de cet autre, la sensibilité qui permet de se sentir concerné par ce qui se vit dans sa situation, une intelligence du singulier et la quête de compréhension qui la caractérise ainsi qu'une capacité de nommer avec des mots justes et d'exprimer de manière judicieuse le fruit de son raisonnement.

En centrant la finalité du mémoire sur *l'intelligence de l'étudiant* et sur sa *capacité de nommer et de s'exprimer*, nous situons cette finalité dans la perspective d'un *art soignant du singulier*. Et même si nous avons conscience qu'un tel art soignant est régulièrement limité voire empêché par le contexte même de la pratique quotidienne des soins, il nous apparaît essentiel, tant pour la considération que l'on a pour l'étudiant en soins infirmiers que pour la nature même des soins donnés à la population et attendue par celle-ci, de faire preuve d'ambition pédagogique autant que de persévérance et de créativité en vue d'agir, dès la formation initiale, pour faire évoluer d'abord les mentalités d'aujourd'hui et ensuite les pratiques de demain afin que ces dernières se pensent et s'organisent en tout lieu dans le respect et le souci de la dignité des personnes à qui s'adressent les différentes formes de soins.

Le désir d'accompagner et d'être accompagné

S'il a pour point de départ un *objet*, c'est bien l'étudiant qui est le *sujet* de son mémoire. L'étudiant revêt les habits de l'explorateur et est accompagné dans son exploration grâce à une démarche pédagogique pensée pour être aidante et qui se montre appropriée tant à la finalité poursuivie qu'au contexte dans lequel elle se situe. En tant qu'explorateur, l'étudiant est curieux et cherche à découvrir autant qu'à mieux comprendre. Il se met à errer et chemine librement. Errer n'équivaut pas à aller n'importe où mais bien à aller vers un terrain méconnu, une zone inconnue et à faire preuve d'audace et de persévérance pour s'éloigner de ses repères habituels, de ce qui est bien connu voire certain et qui, à ce titre, ne surprend plus et ne suscite plus guère ni d'étonnements, ni de réflexion. L'errance de l'étudiant se doit, néanmoins, d'être sécurisée par la démarche pédagogique et la qualité de l'accompagnement qui lui est assuré. L'errance du cheminement, si elle est propice et même nécessaire à l'exploration, ne peut, en effet, le conduire à se perdre et elle requiert, dès lors, la vigilance des enseignants ou formateurs autant que la pertinence de leur accompagnement ainsi que la qualité du dispositif pédagogique mis en œuvre pour la réalisation du mémoire.

Accompagner c'est faire un bout de chemin ensemble. Si, à l'origine, le compagnon est celui avec qui l'on partage le pain, il est aussi celui avec lequel on se met en route, on entreprend un voyage, on se lance dans une aventure. On met ainsi en partage du temps, des moyens, mais aussi des idées, des réflexions, des suggestions, des interrogations, des doutes, des difficultés, des désaccords parfois, en vue de rejoindre une destination, d'atteindre un objectif, de réaliser un projet. Accompagner requiert ainsi avant tout de la présence, de la confiance, de l'organisation ainsi qu'une compréhension commune de ce qu'ensemble on veut réaliser en vue d'ensemble en récolter les fruits. C'est bien d'une récolte commune dont il est ici question car l'accompagné autant que l'accompagnant ont contribué, chacun à leur place, à la fertilité du jardin cultivé. Est-il utile de rappeler que, même s'il s'agit du mémoire de l'étudiant, les fruits de l'objet que ce dernier a travaillé peuvent se révéler savoureux pour chacun et riches d'enseignement tant pour l'accompagné que pour l'accompagnant ? Que de pépites sources d'inspiration voire de propositions tant pour l'équipe pédagogique que pour la pratique quotidienne des soins infirmiers ne trouve-t-on pas dans certains mémoires d'étudiants de formation initiale !

Accompagner permet ainsi de partager la satisfaction que l'on ressent chacun en tant que compagnons de route, d'aventure, devant le travail bien fait, le plaisir que l'on éprouve, voire la fierté que l'on peut légitimement exprimer – avec modestie – en regardant l'œuvre accomplie. De quelle œuvre est-il question ? Celle d'un mémoire par lequel l'étudiant se montre talentueux grâce à l'élévation de sa pensée, à son intelligence plus nourrie,

plus affinée, plus affirmée ; grâce, également, à sa capacité de nommer, de mieux nommer avec des mots justes et d'exprimer de manière personnelle, plus personnelle, rigoureuse, élégante et convaincante ce qu'il a récolté à l'occasion de son cheminement, et de partager les enseignements que lui-même en tire pour sa future pratique d'infirmière ou d'infirmier.

Être accompagné fait appel à un désir autant qu'à un engagement réciproques. Sans désir, pas de motivation, qui agit comme le moteur de ce que l'on entreprend, et sans engagement, pas de progression. Le désir et l'engagement concernent l'accompagné autant que l'accompagnant, avec la nécessité de s'encourager parfois mutuellement si l'on perçoit que l'attention de l'un baisse ou que l'engagement de l'autre s'effrite ou ne semble pas au rendez-vous. Si le désir et l'engagement concernent avec la même acuité toutes les personnes en présence, il convient de ne pas oublier que les enjeux ne sont pas exactement les mêmes pour l'accompagné que pour l'accompagnant. La posture de l'étudiant évoquée précédemment est ici essentielle à rappeler : il s'agit d'*étudier en vue de chercher à s'élever*. Sans le désir d'étudier et sans le désir d'être accompagné, l'étudiant ne pourra pas réaliser un mémoire de qualité.

L'*accompagnement* se présente ainsi comme le *troisième moyen* du mémoire en complément des deux précédents que nous avons développés plus haut, la *recherche documentaire* et la *rencontre avec des témoins privilégiés*. Notons, cependant, et avec insistance, que pour ne pas être perçu comme un exercice fastidieux supplémentaire de validation qui se présenterait tel un ultime obstacle à franchir avant l'obtention du diplôme, l'esprit du mémoire, en particulier en matière de curiosité, de liberté bien comprise ainsi que de rigueur et d'élégance rédactionnelles, se doit, selon nous, d'être insufflé dès la première heure du premier jour et se percevoir dans tout ce qui fait une culture d'établissement. Une culture que l'on a pensée dans tout ce qui la compose, dans tout ce qui la nourrit, comme propice à l'étude et par laquelle l'étudiant se sent encouragé, se voit aidé, dans ce qu'il entreprend en vue de s'élever.

Un contexte pédagogique

Si les programmes de formations en soins infirmiers sont réglementés par les pouvoirs publics et s'imposent, dès lors, à chaque établissement, le projet pédagogique, quant à lui, traduit la manière particulière que l'on a, au sein d'une école, d'un institut, de vouloir donner vie à ce programme. Il s'agit ainsi de l'inscrire dans une dynamique de pensée, d'audace et de créativité, et de chercher à lui donner une forme d'intelligence et d'épaisseur en établissant des liens entre toutes les parties et unités d'enseignements qui le composent ainsi qu'avec les modalités pédagogiques auxquelles on a

recours ; en établissant des liens, également, avec le métier infirmier auquel il prépare tout en prenant en compte les enjeux de son évolution.

Au-delà de la seule mise en application de ce qui est réglementairement imposé, le projet pédagogique procède ainsi d'une projection – d'une *vision* – qui fait appel à la hauteur de vue et à l'ambition de ceux qui composent l'équipe pédagogique, hauteur de vue et ambition tant pour la pratique professionnelle à laquelle ils souhaitent préparer les étudiants que pour l'innovation pédagogique dont ils veulent faire preuve et le souci de pertinence et de cohérence dont ils se veulent être les garants.

