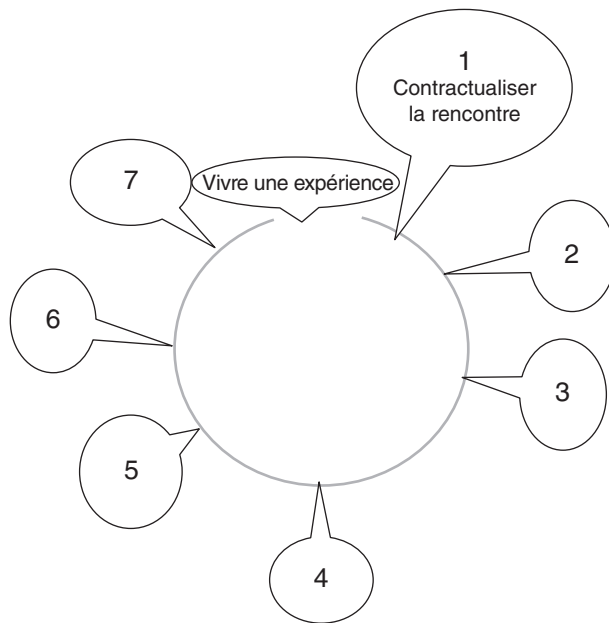


CHAPITRE 1

1^{er} temps : contractualiser la rencontre

Qu'allons-nous faire ensemble, dans quel but et comment ?



Marie, Julien et les autres

Les différents contrats que Marie a passés

Avec Julien

Julien : « Marie, j'ai voulu vous rencontrer parce que j'ai du mal en ce moment. J'ai peur de ne plus y arriver. »

Marie : « Qu'est-ce qui vous fait penser cela ? »

Julien apporte des exemples concrets.

Marie : « Je vous propose d'étudier de manière systémique les exemples concrets que vous venez de me donner, pour repérer ce qui vous empêche d'y arriver et ainsi de trouver les bons leviers. Est-ce que vous êtes d'accord pour partir de ces situations et que je vous aide à les analyser pour ensuite vous aider à choisir des stratégies d'apprentissage et d'organisation qui vous conviendraient ? »

Julien : « On peut toujours essayer, d'accord. »

Avec Karim

Marie : « Karim, je vous ai demandé de venir dans mon bureau parce que nous avons constaté avec mes collègues que vous aviez vraiment beaucoup de mal avec le calcul de doses. J'ai donc décidé de vous proposer un entretien qui vous aide à construire une méthode qui vous convienne, qui soit efficace et que vous pourrez mobiliser chaque fois que vous en aurez besoin. »

Karim : « Je veux bien, mais on m'a déjà expliqué mille fois, et je n'y arrive toujours pas. Je crois vraiment que ce n'est pas fait pour moi, à moins que ce soit moi qui ne suis pas fait pour ça. »

Marie : « Ce que je vous propose c'est de repartir de la dernière évaluation et de voir comment vous vous y êtes pris. Ensuite, on analysera pourquoi la manière dont vous vous y prenez ne fonctionne pas et je vous aiderai ensuite à concevoir une méthode pour réussir vos futurs calculs de doses. Est-ce que vous êtes d'accord pour travailler ainsi ? »

Karim : « Oui. »

Marie : « Alors ce que je vous propose, c'est de vous remettre mentalement dans la situation où vous avez effectué le calcul de dose, lors de la dernière évaluation, et que vous me décriviez comment vous avez fait, concrètement. »

Avec Charlotte

Marie : « Alors, Charlotte, qu'est-ce qui vous arrive ? »

Charlotte : « Vous allez sûrement dire que c'est de ma faute, mais je ne comprends pas pourquoi j'ai eu une si mauvaise appréciation à mon stage. »

Marie : « Vous trouvez que vous auriez dû avoir de meilleures appréciations ? »

Charlotte : « Ben oui, j'ai vraiment bien bossé, je me suis donnée à fond, l'équipe m'aimait bien. Je ne comprends pas ! »

Marie : « Ce que je vous propose c'est qu'on parte de cas concrets pour essayer de comprendre ensemble. Que vous retrouviez les moments où vous

avez eu le sentiment de faire ce qu'il fallait mais qui n'était peut-être pas ce qui était attendu. Est-ce que vous êtes d'accord ? »