La qualité intrinsèque et la vivacité du projet pédagogique nous apparaissent prioritairement dépendantes de deux grands axes de réflexions et d'actions : d'une part, la pertinence de la vision et l'ambition pour la pratique infirmière sur lesquelles le projet repose ; d'autre part, la compréhension que les enseignants et formateurs en ont, l'intérêt qu'ils lui portent, mais aussi leur implication et leur bonne volonté pour le rendre à la fois vivant et vivace. Ces deux grands aspects ne peuvent pas être ignorés ou même minimisés, dès lors qu'il est question d'une culture propice à l'étude, à l'élévation de la pensée des étudiants et à l'esprit qui anime la finalité même du mémoire. Le projet pédagogique, en effet, donne la tonalité de la vie de l'établissement, de l'esprit qui l'anime, de la culture qui s'y diffuse et s'y perçoit.

En nous référant à un article récent¹ relatif à l'éthique de l'organisation dans les établissements de soins, nous pouvons insister également sur l'*atmosphère apaisante* qui règne ou devrait régner au sein des structures de formations. Nous pouvons, en effet, reprendre le même type d'argumentaire que pour la pratique des soins. Observons, ainsi, que la pratique quotidienne du « métier » d'étudiant ne va pas de soi, qu'elle ne laisse pas en paix et qu'elle se présente, régulièrement, comme tumultueuse, source d'incertitude, d'inquiétude voire d'angoisse, et ce tant pour des raisons liées aux études entreprises qu'aux caractéristiques de la vie même d'étudiant. Il s'agit, de surcroît, d'un étudiant en soins infirmiers qui très vite au début de sa formation découvre un aspect de la vie humaine auquel, le plus souvent, il n'était pas vraiment préparé. Et c'est parce que cela ne va pas de soi qu'il s'agit de ne pas rajouter du tumulte au tumulte, de ne pas rajouter un poids inutile à ce qui est déjà parfois lourd à porter. Que ce soit dans un établissement de soins ou dans un institut de formation, la détection, l'identification de tout ce qui se présente comme des « vexations inutiles » apparaît comme salutaire pour une atmosphère plus légère, plus agréable car moins encombrée, polluée, par tout ce qui inutilement vient en alourdir le poids.

1. W. Hesbeen, « Des organisations apaisantes pour des pratiques pertinentes et attrayantes », in Michel Dupuis, Raymond Gueibe, Walter Hesbeen (dir.), *Éthique du management et de l'organisation dans le système de soins*, Paris, Seli Arslan, 2015.

C'est pour cette raison que nous pouvons définir des structures apaisantes comme des structures desquelles se dégagent, malgré l'activité abondante qui s'y déploie et les différentes formes de difficultés et d'imprévus qui surgissent, une atmosphère de paix, une ambiance de sérénité. De telles atmosphères et ambiances reflètent la préoccupation éthique des responsables de la structure. Éthique car elle vise le bien des personnes qui y évoluent et témoigne de la pleine conscience que l'on a des caractéristiques associées à la vie d'étudiant et aux exigences diverses qui la ponctuent et la surchargent parfois. De telles atmosphères ne sont pas étrangères à la joie, au plaisir, à une forme de légèreté bienfaisante et, à ce titre, « oxygénante ».

Soulignons, également, comme facteurs déterminants d'une atmosphère apaisante, l'importance des règles, de leur pertinence, de leur respect. Les règles, en effet, se présentent ainsi comme des repères ; elles sont instituées pour éviter de se perdre dans une organisation, dans un environnement, car sans repères, on s'y perd, on se perd. S'il n'y a pas de règles auxquelles se référer, ou si elles sont surabondantes ou inappropriées, il n'y a pas de repères auxquels se référer et il ne peut, dès lors, y avoir d'autonomie. Les repères sont la condition de l'autonomie ; ils indiquent les limites à ne pas franchir, l'interdit à ne pas transgresser. C'est ainsi que l'autonomie de l'étudiant par exemple, et dont on déplore parfois l'absence, consiste en sa capacité d'intégrer les règles, d'entretenir avec elles un rapport intelligent, et non de les transgresser. Mais encore faut-il qu'il y en ait, qu'elles soient non seulement connues mais surtout comprises.

Les règles, néanmoins, ne présentent d'intérêt que si elles se révèlent aidantes pour l'organisation et le bien vivre ensemble et que si elles sont respectées. Une règle habituellement voire systématiquement transgressée sans incidences pour les personnes concernées n'a pas d'intérêt, n'a plus de raison d'être. C'est comme si elle n'existait pas. En ce cas, elle ne favorise pas l'autonomie ou la liberté car elle se présente, au fond, comme une invitation à faire ce que l'on veut sans contraintes.

L'absence de règles autant que le trop-plein de celles-ci ou leur transgression habituelle sont autant d'éléments qui ne contribuent pas à une atmosphère apaisante. Lorsqu'on se sent perdu dans une organisation, lorsqu'on ne peut plus se repérer dans un environnement, il nous faut parfois beaucoup d'énergie pour réussir à garder la tête hors de l'eau.

Cette préoccupation éthique d'une atmosphère résolument apaisante au sein des écoles ou instituts, lorsqu'elle se veut sincère et concrète, conduit ainsi en équipe pédagogique à interroger le degré de pertinence des règles instituées ; à revisiter les modalités organisationnelles et les habitudes personnelles qu'elles recèlent parfois ; à oser poser un regard critique sur la façon que l'on a de considérer les étudiants en réunion pédagogique par exemple ; à interpeller, également, les manières d'être, de faire et de dire tant dans le rapport aux étudiants que dans ceux qu'eux-mêmes

entretiennent entre eux et avec les professionnels de l'établissement et des lieux de stages. L'importance de l'atmosphère qui se dégage d'une école, d'un institut ne peut être sous-estimée pour la qualité même de ce qui s'y fait, pour la culture propice à l'étude, à la rigueur, à la curiosité, à l'intelligence.

Chercher à comprendre pour s'élever

La posture d'étudiant est celle qui anime ce dernier et qui le conduit à étudier en vue de chercher à s'élever. Si étudier consiste à augmenter ses savoirs de références, s'élever consiste à chercher à se les approprier, à les comprendre, c'est-à-dire à leur donner de l'intelligence. L'acquisition de connaissances que l'on est capable de restituer à l'occasion d'un contrôle ou d'un examen n'est pas une preuve d'intelligence ; elle est juste celle de l'exercice de la mémoire, et nous savons tous que cela est important... Cependant, être capable de donner une définition est une chose ; en comprendre le contenu, le sens, les nuances en est une autre.

Mais de quoi est-il question lorsque nous cherchons à comprendre ? Deux approches du terme présentées ci-après et issues des travaux du psychiatre et philosophe Bernard Honoré permettent de mieux en saisir les nuances et l'importance : *se faire une idée à propos d'un objet en vue d'ajuster sa pensée ; saisir l'ensemble en vue d'intégrer, de relier*. Il n'est pas inutile ici de se rappeler, comme nous l'avons mentionné au début de cet ouvrage, que la quête de compréhension qui débouche sur la capacité de comprendre quelque chose, un phénomène, une situation est ce qui caractérise l'intelligence.

« Comprendre quelque chose c'est s'en faire une certaine idée permettant de se situer par rapport à elle, d'ajuster sa pensée et ses actes par rapport à ce dont il est question. C'est avoir une certaine entente de ce devant quoi on se trouve, être de taille à la soutenir, être à la hauteur, être capable de quelque chose à son encounter. [...] En ce sens, comprendre c'est manifester une intention à l'égard de ce que l'on rencontre.

Le second sens de comprendre est dans la racine du mot (*praetere*). Comprendre c'est saisir ensemble, être en prise avec et rassembler. C'est faire entrer dans un ensemble, englober, intégrer, mêler. Selon cette conception, l'idée de compréhension permet de qualifier l'attitude attentive et discernante à l'égard de ce qui nous entoure et de nous-mêmes, pour saisir tout ce qui en relie les éléments dans l'espace et dans le temps, donc culturellement et historiquement. Cette saisie est un mode d'attention à l'entre-deux de la relation interpersonnelle et à l'entre-nous de la communauté. »

B. Honoré, *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, Paris, L'Harmattan, 1992, p. 98.

S'élever conduit ainsi à prendre de la hauteur, à poser un regard critique, à être capable d'établir des liens, à nommer de manière personnelle le fruit de sa réflexion, à être capable de se distancier d'une évidence, voire à fissurer une certitude. De la sorte, s'élever dans sa propre pensée est ce qui permet de se montrer crédible, plus crédible, car plus intelligent à propos de ce qui est mis en discussion par exemple. S'élever dans sa réflexion et se montrer ainsi plus crédible consiste aussi, selon le cas, à se taire, à être capable de ne pas exprimer d'opinion lorsqu'on n'en a pas, lorsque l'on comprend, confusément parfois, que l'on n'en a pas à proposer. Rappelons-nous ainsi la pensée de Gaston Bachelard à propos de l'esprit scientifique : *ne pas avoir d'opinion sur une question que l'on ne comprend pas...* Et nous ne pouvons pas avoir une opinion sur tout, ce qui n'est ni aveu de faiblesse, ni insuffisance, juste les limites de notre humaine condition... Ce constat permet, également, de se rappeler qu'un esprit critique n'équivaut pas à faire des critiques, par exemple pour manifester son opposition de principe ou pour prendre la parole afin de montrer sa présence. L'exercice de l'esprit critique et la dynamique de pensée qu'il requiert nécessitent des connaissances, des références, de l'expérience ainsi que la capacité d'élaborer et d'exprimer un argumentaire.

Autorité pédagogique

Si l'élévation de l'étudiant ne peut être que la sienne – *nous ne pouvons pas, en effet, élever la pensée de l'autre* –, c'est néanmoins en grande partie aux enseignants ou formateurs ainsi qu'aux bibliothécaires-documentalistes qu'il appartient d'y contribuer. Il s'agit pour eux de susciter, d'entraîner, d'alimenter, d'accompagner cette élévation. Plus que l'accès aux connaissances diverses que l'on trouve aisément d'un clic aujourd'hui, c'est de compréhension des informations trouvées ou reçues dont il est ainsi de plus en plus question et qui fait donc appel à une démarche autant qu'à une relation pédagogiques propices à cette intelligence que l'étudiant pourra donner à ce qu'il a lu, à ce qu'il a observé, à ce qu'on lui a enseigné.

Nous sommes ici dans ce qui caractérise l'*autorité pédagogique*. Le terme autorité est à bien comprendre. Il est, en effet, régulièrement confondu avec l'exercice de la hiérarchie ou avec une relation de pouvoir, alors qu'en son sens premier, l'autorité renvoie à la capacité d'*aider à élever la réflexion*. Une telle capacité ne se confond donc pas avec celle qui consiste à donner un cours même minutieusement préparé. Nous pouvons noter que l'autorité concerne de la même manière l'infirmière ou l'infirmier dans la relation de soin. Quelle satisfaction que d'avoir réussi à aider un patient et son entourage à élever leur réflexion sur ce qu'ensemble ils ont à vivre !

L'autorité pédagogique repose ainsi sur la capacité de l'enseignant ou du formateur non d'exposer des savoirs mais bien de les expliciter – de les

rendre plus clairs, d'en faire advenir à la lumière le sens, les nuances, les contradictions éventuelles –, en ayant recours à des mots justes, précis, spécialisés parfois mais que l'on prend alors la peine de clarifier, de décortiquer. Il s'agit de la sorte de rendre les savoirs, les contenus accessibles et compréhensibles. Et nous pouvons observer combien les étudiants qui cherchent à s'élever sont friands de ce qui vient illuminer leur pensée ; combien ils sont en appétit de ce qui, à l'issue d'un cours par exemple, leur permet de constater qu'ils voient plus clair dans ce qui leur semblait nébuleux ; combien ils sont enthousiastes lorsqu'ils viennent nous dire leur satisfaction d'avoir pu, à la fin d'une journée, ressentir cette sensation agréable et gratifiante d'avoir pu clarifier un problème, une question, une démarche, d'en comprendre un peu mieux les différentes facettes, d'avoir cette perception de légèreté car le poids de ce qu'ils ne comprenaient pas s'est détaché de leur préoccupation. Au fond, ils nous disent ainsi à leur manière leur plaisir de se sentir devenus un peu plus intelligents. Observons, également, combien les étudiants sont reconnaissants à l'endroit de ceux qui les considèrent dans leur capacité de s'élever et qui, de ce fait, les aident effectivement à prendre de la hauteur, à affiner leur compréhension, à stimuler et à nourrir leur réflexion.

Par ailleurs, aider l'étudiant à comprendre n'est pas sans incidence sur sa propre compréhension. Il en va de même, par exemple, lorsqu'un étudiant tente d'aider un autre étudiant à comprendre. Comme l'indique le philosophe Michel Dupuis dans l'extrait ci-après, il en résulte une compréhension augmentée, plus fine pour celui qui, pourtant, cherche à faire comprendre :

« Ma thèse est celle-ci : pour comprendre (mieux), il faut faire comprendre, c'est-à-dire offrir le début de sa propre compréhension. Il faut donc être capable de l'exposer, de la donner presque nue : la dire ou l'écrire. Que cette écriture se fasse au stylet sur l'argile ou au clavier d'ordinateur n'y change pas grand-chose : le sens est plus vivant que ses formes matérielles.

M. Dupuis, « Faire comprendre pour comprendre »,
in collectif, *Les Soignants. L'écriture, la recherche, la formation*,
Paris, Seli Arslan, 2012, p. 14.

Dans la pratique infirmière, n'est-ce pas, également, lorsque l'on cherche à faire comprendre au patient quelque chose qui nous semble important pour lui que l'on comprend finalement un petit mieux sa situation à lui ?

L'autorité pédagogique est aussi ancrée dans l'esprit critique de l'enseignant, du formateur ou du bibliothécaire-documentaliste. Cette autorité s'exprime dans leur capacité, devant et avec les étudiants, chemin faisant avec eux, de faire preuve de rupture épistémologique, d'exercer leur capacité d'inférence, d'établir des liens qui explicitent une définition, un contenu, un phénomène, de proposer une réflexion qui met en perspective différents points de vue, différentes manières d'interpréter, de comprendre. Une telle

autorité se repère, dès lors, dans leur capacité d'activer et d'accompagner une pensée libérée car éclairée.

Nous voyons ici l'importance de ne pas se présenter devant les étudiants comme le porte-parole d'une théorie que l'on essaie d'inculquer, d'une conception que l'on pourrait être tenté d'imposer. En effet, si une théorie s'enseigne, si une conception s'expose avec conviction parfois, et si elles peuvent, l'une et l'autre, faire l'objet de l'attachement de celui qui les présente, il convient de se montrer vigilant pour que l'étudiant se sente autorisé, plus précisément se voie invité à les penser librement, à se mettre en chemin pour élaborer sa propre opinion, pour exprimer sa pensée critique personnelle dont l'exigence de qualité, cependant, se situe dans sa capacité d'argumenter.