Charlotte : « Ben oui, mais je choisis des moments où j'ai eu le sentiment de bien travailler ? »

Marie : « Oui, et on regardera ensemble pourquoi éventuellement ça n'a pas été apprécié. Vous pouvez aussi, éventuellement trouver des situations où, vous-même, vous avez eu peut-être le sentiment d'être limite. Elles nous rapprocheront peut-être du point de vue de ceux qui vous ont évaluée. Si vous vous placez du point de vue du cadre qui vous a évaluée, quelle situation choisiriez-vous ? »

Charlotte : « Ah, ben oui. Elle, elle trouvait toujours que j'en faisais trop, que je n'étais pas assez mesurée dans ma relation aux patients. Mais moi, je pense que c'est important d'être chaleureux avec les patients et leurs familles, et la petite mamie de la chambre 12, elle aimait bien que je lui fasse la bise le matin. Et puis la cadre m'a aussi reproché ma manière de parler avec les collègues. Mais on est collègues, donc entre nous, hein, y'a pas à faire de chichis ! »

Marie : « Et bien, ce que je vous propose c'est de choisir une situation de ce type, celle que vous voulez, peut-être celle qui vous paraît la plus professionnelle de votre point de vue. Je vous demanderai ensuite de décrire ce que vous avez fait et comment vous l'avez fait. Nous regarderons ensuite pourquoi, peut-être la cadre n'a pas validé votre manière de communiquer et vous pourrez ensuite chercher comment être reconnue comme professionnelle dans votre travail, tout en restant vous-même. Est-ce que vous êtes d'accord, pour travailler de la sorte ? »

Charlotte : « Oui, si vous ne me demandez pas de rentrer dans un moule, je veux bien essayer. »

Approche théorique

Problématiser

On est ici dans une étape mi-description, mi-analyse, car il s'agit de décrire très succinctement la situation et de définir ce qui pose un problème, ce qu'on voudrait (aider à) améliorer, changer, résoudre ou savoir refaire.

Il s'agit donc de mettre à plat les éléments qui justifient la demande de pratique réflexive, c'est-à-dire de revenir sur une ou plusieurs situations pour lesquelles les résultats atteints correspondent aux résultats attendus ou, au contraire, en sont éloignés. La personne qui demande l'entretien réflexif peut aussi bien être l'étudiant (par exemple Julien et Charlotte) que le formateur (dans le cas de Karim).

Quel que soit le demandeur (étudiant, formateur, tuteur...), il est nécessaire de clarifier ce qui amène à mettre en place cette démarche réflexive. Le but de cette clarification est d'installer une réelle *collaboration* entre les protagonistes, posture peu courante dans les représentations des étudiants ni peut-être de celles de certains formateurs. La représentation classique est que l'enseignant-formateur « sait » et que l'étudiant « ne sait pas ». La réalité est plus complexe : *chacun*

connaît une part de l'information nécessaire au travail réflexif. L'étudiant, connaît, même si c'est de manière implicite, ses difficultés, ses objectifs, ses freins, ses réussites passées... Mais il ne connaît pas encore le métier de manière experte et il ne sait probablement pas encore se mettre en posture réflexive. Le formateur connaît les théories, le métier d'infirmier, il a de l'expérience et il sait accompagner la pratique réflexive. Mais il ne connaît pas l'expérience de l'étudiant, de son point de vue singulier et subjectif. Souvent, il ne comprend pas ce qui pose un problème à l'étudiant, car ce n'est plus un problème pour lui depuis longtemps ou parce que ça n'en a jamais été un. Chacun va donc contribuer à ce travail réflexif avec ses compétences et ses connaissances propres. L'intérêt de cette clarification initiale est que chacun entre dans ce processus à sa place, dans son rôle, avec authenticité, confiance et respect. C'est une nouvelle vision d'une « politique de formation¹ » pour laquelle le travail est « centré sur l'étudiant ».

Cette clarification consiste à décrire très succinctement la situation ou le contexte, les résultats attendus et les résultats réellement atteints, ce qui est satisfaisant et ce qui l'est moins, du point de vue de celui qui demande l'entretien. Cette description rapide aide ensuite à formuler une question pertinente que cette situation soulève.