C'est ainsi que défendre ou chercher à imposer une théorie ou une conception relève d'une pédagogie de type autoritaire, mais à vrai dire étrangère à celle qui caractérise l'autorité pédagogique telle que nous la concevons ici. Le rapport entretenu avec les étudiants dans un cas n'est pas celui qui est entretenu dans l'autre. De même que l'on apprécie la proximité de celui qui nous aide dans notre réflexion, de même on s'éloigne de celui qui nous semble l'encombrer voire l'empêcher. Ne négligeons pas, à nouveau, qu'il en va également ainsi dans la relation de soin à laquelle se préparent les étudiants en soins infirmiers. Un patient et ses proches apprécient l'infirmière et l'infirmier qui contribuent à leur réflexion, à leur compréhension de ce qu'ils ont à vivre, alors qu'ils ne se sentent pas en confiance, ni en sécurité, avec des professionnels autoritaires.

S'il est, bien entendu, indubitablement important de présenter les sciences humaines et les théories qu'elles contiennent, et s'il est parfois tentant de les mentionner comme des références incontournables voire des vérités scientifiquement prouvées, et s'il apparaît bien souvent que de telles théories suscitent l'intérêt des étudiants qui pourraient y voir, enfin, le moyen de comprendre la complexité singulière de l'humain, il s'agit à nouveau de se rappeler qu'*il n'y a pas de science du singulier* et que *les théories ne pensent pas*.

Une approche qui fait preuve d'autorité pédagogique ne se limite donc pas à poser des concepts ni à contraindre chacun à se référer à une théorie de soins ou autre. Si les théories et les concepts peuvent éclairer le cheminement de la pensée, ils ne se substituent pas à celle-ci. Constatons de la sorte que s'il ne suffit pas d'étudier la philosophie pour devenir philosophe ni de se familiariser avec les sciences humaines pour devenir humaniste, il ne saurait, de la même manière, suffire de se référer aux théories de soins infirmiers pour devenir infirmière ou infirmier et faire preuve de compétence dans la pratique d'un art soignant du singulier.

À l'occasion de son essai sur l'éthique de l'homme ordinaire, le psychiatre et philosophe Léon Cassiers attire ainsi l'attention sur l'importance

à accorder à une *logique intuitive* qui, sans nullement nier les références savantes ne saurait, néanmoins, se confondre avec celles-ci :

« Les théories de l'humain, si brillantes soient-elles, pèchent toujours tôt ou tard par leur effort de cohérence relationnelle qui risque si souvent de les conduire hors de la vie réelle. L'homme et la femme ordinaires suivent leur cohérence affective, qui, loin d'être sottise, répond à une logique intuitive du vécu dont les règles sont tout aussi intelligentes, mais simplement plus difficiles à dégager selon les canons savants. »

L. Cassiers, *Ni ange, ni bête. Essai sur l'éthique de l'homme ordinaire*, Paris, Cerf, 2010, p. 381.

Veiller à la liberté de penser des étudiants

Cette mise en garde à propos des théories sur l'humain concerne, de la même manière, les différentes théories ou conceptions de soins infirmiers. Il s'agit, là aussi, de se montrer vigilant face à la propension parfois prononcée à vouloir exiger une conformité de la pratique infirmière à ces théories ou conceptions. La capacité de penser de manière éclairée le singulier peut ainsi s'en trouver entravée autant que la liberté des infirmières et des infirmiers de créer un art soignant de *l'à chaque fois*. Prendre soin de l'humain singulier ne consiste pourtant pas à le regarder à travers le prisme d'une théorie ou à l'inclure dans une quelconque classification, même si les théories et classifications de toute nature peuvent contribuer à penser et à comprendre un peu mieux sa singularité. En effet, *appliquer n'est pas penser*. Et s'il est bien des situations où il est indispensable ou parfois plus simplement raisonnable ou même confortable d'appliquer des savoirs ou des référentiels plutôt que d'activer sa capacité de penser, nous percevons très vite que nous ne sommes pas, en pareille circonstance, animés d'une quête de compréhension, que notre intelligence n'est pas sollicitée, que notre liberté est entravée et que notre plaisir en est ainsi très limité même si notre confort est momentanément assuré...

Il semble qu'il reste ainsi du chemin à parcourir pour que la pensée du professionnel ainsi que sa quête de compréhension des situations humaines singulières puissent se libérer de manière éclairée des carcans qui lui sont parfois imposés. Comme le mentionnait Cécile Lambert, professeur émérite spécialiste des sciences infirmières au Québec, en s'interrogeant sur « Qui voudra devenir infirmière demain ? », c'est de liberté et d'oxygène dont il est question pour s'investir dans le métier d'infirmière ou d'infirmier.

« En ce qui me concerne, "Qui voudra devenir infirmière demain ?" n'a rien d'une question rhétorique. Comme parent et grand-parent, je me suis aussi demandé si je souhaitais que les personnes

qui me sont les plus chères deviennent à leur tour infirmières ? Mais je me suis surtout demandé si, dans un contexte social, où toutes les voies m'avaient été ouvertes, je serais devenue infirmière. Je ne pense pas, parce que j'aurais sans doute été tentée par un métier qui m'eût paru plus ouvert, ce qui ne signifie pas qu'il l'eût été. Et pourtant, ma passion pour les soins infirmiers qui remonte au premier geste posé comme infirmière, qui a été de donner un verre d'eau, ne s'est jamais démentie. Mes réticences n'ont rien à voir avec les soins mais avec l'image de rigidité qui, de l'extérieur, se dégage de la profession infirmière. Est-ce un relent de notre passé militaire ou de notre association aux ordres religieux ? Je ne saurais le dire, mais cela se traduit même dans notre attitude vis-à-vis des modèles de soins où regard disciplinaire et idéologies se confondent. L'importance démesurée accordée à des tâches de planification qui empruntent un cadre systématique laisse peu de place à des démarches qui favorisent l'exploration. Pourtant, les soins infirmiers étant essentiellement un art, il s'avère que les solutions durables sont généralement à l'extérieur des cadres habituels. La profession infirmière a besoin de personnes dont les idées ne coïncident pas toujours avec l'orthodoxie du jour, d'où l'intérêt d'assouplir nos mœurs. Les jeunes de demain ne seront pas moins altruistes que ceux d'hier. Ils auront tout autant envie de s'investir dans le métier d'infirmière, mais à condition qu'on leur "donne de l'oxygène" ».

C. Lambert, « Qui voudra devenir infirmière demain ? », *Perspective Soignante*, n° 14-15, décembre 2002, p. 39.

Reproduction autorisée.

Modifier l'image de rigidité, donner de l'oxygène, ce sont là autant d'expressions qui reflètent, selon nous, une même préoccupation, celle de la *liberté* que requiert toute pratique professionnelle, en particulier lorsqu'il s'agit d'un art soignant du singulier. C'est pour cette raison que le souci que l'on a de l'intelligence de l'étudiant doit orienter, de notre point de vue, la démarche pédagogique pour que celui-ci fasse preuve progressivement d'une émancipation éclairée, afin qu'il ne se laisse pas inféoder, ni en tant qu'étudiant ni en tant que professionnel, aux théories et conceptions et à la forme d'obscurantisme qui pourrait en résulter.

Organiser l'accompagnement

Le déroulement de l'accompagnement gagne à s'organiser sous deux grandes formes, celle d'*ateliers de groupe* et celle de *rencontres individuelles*. Dans les deux cas, elle permet à l'enseignant ou au formateur d'exercer une *clinique pédagogique* et donc le raisonnement que celle-ci requiert. Comme pour le raisonnement clinique au contact d'un malade et de ses proches,

le raisonnement mené dans la clinique pédagogique fait appel à une triple capacité qui conduit l'enseignant ou le formateur à :

- *observer* ce qui se passe en une situation individuelle ou de groupe singulière ;
- *établir des liens* entre les différentes formes de savoirs auxquels il a recours et les caractéristiques observées et intuitivement ressenties au sein de cette situation ;
- *nommer* avec des mots justes les fruits de son observation, des liens établis et de la pensée qui en résulte en vue d'en partager le contenu et de soumettre celui-ci à la discussion.

L'enseignant ou le formateur qui accompagne a de l'expérience et fait preuve de professionnalisme. Néanmoins, cette expérience et ce professionnalisme concernent l'accompagnement et pas une spécialité précise. Cela n'empêche nullement que l'on puisse être expert en tel ou tel domaine, mais les ressources mobilisées dans le cadre de l'accompagnement ne sont pas en premier lieu celles de son expertise en regard de tel ou tel type de pratique. Ainsi, aborder un thème en lien avec la gériatrie avec le formateur des soins en gériatrie risque, si l'on n'y prend garde, de se transformer en un cours particulier de gériatrie et donc de priver l'étudiant des interrogations et étonnements d'enseignants plus profanes en ce domaine.

Ce qui est requis, dès lors, pour accompagner l'étudiant, c'est l'érudition de l'enseignant ou du formateur, non sa connaissance spécialisée d'un domaine du système de soins. Ce sont aussi sa curiosité, son ouverture au monde, sa capacité critique, sa capacité d'inférence, et celle de chercher et de créer avec l'étudiant ce qui convient à sa situation, à l'objet qu'il a choisi de travailler. La pratique de la clinique pédagogique apparaît de la sorte comme un moyen extrêmement fécond pour la formation même de l'enseignant ou du formateur, ainsi que la diversification autant que l'actualisation de ses connaissances et de ses centres d'intérêt. À l'instar de ce qui se produit chez l'étudiant, la clinique pédagogique et l'accompagnement pas à pas qu'elle autorise et facilite contribuent à l'augmentation des connaissances, à l'esprit scientifique de l'enseignant ou du formateur, à l'élévation de sa pensée.

Au cœur de cette démarche se trouve le dialogue, imprégné de considérations réciproques pour toutes les personnes en présence et qui ne s'emprisonne pas dans des rapports de statut à statut, sans toutefois nier les fonctions respectives. De la sorte, aucune parole n'est plus importante ou moins importante qu'une autre et il n'y a pas de questions à écarter dès lors qu'elle procède de l'interrogation de l'étudiant dont la pensée doute, chemine, se précise. Le dialogue ne va pas de soi et nécessite un apprentissage qui conduit chacun à se montrer vigilant pour une expression libre de la parole de chacun ainsi qu'une écoute qui requiert de se taire lorsque l'autre parle. La parole exprimée fait part de doute et met ainsi à mal les certitudes ; elle s'argumente, également, sans chercher à persuader.

Les ateliers de groupe sont des occasions particulièrement fécondes de discuter ensemble de plusieurs thèmes différents et nourriciers de la pensée qui chemine chez chacun. Tous les thèmes, en effet, sont intéressants pour tous, non pour le thème en tant que tel mais pour le cheminement qu'il sert, pour la question dont la compréhension se travaille, advient petit à petit, et qui est mise en partage lors de ces rencontres collectives.

Les rencontres individuelles² vont permettre, quant à elles, de souvent préciser davantage le cheminement et d'assurer, surtout, un accompagnement personnalisé. Au moment de ces rencontres, l'étudiant pourra, progressivement, mettre plus précisément en mots les questions qu'il se pose à propos de l'objet choisi. En effet, au départ, l'étudiant n'a pas encore de questions ; il a quelque chose de l'ordre d'un centre d'intérêt, qui lui fait problème, une énigme qui l'interpelle.

Pour préciser cette notion de question qui se pose et qui se travaille, Alexandre Lhotellier propose son éclairage :

« Questionner, c'est se mettre en quête, avoir une pensée interrogative et non pas arracher des réponses ou entrer par effraction dans l'univers d'autrui. C'est créer l'ouverture d'un approfondissement. Questionner, c'est fonder un chemin de recherche active, et non pas céder à une curiosité d'origine douteuse.

En questionnant, on ne cherche pas à trouver une réponse qui épuiserait la question, mais on cherche surtout à développer la question, à aller jusqu'à son origine, sa raison d'être. [...]

Questionner, c'est valoriser les réponses, les faire se rencontrer. »

A. Lhotellier, « Du bon usage de la question », *Perspective Soignante*, n° 10, avril 2001, p. 102-103.

Planifier le travail

L'interrogation qui est la plus fréquemment posée est celle de « Comment faire ? ». Bien malin qui peut prétendre y répondre dès lors que l'étudiant, sujet de son mémoire, est parti en exploration, chemine et cherche à voir plus clair, à comprendre. Une question qui se chemine est une question avec laquelle nous acceptons de vagabonder, nous arrêtant, ici ou là, au gré des découvertes, des étonnements et des possibilités pour approfondir tel aspect, pour nous réorienter le cas échéant et puis nous remettre en route.

La difficulté de la mise en œuvre réside sans doute essentiellement dans la pensée linéaire, la préoccupation voire la volonté d'un résultat immédiat et

2. Nous indiquons ici rencontres individuelles dans le cas d'un mémoire réalisé individuellement. Pour les mémoires réalisés collectivement, ces rencontres concernent tous les étudiants qui réalisent ensemble un même mémoire.

le souci d'atteindre sans tarder et sans détour le but poursuivi. Cette façon de penser conduit à imaginer que tout s'organise et s'enchaîne selon un schéma préétabli, selon une ligne à suivre et dont les étapes peuvent être plus ou moins définitivement décidées a priori. Or, la dynamique même d'une question qui se travaille et dont la compréhension advient de-ci, de-là, au gré des cheminements, indique bien que le travail de l'objet du mémoire ne se déroule pas selon un plan établi par avance. Il fait appel à la souplesse, à l'audace, à la prise de conscience et à l'acceptation d'une erreur d'appréciation ainsi qu'à la capacité de se réorienter et parfois même de rebrousser chemin.

Établir un plan, c'est organiser son travail, c'est planifier les étapes après les avoir identifiées. Un plan apparaît de la sorte indispensable dès que l'objet du mémoire a été choisi en vue de le travailler de façon efficace. Il donne des repères structurants et, à ce titre, sert à se repérer dans la progression du travail. Néanmoins, et pour indispensable qu'il soit, il convient de se montrer vigilant pour ne pas s'y accrocher et se retrouver emprisonné dans un plan qui aurait perdu de sa pertinence, qui n'aurait plus de sens et conduirait dès lors sur un chemin insensé. Que d'étudiants ne se trouvent-ils pas en difficulté car ils n'osent pas se détacher de leur plan, se retrouvant de la sorte dans une impasse et, de ce fait, bloqués dans leur progression, leur cheminement !