La difficulté, ici, est de rester succinct. Très souvent, les personnes exposent en détail ce qui est arrivé en émaillant le discours de nombreux commentaires, alors que l'Accompagnant ne sait pas encore ce qu'il est censé aider à démêler dans cette pelote. À moins que ce soit l'accompagné qui ne sache pas très bien ce qu'on attend de lui durant la rencontre, ou pire, qu'il s' imagine qu'il est là pour écouter le formateur.

J'ai constaté que beaucoup d'entretiens se déroulent suivant un canevas implicite, dont les modalités ont été établies depuis longtemps... quand elles l'ont été explicitement. Tout se joue comme si dès les premiers mots formulés, chacun connaissait l'objectif de l'entretien, ce que chacun en attend, le déroulement

¹ « La politique, dans la pratique psychologique et sociale actuelle, implique pouvoir et contrôle : dans quelle mesure les personnes désirent, s'efforcent d'obtenir, possèdent, partagent ou cèdent le pouvoir et le contrôle qu'ils ont sur autrui et/ou eux-mêmes. Elle implique les manœuvres, les stratégies et les tactiques, conscientes ou inconscientes grâce auxquelles un tel pouvoir ou un tel contrôle sur sa propre vie ou sur la vie d'autrui est recherché, atteint — ou bien partagé ou délaissé. Elle implique le lieu du pouvoir de prise de décision : qui prend les décisions, qui — consciemment ou inconsciemment — régule ou contrôle les pensées, les sentiments ou le comportement d'autrui ou de soi-même. Cela implique les effets de ces décisions et de ces stratégies, qu'elles émanent d'un individu ou d'un groupe, qu'elles aient pour objectifs de gagner ou d'abandonner le contrôle sur la personne elle-même, sur autrui et sur les divers systèmes de la société et de ses institutions. En somme, c'est le processus qui consiste à gagner, à utiliser, à partager ou à abandonner le pouvoir, le contrôle, la prise de décision. C'est le processus des interactions et des effets extrêmement complexes de ces éléments tels qu'ils existent dans les rapports entre les personnes, entre une personne et un groupe, ou entre des groupes » (Carl Rogers, *Politique de l'aide*, texte trouvé sur internet : <http://carl-rogers.fr/politique%20de%20l'aide.pdf>).

de cette rencontre et le rôle qu'il va devoir y jouer. Comme si chacun adhérerait d'emblée à ce projet implicite. Ainsi, chacun joue sa partition au mieux, mais avance à l'aveuglette, sans objectif précis et sans savoir explicitement ce que l'autre attend de lui. Il est donc nécessaire de prédéfinir le cadre de la rencontre, pour s'assurer que chacun s'accorde sur l'objectif et est disponible physiquement et mentalement pour s'y engager.

L'important est ici de *favoriser la mise en mots du problème subjectif*. « Quel est le problème, *pour vous*? Quelle question cette situation *vous* pose? » Un élève infirmier qui vient parce qu'il a le sentiment d'être mal intégré dans une équipe (évaluation d'un fait) pourrait formuler toutes sortes de questions : « En quoi ai-je éventuellement contribué à cet état de fait et comment je pourrais changer cela? » ou « Comment je peux réagir face aux comportements de mes collègues? », ou encore « Comment m'intégrer, sans trahir l'amitié d'une collègue qui est ouvertement en conflit avec cette équipe? ». En entendant les premiers mots de cet étudiant, le formateur élabore peut-être déjà des hypothèses sur le problème, sur la solution, sans encore connaître la question que cette situation pose à l'étudiant lui-même. Il faut donc définir en priorité quelle est LA question concernant sa pratique à laquelle cet étudiant singulier a besoin de répondre.

Aider l'étudiant à formuler une question initiale à l'entretien, c'est se donner une boussole pour la suite du processus. La qualité de la question initiale facilitera d'autant mieux le développement des étapes suivantes. Elle guidera le questionnement du formateur, lors de la description et du recueil de données. Elle permettra aux interlocuteurs de décider si le recueil de données est suffisant et s'il est temps de passer à l'analyse. Elle guidera cette dernière et permettra de choisir les clés de lecture les plus pertinentes, au milieu de toutes celles possibles. Et c'est à elle que l'étape 6 répondra concrètement.

Une *bonne question initiale* est, tout d'abord, une question dont la réponse appartient à celui qui la pose (même s'il ne la connaît pas encore) et lui correspondra. Cela ne peut pas être une question de type résolution de problème, formulé de manière impersonnelle « Comment faut-il s'adresser à la famille? ». La question « Pourquoi la famille a-t-elle réagi de cette manière? » n'entre pas non plus dans le cadre de la pratique réflexive, car seule la famille pourrait éventuellement y répondre et les réponses que pourrait formuler l'étudiant ou le formateur ne seraient que des hypothèses.

Si l'étudiant veut que ce thème devienne un objet de pratique réflexive, il lui faut transformer la question, de façon à ce que le « JE » soit questionné : « Comment ai-je peut-être contribué à la réaction de la famille? » ou « Comment j'aurais pu faire, pour que la famille ne réagisse pas de cette manière? », ou encore « Comment j'aurais pu réagir de manière plus professionnelle, face à la réaction de la famille? » Si la situation est jugée plutôt positive, la question sera plutôt « Comment j'ai fait pour réussir? » ou « Comment j'ai contribué à ce que ça marche? »

Il s'agit de savoir « Qu'est-ce que je... » ou « Comment je... ». Le *comment* aide la personne à se tourner vers sa pratique, son action réelle. Le « *je* » favorise

la pratique réflexive et il garantit que la réponse formulée à l'issue du processus réflexif dépendra réellement de l'Accompagné lui-même.

J'ai pu constater qu'une formulation de question au passé n'engage pas tout à fait le même travail qu'une formulation au futur. Si elle ne change rien pendant les étapes de recueil de données et d'analyse, elle a un impact sur la manière de travailler dans les étapes suivantes du processus. C'est l'Accompagné qui déterminera s'il veut construire une réponse *corrective* ou une réponse *prospective*.

Il s'agit donc pour l'étudiant de se demander « Comment j'aurais *pu*... ? ». Le processus qui s'engage est en effet destiné à « ouvrir des *possibles* ». Trop souvent les personnes se demandent « comment j'aurais *dû*... ? ». Il y a dans cette formulation quelque chose de culpabilisant, car elle sous-entend que « j'aurais manqué à un *devoir* » et d'enfermant, laissant entendre qu'il n'y a qu'une seule démarche possible, qu'une seule bonne pratique.

Si le formateur est à l'initiative de l'entretien ou du retour de stage, c'est à lui de formuler ses interrogations, mais de telle sorte qu'elles aident l'étudiant à se tourner avec intérêt et bienveillance vers sa propre pratique (« Comment vous vous y êtes pris, lors de la dernière évaluation ? Comment pourriez-vous remédier à vos difficultés ? » ; « Quelles situations aimeriez-vous évoquer pour apprendre de cette expérience en stage ? »). Il s'agit ici d'aider l'étudiant à prendre pour objet de travail ce que lui propose le formateur (le stage, l'évaluation, l'organisation de ses apprentissages) tout en lui laissant la possibilité de regarder cet objet de son propre point de vue.

Se mettre d'accord sur le cadre de la rencontre

Cette étape de contrat initial comprend également une sorte de contrat d'attelage (pour reprendre et développer l'expression de Pierre Vermersch, à propos de l'entretien d'explicitation²), qui consiste à définir, en accord avec la personne, les conditions de l'accompagnement. Car pour qu'une personne adhère, collabore et entre en confiance dans ce type de travail réflexif, elle a besoin d'être guidée par un objectif, de se représenter ce qui va suivre et d'y trouver un intérêt.

Il s'agit donc, dans cette étape, de :

- Rappeler a minima le *contexte* dans lequel la rencontre a lieu : « Vous avez souhaité me rencontrer pour des raisons que vous allez bientôt m'expliquer... » ou « Vous connaissez le résultat de votre évaluation... », « Vous revenez de stage... ».
- Définir ensemble l'*objectif* de l'accompagnement : « Si je comprends bien, vous souhaiteriez que durant notre entretien... » ou, quand c'est l'Accompagné qui propose ce moment réflexif : « J'aimerais que nous arrivions à tel résultat à la fin de notre rendez-vous. Qu'en pensez-vous ? »

² P. Vermersch, « contrat d'attelage : vers quoi on pousse/tire ensemble », *Expliciter*, n° 66 octobre 2006, p. 33.