Si le plan a pour fonction de structurer, d'organiser le travail, de donner des repères à l'étudiant, il a aussi pour caractéristique de devoir être de multiples fois remaniés. Et cela est normal pour deux raisons. La première est que le plan est un objet qui sert le travail, et un objet, rappelons-le, ne pense pas. Celui qui pense c'est le sujet du mémoire, celui qui en est l'auteur, c'est-à-dire l'étudiant. Il ne s'agit donc pas pour le sujet de se soumettre à l'objet mais bien à l'objet d'évoluer et de s'adapter à la pensée de l'étudiant.

La seconde raison réside dans la distinction déjà mentionnée plus haut entre la méthode et la méthodologie. Si les méthodes désignent autant de moyens et d'outils auxquels on a recours pour réaliser un travail, la méthodologie, quant à elle, désigne « le discours qui accompagne le chemin ». Elle est donc la mise en mots – le discours – de la pensée de l'étudiant quant à ce qu'il est en train de réaliser. Et c'est donc au gré du chemin emprunté, de ce qu'il y découvre, des voies nouvelles qui s'ouvrent à lui ou des impasses qu'il rencontre que sa pensée évolue, que sa réflexion s'enrichit, que son intelligence de l'objet traité, c'est-à-dire la compréhension qu'il en a, s'affirme et s'affine.

Le plan évolue ainsi au gré de ce cheminement. Et un plan qui est parfois complètement modifié par rapport à celui qui avait été initialement établi n'est, ni plus, ni moins, que le reflet de l'intelligence que donne l'étudiant à la démarche d'explorateur qu'il a entreprise, au cheminement qui est le sien, au mémoire qu'il réalise.

Modifier un plan auquel on tenait parfois beaucoup car il apparaissait a priori comme judicieux et bien réfléchi peut se révéler inconfortable pour l'étudiant voire source d'inquiétude. L'accompagnement pas à pas par les enseignants ou formateurs et l'autorité pédagogique dont ils font preuve apparaissent ici comme particulièrement importants pour aider l'étudiant à élever sa réflexion et à prendre conscience d'une éventuelle impasse ; pour l'aider à se donner l'autorisation, salubre et bienveillante au fond, de modifier un plan dans lequel il était en train de se perdre et qui aurait pu, si l'on n'y prenait garde, le bloquer dans une voie sans issue.

Les bibliothécaires-documentalistes

Qu'il s'agisse de la formation en général ou de l'accompagnement, en particulier à l'occasion du mémoire des étudiants en soins infirmiers, il convient ici de souligner l'importance des bibliothécaires-documentalistes en tant que partie intégrante du dispositif pédagogique et de la démarche de formation, depuis la première heure du premier jour jusqu'à l'obtention du diplôme. En effet, le recours à la littérature sous ses formes diverses, tout comme le choix nécessairement hésitant, balbutiant en début de formation et, au fond, tout au long de celle-ci, de tel ou tel texte ou ouvrage, ou encore l'utilisation des bases de données, les recherches documentaires sur internet, mais également la capacité d'identifier l'auteur le plus approprié à la question qui se pose ou au thème que l'on cherche à clarifier ou à approfondir : tout cela requiert un apprentissage approfondi ainsi qu'un accompagnement *pas à pas* qui relève, de notre point de vue, de la contribution spécialisée qu'apportent à la formation les professionnels qualifiés que sont les bibliothécaires-documentalistes.

Ceux-ci n'agissent pas en « complément » des enseignants ou formateurs, telle une forme d'ajout à ces derniers. Ils s'inscrivent fondamentalement dans une démarche pédagogique spécifique tournée vers l'élévation de la pensée et l'intelligence de l'étudiant, une démarche propice à la découverte, à la curiosité, à la rigueur, à la mise en perspective critique, à la rupture épistémologique, à la précision sémantique et, finalement, grâce aux lectures, à la précision de l'expression, à la qualité de l'argumentation et à l'élégance de la rédaction.

C'est ainsi que l'étudiant qui cherche à étudier en vue de s'élever ne peut pas faire l'économie de se familiariser avec ce qui s'écrit afin d'en garder, espérons-le, le goût tout au long de son parcours professionnel.

Aider à nommer et à rédiger

Le document écrit du mémoire laisse trace du travail entrepris et propose au lecteur une forme de monographie dont l'étudiant est l'auteur. Écrire consiste à mettre en mots le fruit de sa pensée et donc du cheminement qui

est la caractéristique de la pensée. L'accompagnement se manifeste particulièrement et intensément dans l'aide à l'écriture qui n'est donc pas un accessoire et qui n'est pas seulement « une trace ». L'écriture est le support de la construction d'un cheminement et, à ce titre, il faut l'accompagner et en prendre soin.

La quête du juste mot et de la précision sémantique se révèle parfois fastidieuse comme celle de la justesse orthographique et syntaxique ainsi que de l'esthétique rédactionnelle. L'enseignant ou le formateur ne peut être absent de cette écriture, et ce d'autant plus que l'écriture est la narration argumentée et discutée du cheminement de l'étudiant dont une part importante se réalise au moment de l'accompagnement. De la sorte, si l'enseignant prend la distance qui convient par rapport à la nature même de la pensée qui s'exprime, sans pour autant laisser l'étudiant se perdre dans des raisonnements superficiels voire erronés, il apportera un soin particulier dans l'aide à la formulation ainsi que dans la rigueur grammaticale. Et Nicolas Boileau peut être ainsi régulièrement convoqué afin de rappeler, de se rappeler que *ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément...*

Corriger les fautes n'est pas se substituer au correcteur orthographique qui n'est autre qu'une machine automatique. C'est, à nouveau, d'aider à comprendre dont il est question ; d'aider, pas à pas, à nommer, d'aider à rédiger, petit à petit, des formulations élégantes débarrassées de leurs lourdeurs, reflets d'une pensée par trop hésitante ainsi que d'un manque de préparation antérieure et d'entraînement à la capacité de rédiger. L'attention portée par les enseignants ou formateurs à l'écriture du mémoire se présente comme une occasion nouvelle de dialogue, féconde pour chacun.

Ce qui se travaille, ce qui advient à l'occasion de l'accompagnement ne relève donc pas seulement de la compréhension de l'objet, mais concerne également l'élégance de la formulation, le choix des mots, la précision affinée des termes, la rigueur syntaxique et orthographique. Il en va de la crédibilité professionnelle qui repose aussi sur la qualité du discours et de l'écriture. Il en va, également, de la crédibilité de l'école ou de l'institut de formation dont le souci de rigueur se reflète dans les écrits des étudiants qui y évoluent.

Si des étudiants éprouvent des difficultés orthographiques majeures, il nous semble relever de la responsabilité de l'établissement de formation d'étudier les moyens de suppléer cette carence vu l'importance qu'elle revêt pour la pratique professionnelle. Rappelons, à ce propos, l'importance d'une véritable culture du langage au sein de l'établissement.

La banalisation de l'écriture de l'étudiant ou l'intérêt parfois limité porté à celle-ci n'équivaut-elle pas à la banalisation de sa production, de son mémoire, donc du cheminement de sa pensée et de sa capacité de nommer ? La quête du juste mot, de la précision grammaticale, de l'esthétique rédactionnelle n'est pas une quête obsessionnelle ; elle ne relève pas d'une

quelconque coquetterie sémantique ni d'une exigence purement formelle. Cette quête est contributive de la construction d'une pensée et de l'élégance de sa formulation. Elle est travail, elle est partie intégrante d'une construction qui advient petit à petit.