- Rappeler le *rôle* et la *posture* de chacun, dans cette rencontre. Le formateur endosse ici celui d'Accompagnant, d'aide. Il n'est pas l'évaluateur ou celui qui sanctionne, même s'il peut l'être à d'autres moments. « Je suis là pour vous aider à trouver des solutions qui vous conviennent, et non pour décider à votre place », « C'est vous qui connaissez la manière dont vous avez réagi et qui savez ce qui est important pour vous. Je suis surtout là pour vous aider à le clarifier »...
- Définir les *modalités* de l'accompagnement : « De combien de temps disposons-nous ? » ; « Je vous propose plusieurs étapes au cours de notre entretien ? », « Telle autre personne peut-elle participer à cet entretien ? », « Je prends des notes, voilà à quoi elles vont me servir ». Il s'agit de libérer l'esprit de la personne accompagnée pour qu'elle puisse ensuite se centrer sereinement sur les étapes suivantes du processus.

Ces éléments clarifiés et consentis par les différents protagonistes, le temps de recueil de données peuvent commencer.

Ce que l'Accompagné a tendance à faire spontanément au début de l'échange

Spontanément, l'Accompagné a plutôt tendance à raconter, développer, commenter ou digresser : « Il faut que je vous explique... » Mais il ne se préoccupe pas de définir l'objectif de la rencontre avec celui ou celle qui l'accompagne. Il est rare que le formateur entende une demande directe du type : « Je voudrais savoir adopter la bonne posture avec les familles » ou « J'aurais besoin que vous m'aidiez à comprendre comment je me débrouille pour me mettre toujours à dos les familles des patients ». Ce temps d'expression spontanée est nécessaire, mais, dans le contexte professionnel, il a souvent besoin d'être canalisé pour être productif, surtout si le formateur et l'étudiant disposent de peu de temps.

Autre problème, dans sa verbalisation, l'Accompagné parle plus volontiers des autres et du contexte que de lui-même : « Dans ce service... », « Cette collègue... », « Ce patient n'est vraiment pas facile ». Ses propos sont souvent émaillés de commentaires « C'est toujours la même chose », « Vous savez comment sont les personnes âgées », « Je n'ai jamais rien compris aux proportions ».

Par ailleurs, il est dans l'évidence de son expérience globale, comme si elle était connue explicitement et spontanément de chacun : « Le patient était un peu tendu, alors voilà, quoi ! » Le mot *voilà* est plein d'implicite que chaque protagoniste de l'échange remplace souvent mentalement à sa manière. Il y a là un exercice délicat où l'étudiant énonce des faits et son point de vue sur ces faits, mais il n'est pas nécessaire de les développer, tant qu'une question initiale ne se dessine pas. Et pourtant, pour que la question initiale émerge, il est nécessaire que la personne accompagnée apporte quelques éléments du contexte, mais pas trop.

Enfin, l'Accompagné peut éventuellement être dans le refus d'adopter une posture réflexive : « Si vous me le demandez, je veux bien le faire, mais je ne vois vraiment pas à quoi ça va me servir. » Sans être dans le refus il peut avoir des

craintes ou des doutes : « De toute façon, je n'y arriverai jamais. » Il peut simplement ne pas comprendre de quoi on lui parle, ni ce qu'on attend de lui, ici et maintenant. À l'opposé, il peut déjà être en demande d'aide et prêt à adopter cette posture : « J'ai essayé de comprendre comment je m'y suis pris, mais je n'y arrive pas. » C'est pour toutes ces raisons qu'un contrat clair et concis l'aidera à comprendre ce qui lui est proposé et le bénéfice probable qu'il en tirera.

L'émotion peut troubler le début de la rencontre, car l'étudiant peut être affecté ou transporté par ses émotions et ne pas être tout à fait prêt à regarder la situation et sa pratique.

Quelquefois, il ne se représente pas l'objet du travail à faire, mais plutôt le résultat qu'il voudrait atteindre. Par exemple, il veut réussir ses prochains calculs de dose, mais ne sait pas encore consciemment où il est en difficulté concrètement.

Il a une approche souvent binaire des problèmes : continuer ou arrêter sa formation s'il est en difficulté; ne rien dire ou se fâcher contre un collègue qui ne travaille pas selon les règles de l'art.

Il est satisfait d'une réussite, mais n'a pas (encore) l'idée qu'il puisse en tirer des enseignements pour ses apprentissages futurs. Le travail réflexif va lui permettre de trouver d'autres voies.

Ce qui est attendu de l'Accompagné au cours de cette étape

Si le demandeur est l'Accompagné

Dans ce premier cas, il est nécessaire que l'étudiant clarifie ce qui, selon lui, nécessite cet entretien et qu'il précise ses attentes. C'est répondre à la question « Que m'arrive-t-il ? ». C'est par exemple rapporter des éléments cruciaux d'une situation passée ou évoquer des situations récurrentes dans lesquelles il s'est trouvé en difficulté. Mais cela peut aussi correspondre à un besoin de progresser, sans pour autant être en difficulté; la tâche consiste alors à définir le problème, en général, avant d'aller chercher des situations concrètes qui témoignent de ce besoin de progresser. C'est plus rarement le souhait de comprendre une réussite, pour être capable de la reproduire. Pourtant, apprendre de ses expériences réussies est une saine habitude, car elle permet d'avancer à partir de ses ressources et de ce qu'on a été capable de faire et de construire ainsi des réponses aux difficultés rencontrées.

Pour répondre à cette question : « Que m'arrive-t-il ? », l'Accompagné effectue plusieurs activités mentales.

Il se tourne vers son expérience passée pour :

- laisser revenir les éléments qui l'ont marqué, notamment les moments qu'il considère comme significatifs par rapport à ce qui le préoccupe ou l'intéresse;
- décrire succinctement les principaux éléments concrets de ces moments.

A minima et de manière très succincte, la description comporte les contenus suivants :

- où, quand, avec qui ?
- quoi ? (but de l'action);

- quoi ? (résultat atteint) ;
- quoi ? (étonnement, gêne, satisfaction) ;
- critères de satisfaction ou d'insatisfaction : « Ça m'a gêné de... », « Je ne me suis pas trouvé professionnel, à cause de... », « Pour la première fois, mon geste a été précis et efficace », « J'ai été maladroite en voulant bien faire et je l'ai froissé ».

L'important est que cette description se fasse par touches rapides dans le but de cerner la question, sans entrer dans tous les détails de la situation. Par exemple, « Ce n'est pas la première fois que je pose un cathéter, mais cette fois-là j'ai complètement explosé la veine. Je ne comprends pas pourquoi ». Cette description est suffisante pour passer à la formulation de la question initiale, par exemple : « Comment j'aurais pu faire, ce matin, pour ne pas exploser la veine de la patiente ? » L'étape suivante explorera la situation, pour trouver les éléments qui ont contribué à faire « exploser la veine », notamment dans la description de la pratique de l'étudiant. En revanche, une entrée en matière « J'ai peur de ne pas réussir la prochaine évaluation » nécessite une courte investigation pour faciliter la formulation de la question initiale.

Quelques exemples de questions qui favorisent la pratique réflexive

- « Comment aurais-je pu lui dire ce que j'avais à lui dire, sans la blesser ? »
- « Comment aurais-je pu gagner du temps dans mon organisation du matin ? »
- « Comment ai-je peut-être contribué au confort de ce patient ? »
- « Comment pourrais-je trouver ma place dans cette équipe, alors que je ne suis qu'en 1^{re} année de formation ? »
- « Comment aurais-je pu passer moins de temps à préparer la réunion de jeudi, malgré toute la complexité du sujet ? »

Quelques questions qui ne concernent pas la pratique réflexive (mais qui pourraient être traitées dans d'autres contextes pédagogiques du type analyse de situation, cours, enquête).

- Pourquoi la famille a-t-elle réagi de cette façon ? (analyse de la situation).
- Pourquoi, quand on pose les électrodes de telle manière, ça produit tel effet ? (question théorique à traiter par des apports ou par une recherche).
- Comment le patient a-t-il ressenti mon soin ? (il n'y a que le patient qui pourrait répondre à cette question, il faudrait éventuellement la lui poser).