Une attitude d'accompagnant

L'accompagnement de l'étudiant qui réalise son mémoire s'inscrit dans une relation pédagogique par essence asymétrique et qui, au fond, comporte les mêmes caractéristiques et requiert les mêmes vigilances que celles de la relation de soin. Si le malade est affaibli par sa maladie et nécessite pour y faire face l'aide des soignants, l'étudiant, quant à lui, est en position de fragilité du fait de son statut et du manque de connaissances et d'expériences quant au métier convoité. À l'instar du soin porté au malade, il nous faut donc accorder de l'importance à ce qui est important pour l'étudiant, même si cela peut – de prime abord – nous paraître dérisoire voire insignifiant.

Dans le regard qu'il porte sur lui, l'enseignant ou le formateur devrait toujours garder à l'esprit que l'étudiant, comme chaque humain, comme chacun d'entre nous, vit comme il le peut ce qu'il a à vivre. Ce rappel n'invite à aucune forme de complaisance, mais indique la nécessité, la responsabilité tant éthique que pédagogique, d'une sincère quête de compréhension de ce qui se vit, s'agit ou se fantasme parfois dans ce que l'étudiant a à vivre à l'occasion de son mémoire. Cela renvoie donc à l'intelligence de l'enseignant ou du formateur qui imprègne la démarche d'accompagnement. Une telle intelligence du singulier conduit à se montrer attentif à ce qui peut mettre l'étudiant en difficulté, voire à ce qui fait détresse chez lui. Et cela n'est ni « materner », ni « cocooner » ; c'est juste de l'attention, du prendre soin, ce qui peut, selon le cas, conduire à lui « tenir la main » durant quelques mètres, durant quelque temps, non pour faire à sa place mais pour ne pas l'abandonner au bord du chemin, pour éviter qu'il ne se perde. Si, pour chaque étudiant, il s'agit de lui donner du lest, de lui permettre de prendre du large, il ne peut néanmoins s'agir de le « lâcher », au risque de ne plus lui permettre d'évoluer, ni d'étudier dans un environnement sécurisé.

L'étudiant nécessite ainsi, pour acquérir plus de vigueur et d'assurance, l'aide des enseignants ou des formateurs pour l'accompagner sur ce chemin tumultueux qu'est la formation. Une aide pour appréhender les difficultés, surmonter les obstacles, franchir les épreuves, pour, finalement, en sortir grandi, plus libre, plus éclairé et, enfin, obtenir son diplôme.

Soutenir

Si écrire est important, cela ne peut, néanmoins, nous dispenser de parler ; de proposer notre parole à l'écoute des autres, à leur appréciation critique

voire à leurs désaccords. Il est intéressant, ici, de se rappeler que l'écriture, malgré toutes ses vertus, fait aussi l'objet de quelques réflexions critiques, notamment chez les philosophes de l'Antiquité grecque. Dans son ouvrage relatant une brève histoire de l'écriture, Michel Melot rappelait de la sorte que Platon n'était pas vraiment tendre avec l'écriture, y voyant une défaite de la pensée :

« Platon voyait dans l'écriture une défaite de la pensée. Dans beaucoup de sociétés, où seule compte la parole donnée, on le regrette encore. Pour l'homme courageux, il faut se parler à "pleine tête" comme disait Saint Simon : l'écriture est l'arme des lâches. »

Michel Melot, *Une brève histoire de l'écriture*, Paris, J.-C. Béhar, 2015, p. 14-15.

À titre d'exemple, s'exclamer à la réception d'une lettre ou d'un message écrit : « Il n'a pas osé me le dire en face ! » indique à souhait que l'on estime que celui qui préfère écrire au lieu de venir parler, de venir s'expliquer est animé d'une certaine lâcheté. De la même manière, un écrivain qui éviterait soigneusement tout contact avec son public de lecteurs n'irait pas au bout de la démarche entreprise et pourrait susciter de la frustration chez ceux-ci car il se met à l'abri des questions qu'on pourrait lui poser ou des réflexions critiques qu'on pourrait lui adresser.

La soutenance se présente ainsi comme un exercice qui comporte deux enjeux. Le premier est celui de s'exprimer et le second celui d'argumenter, de défendre, de dialoguer.

S'exprimer fait appel à des capacités oratoires, à un entraînement à une rhétorique dont la règle première est celle de chercher à s'exprimer correctement, élégamment et clairement.

Il nous semble important de souligner que s'exprimer devant un jury ou une assemblée pour présenter son mémoire consiste bien à s'adresser à des personnes, celles qui composent le public de l'étudiant. Et venir parler aux gens n'équivaut pas à se parler à soi, à se présenter devant eux pour faire mention de son savoir voire l'étaler pour se donner une certaine assurance ou importance. Parler aux gens c'est se soucier d'eux, de ce qu'ils comprennent de ce qu'on leur expose. Ce n'est donc pas venir devant eux pour s'intéresser à soi, pour se faire plaisir soi-même devant les autres. C'est ainsi qu'il convient de se rappeler qu'une soutenance, comme un cours ou une conférence sont autant de présentations orales qui s'adressent à des auditeurs, des présentations, dès lors, que l'on prend soin de tourner vers les auditeurs et non vers soi. La manière de se présenter au public, de se tenir devant lui, le choix des mots, des intonations et des éventuels supports audiovisuels sont dès lors particulièrement importants pour que le public perçoive que c'est bien à lui qu'on s'adresse et non que l'on vient se produire devant lui.

La soutenance conduit ainsi à venir soutenir ou défendre le travail accompli. Rappelons que c'est d'intelligence et de capacité de nommer dont il est question. Les membres du jury, les auditeurs souhaitent ainsi se mettre à l'écoute d'un étudiant qui montre son intelligence, qui témoigne de l'élévation de sa pensée à partir de l'objet traité. L'objet n'est pas ce qui importe ni les résultats obtenus par la démarche vu que ceux-ci ont, en principe, été lus par les membres du jury. Ce qui importe c'est la réflexion proposée, le prise de hauteur et les perspectives entrevues par l'étudiant pour sa future pratique d'infirmière ou d'infirmier.

À l'occasion des questions posées et des échanges, il apparaît ici à nouveau important d'être capable de répondre clairement, de défendre tel ou tel aspect du travail mené tout en se montrant perméable, ouvert à la discussion, en se montrant capable, au fond, encore et toujours d'élever sa pensée à partir du dialogue qui est mené.

Même si cela peut surprendre l'étudiant, la présentation orale constitue pour lui une occasion de jouer le rôle de *professeur*. Un professeur, en effet, est celui qui professe, ce qui en son sens profond signifie « tenir une parole engagée sur ». Professer, c'est tenir une parole engagée sur ce à quoi nous croyons, sur ce qui a de l'importance, de la valeur à nos yeux. Il ne suffit donc pas d'avoir le statut d'enseignant, même à l'université, pour professer. Pour le professeur, cette capacité de témoigner appelle la capacité de s'exprimer, de mettre en mots, en forme ce que l'on souhaite soi-même comprendre et faire comprendre. Faire comprendre nécessite d'offrir, de mettre en partage ce dont on souhaite témoigner avec les interrogations qui nous animent, ce sur quoi on souhaite attirer l'attention.

Sans se prendre orgueilleusement pour un professeur, voilà bien ce qui est attendu de l'étudiant à l'occasion de la soutenance de son mémoire : *proposer une parole par laquelle il s'engage*. Une parole qui reflète, dès lors, son intelligence, donc sa compréhension de l'objet qu'il a traité et les enseignements qu'il en tire pour son futur métier d'infirmière ou d'infirmier. Une parole, également, qui témoigne de la richesse de son vocabulaire et de l'élégance qui est la sienne dans sa façon de s'exprimer.