Si c'est l'Accompagnant qui sollicite la rencontre

Dans ce cas, c'est l'Accompagnant qui pose la question « Que vous arrive-t-il ? ». Pour répondre à cette question, l'Accompagné a d'abord besoin de se représenter le point de vue de l'Accompagnant pour lui donner ensuite son propre regard sur la situation. Il apportera son propre point de vue sur ce qui est évoqué par le formateur. Il a donc besoin que l'Accompagnant lui apporte des éléments concrets, pour les rattacher à sa propre expérience et pour explorer sa propre perception de la situation : « Vous avez échoué à vos deux dernières évaluations », « Votre évaluation de stage souligne que vous avez telle difficulté », « Vous avez très bien réussi ce soin, est-ce que cela vous intéresserait de prendre

conscience de tout ce que vous avez mis en œuvre, de façon à le transférer dans d'autres situations de soin ? ».

Il ne s'agit pas d'une discussion où chacun défend un point de vue, mais d'une écoute mutuelle durant laquelle chacun cherche à comprendre le point de vue de l'autre pour décider ensemble si la pratique réflexive sera l'activité pédagogique la plus adaptée et si chacun est prêt à entrer dans le processus. Si l'Accompagné n'adhère pas à la proposition de l'Accompagnant, il ne reste à ce dernier que la pédagogie traditionnelle.

Il arrive que la question initiale, pourtant claire et bien formulée en début de la rencontre, évolue par la suite, notamment au cours de la description ou qu'elle devienne plus pointue. En effet, il arrive que la description fasse apparaître des données qui déplacent le problème. Par exemple, la panique s'avère être provoquée par un chariot mal préparé et la question « Comment aurais-je pu gérer mon stress » devient « Comment j'aurais pu préparer (ou vérifier) mon chariot ? », ou bien la question « Comment j'aurais pu déplacer le patient sans lui faire mal ? » devient « Comment j'aurais pu lui maintenir la jambe en hauteur, tout en le déplaçant ? ».

Ici, c'est plutôt l'Accompagnant qui contribue à définir le cadre. Le but est que l'étudiant se le représente de façon à ce qu'il sache faire ce qu'on attend de lui, qu'il se sente intéressé, en sécurité et en confiance pour y entrer. Se représente-t-il l'objectif, le déroulement, l'intérêt de ce travail ? Peut-il se libérer le temps qu'on lui demande ? Peut-être a-t-il un rendez-vous et vaut-il mieux reporter cette rencontre ultérieurement. Quelles sont les questions qu'il aimerait poser à propos de ce cadre, avant de commencer ?

S'il a compris l'intérêt de ce cadre et s'il y adhère, s'il est prêt à aller plus loin et si la question à traiter par la pratique réflexive est définie et le motive, alors, le formateur peut passer à l'étape suivante.

Application personnelle comme Accompagné (1)

Si cela vous intéresse, et pour percevoir ce qui se passe concrètement pour celui qui va réfléchir sur sa pratique à l'aide de la pratique réflexive, je vous propose de faire l'expérience pour vous, au fil de la lecture de ces 7 étapes. Vous, avec vous-même.

Proposition pour cette étape de contrat initial et de formulation de question :

« Vous avez peut-être rencontré une légère difficulté dernièrement dans votre travail. Vous ne vous êtes pas senti(e) très professionnel(le). Vous aimeriez bien savoir comment vous auriez pu faire mieux, dans ce contexte très particulier ! »

(Ne choisissez pas la difficulté récurrente à laquelle vous vous confrontez régulièrement, mais juste une petite chose, qui vous a un peu embêté(e), mais qui n'a pas trop d'importance, de façon à ce que cela reste un exercice.)

Prenez le temps de retrouver succinctement le contexte de cette situation : c'était où, c'était quand, c'était avec qui, quel but visiez-vous ou qu'espériez-vous, quel résultat avez-vous atteint, que s'est-il passé, qu'est-ce qui vous fait penser que vous n'avez pas été très « pro » ?

Maintenant que vous avez retrouvé cette situation, si vous aviez à formuler une question qui commence par « Comment j'aurais pu... ? ». Quelle question formuleriez-vous ? Prenez le temps de chercher une question courte, mais qui prenne quand même en compte les éléments qui vous ont gêné(e).