Si les modalités de la soutenance sont organisées selon des règles propres à chaque établissement de formation, nous souhaitons insister sur la solennité bien comprise qui devrait accompagner cet exercice pédagogique qui n'est pas tout à fait comparable aux autres, tant par son ampleur que par les exigences associées à sa finalité et que par le moment où il se produit : *c'est un exercice formel qui permet de mettre fin à un cursus de formation*. Et c'est loin d'être anodin pour l'étudiant qui arrive à la fin de ce cursus.

Selon les cas, la soutenance est parfois accompagnée d'un support visuel. Nous indiquons en annexe quelques idées et recommandations qui peuvent aider l'étudiant pour une telle préparation.

Évaluer pour évoluer

Évaluer c'est donner de la valeur, c'est mettre en évidence, c'est exprimer une appréciation en regard d'une qualité attendue. La finalité de l'évaluation, son but ultime, est de contribuer à l'évolution d'une pratique, d'une organisation, d'un travail. C'est donc bien d'évaluer pour évoluer dont il est ainsi question. Et *en regard du mémoire présenté par l'étudiant, il s'agit d'évaluer la démarche entreprise, ce qu'il a produit et ce qu'il en présente, en vue de faire évoluer sa réflexion et, par là, de l'aider à s'élever.*

De ceci il découle que ce que l'étudiant a à prouver à l'issue de son mémoire ne concerne pas l'objet qu'il a travaillé mais bien l'élévation de sa pensée, l'intelligence qui en a résulté ainsi que sa capacité de nommer avec des mots justes, de s'exprimer rigoureusement et avec élégance, d'argumenter de manière pertinente et, enfin, de situer sa démarche dans la perspective de sa future pratique d'infirmière ou d'infirmier.

S'il appartient à chaque école ou institut de formation en soins infirmiers d'établir ses modalités et supports d'évaluation, nous pouvons nous aider, ici, pour en préciser l'esprit, de quelques repères utiles à la structuration de l'appréciation du mémoire par le jury. C'est ainsi qu'en regard des deux axes qui définissent selon nous la *finalité* du mémoire, des trois *moyens* qui permettent de le réaliser et des quatre *vigilances* qui y sont associées, il s'agit d'*apprécier* – en se référant aux *supports d'appréciation* que sont le document écrit, l'exposé oral, la soutenance et l'implication dans l'accompagnement – la *pertinence* des modalités mises en œuvre dans chacun des trois moyens, le *recours judicieux* aux fruits qu'ils ont produits, la *rigueur*, la *clarté* et l'*élégance* de l'expression, la *compréhension* des prolongements possibles pour la future pratique professionnelle et l'*ambition* pour celle-ci, ainsi que la *cohérence* des raisonnements développés et des arguments proposés lors de la soutenance (tableau 6.1).

Le jury est assez habituellement bienveillant à l'exception près, parfois, de personnes qui s'y trouvent pour des raisons étrangères à la démarche pédagogique qu'est l'évaluation du mémoire, ce qui peut conduire à exercer une relation de pouvoir. Essayer d'affirmer son pouvoir à l'occasion d'une évaluation d'un mémoire n'est pas éthiquement convenable ni compatible avec une évaluation saine, propice à la discussion, à l'enrichissement et à l'élévation de la pensée, tant pour ce qui concerne l'étudiant que les autres membres du jury que pour toutes les personnes qui composent l'assemblée éventuellement conviée.

Faire partie d'un jury fait ainsi appel à la vigilance éthique des personnes qui le composent ainsi qu'à leur honnêteté intellectuelle. Une honnêteté qui intègre l'inconfort que l'on peut ressentir à devoir faire preuve d'une subjectivité argumentée vu que tout ce qui concerne le mémoire ne peut être objectif. La subjectivité argumentée est celle qui fait appel

Tableau 6.1. Repères pour l'évaluation du mémoire de fin d'études en soins infirmiers.

Finalité	Moyens	Vigilances	Supports	Appréciation
<ul style="list-style-type: none"> • L'intelligence de l'étudiant • La capacité de nommer, de s'exprimer, d'argumenter 	<ul style="list-style-type: none"> • Le recours à la littérature • Les rencontres avec des témoins privilégiés • L'accompagnement pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> • Se mettre en recherche n'est pas faire de la recherche • Exercer sa pensée critique et faire preuve de rupture épistémologique • Ne pas confondre la méthodologie et les méthodes • L'étudiant se situe comme sujet du mémoire et a recours à un objet qu'il choisit librement pour l'intérêt qu'il lui porte 	<ul style="list-style-type: none"> • Document écrit • Exposé oral • Soutenance • Implication dans l'accompagnement 	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinence des modalités utilisées pour la mise en recherche • Recours judicieux aux résultats obtenus • Rigueur, clarté et élégance de l'expression • Perspective et ambition professionnelles • Cohérence des raisonnements développés et des arguments proposés

au raisonnement de la personne qui s'exprime et qui est ancrée dans son intention sincère de proposer une réflexion ou de poser une question qui se montrent utiles à l'évaluation et à l'évolution dont elle est le but. Et pour atténuer les effets d'une subjectivité insuffisamment argumentée, il est utile d'accorder, sans concession, de l'importance à ce qui peut être objectif, en particulier la qualité rédactionnelle dans ce qu'elle comporte comme précision et rigueur grammaticale ainsi qu'orthotypographique.

Cette honnêteté intellectuelle pour être membre d'un jury requiert :

- d'avoir bien compris ce qui est attendu des étudiants par l'école ou l'institut de formation à l'occasion de la mise en œuvre, de la présentation et de la soutenance du mémoire ;
- de faire preuve de bienveillance, ce qui ne se confond en rien avec vouloir se montrer complaisant. La bienveillance, y compris lorsqu'il s'agit d'exprimer sa réprobation à l'étudiant, est le reflet de la considération que l'on a pour lui, de la conviction que l'on a que ce qu'on lui dit sera propice à son évolution, à l'élévation de sa pensée, à son intelligence. La complaisance, à l'inverse, témoigne d'un désintérêt pour l'étudiant, d'un manque de considération quant à ses capacités d'évoluer ;

- de vouloir faire preuve d'autorité pédagogique auprès de l'étudiant, ce qui ne saurait se confondre avec une relation de pouvoir que l'on tente d'exercer sur ce même étudiant ;
- d'accepter que le mémoire est celui de l'étudiant qui en est le sujet et que c'est donc de lui dont il est question, de ce qu'il a appris, de ce qu'il a découvert et des enseignements qu'il en tire pour sa future pratique d'infirmière ou d'infirmier. Il ne s'agit donc pas d'être membre d'un jury pour les savoirs que l'on voudrait soi-même acquérir ou approfondir. Les membres du jury ne sont donc pas présents pour apprendre de l'étudiant, même si cela peut très fréquemment se produire.

Nous pouvons observer combien l'évaluation requiert une atmosphère propice à ce type d'exercice. En effet, une évaluation se présente comme une épreuve, et elle est le plus souvent génératrice de stress. Il nous semble dès lors indispensable de réfléchir au sein des établissements de formation à comment ne pas rendre les épreuves éprouvantes, à comment ne pas rajouter du stress à ce qui est stressant. La qualité de l'évaluation ne réside pas dans la crainte qu'elle peut parfois induire, mais bien dans sa capacité d'aider l'étudiant à évoluer et à s'élever. Les étudiants, d'ailleurs, ne s'y trompent pas lorsqu'à l'occasion d'une évaluation, ils déclarent : « Vous nous rendez meilleurs ! »