



REVUE DE L'ANALYSE DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Apprendre à « GEASER » différemment en visioconférence !

Marie-Jo Paya

Cadre de Santé, formatrice en soins infirmiers, La Rochelle

mariejocds@outlook.com

Résumé

Dans le cadre de l'accompagnement au travail d'initiation à la recherche, cet article relate, sous la forme d'un retour d'expérience, la conduite auprès d'étudiants en soins infirmiers d'un GEASE (Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives) en distanciel. Il présente dans quel cadre et selon quelle logistique cet accompagnement a été réalisé. Par ailleurs, il expose l'ensemble des étapes suivies et les vécus que cette expérience a suscité à la fois chez la formatrice et chez les étudiants. Il ouvre ainsi des perspectives intéressantes d'application en APP.

Mots-clés

GEASE, accompagnement d'étudiant, soins infirmiers, visioconférence

Catégorie d'article

Témoignage, expérience pratique

Référencement

Paya, M.-J. (2020). Apprendre à «GEASER» différemment en visioconférence! In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, No 17, pp. 23-32. <http://www.analysedepratique.org/?p=3748>.

Les articles de la revue de l'analyse de pratiques professionnelles paraissent uniquement en format électronique et sont en libre consultation sur le site internet www.analysedepratique.org. Ils sont sous licence Creative Common 3.0 «Patrimoine - pas de modification», ce qui signifie qu'ils peuvent être imprimés ou transmis librement à condition qu'ils ne soient pas modifiés et que soient mentionnés le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Actuellement, l'Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI) dans lequel je travaille est fermé comme tant d'autres établissements scolaires ou professionnels. Formatrice en 3^{ème} année de formation, mes étudiants seront je l'espère normalement diplômés en juillet 2020 et quitteront l'école avec un grade licence «en poche».

Il est demandé à ces derniers de réaliser un mémoire (Travail d'Initiation à la Recherche ou TIR) qui consiste en une analyse de la qualité et traitement des données scientifiques et professionnelles. Il s'agit de produire un travail formel rédigé, présenté oralement lors d'une soutenance. Si l'IFSI reste fermé, il est fort probable que cette dernière se fasse en visioconférence.

Ce TIR clôture leur cursus de formation en vue d'obtenir la qualification escomptée et le Diplôme d'État infirmier (DEI) qui en atteste. Ils travaillent en groupe de trois étudiants et je suis directrice de mémoire de 9 groupes, autant dire beaucoup de travail en termes d'accompagnement.

La méthodologie s'apparente à part entière à une méthodologie de recherche de type universitaire, elle a été réfléchie, élaborée dans un groupe de travail (groupe TIR) dont je suis pilote.

L'objectif du début du travail est qu'ils réfléchissent, s'interrogent sur une pratique infirmière et notamment une situation qui les a interpellés; le but étant de développer chez eux leur capacité réflexive en établissant des liens avec cette situation souvent vécue en stage de manière problématique avec leurs savoirs de référence (concepts, théories, savoirs divers) et leur expérience, leur intuition et leur ressenti.

Ainsi, pour commencer le travail, ils partent d'une situation vécue par l'un d'eux qu'ils vont explorer pour mieux la comprendre, pour y voir plus clair; ils vont « *se mettre en recherche* » très rapidement, afin de développer des connaissances.

L'analyse de la situation est importante puisqu'en fonction de cette dernière, les étudiants vont formuler une question de départ qui sera le fil rouge de leur travail et à partir de laquelle ils en déduiront le cadre conceptuel à étudier. Cette année en raison de la crise sanitaire, les étudiants vont orienter leurs recherches exploratoires principalement sur des lectures d'articles universitaires, des revues professionnelles en ligne, puisque le Centre de documentation est lui aussi fermé. Étant entendu que nos étudiants ne sont pas autorisés à faire des entretiens exploratoires sur le terrain en période de Covid-19, les recherches seront donc exclusivement documentaires.

Les années précédentes, je prenais chaque groupe dans mon bureau et nous analysions la situation selon la méthodologie GEASE¹, méthodologie que j'ai étudiée en Master 2 à Nantes (Master2, Formation de Formateurs en analyse de situation professionnelle, 2003) et je leur demandais de réfléchir a posteriori à une question de départ et aux concepts qu'ils envisageaient de travailler. Le temps consacré était plus ou moins de 2h30 à 3 heures selon la situation et la dynamique dans le groupe.

J'ai bien pensé de demander aux étudiants de faire une analyse de pratiques écrite, comme celle qu'on leur demande d'écrire à chaque fin de stage dans le portfolio. Mais le problème est que dans le groupe de 3 étudiants, seule une personne a vécu la situation et les autres «*apprentis chercheurs*», s'y «*greffent*» pour différentes raisons (choix du thème et sa méconnaissance, probabilité de rencontrer cette situation et sa problématique une fois diplômé, affinité dans le groupe, etc.), et cela m'a semblé lourd à mettre en œuvre.

Le fait que certains de mes collègues d'une autre promotion fassent des cours en visioconférence m'a interpellée et l'idée à germer de faire une analyse de pratiques en Visio en lien avec leur situation.

J'ai 63 ans, bientôt l'heure de la retraite et ces outils modernes sans me faire peur, ne m'intéressent pas ou du moins je ne m'y suis jamais intéressé. Google Drive pour suivre les écrits des étudiants, je peux faire un effort et j'en vois l'utilité, mais travailler la réflexivité par Visio, j'étais septique, mais de nature intrépide et curieuse, ma crainte s'est vite transformée en intérêt pédagogique réel.

Puis l'heure était grave, mes étudiants vivaient en stage des situations difficiles, je me devais de les accompagner encore plus que d'habitude sur ce travail, d'autant plus que chacun était confiné et aucun moyen de facto de travailler ensemble en présentiel.

Le Visio-accompagnement m'est apparu alors indispensable ne pouvant me résoudre à concevoir un accompagnement/mémoire exclusivement par mail.

J'ai proposé par téléphone à chacun de mes étudiants ce type d'accompagnement; cela m'a pris du temps, 9 groupes de trois étudiants, donc 27 étudiants pour expliquer comment je comptais procéder. Il est reconnu que les étudiants en fin de formation développent du stress car ce mémoire s'accompagne de lectures, d'analyses, qui leur sont, il faut l'avouer, difficiles et pour finir d'une soutenance orale qu'ils appréhendent. Allaient-ils être convaincus par ma proposition ?

¹ GEASE : Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations éducatives. C'est un dispositif investi dans le cadre des analyses de pratiques professionnelles et proposé par Etienne & Fumat (2014).

Sur 9 groupes, 8 groupes ont été enchantés de cette proposition d'être accompagnés sous une forme «présentiel par visio» et je dois dire que j'ai senti chez eux une forme de soulagement.

Un groupe a été plus sceptique, par rapport à la confidentialité des données sur Zoom gratuit. Je me suis renseignée sur internet et je l'avoue n'y connaissant rien, j'ai répondu à ce groupe que je ne voyais pas trop où résidait le problème, nos conversations ne relevant pas d'un secret d'État. S'ils ne souhaitaient pas utiliser ce mode d'accompagnement, nous pouvions échanger par mail, ce qui ne les a pas enthousiasmés. Je leur ai alors proposé s'ils le voulaient de ne pas mettre leur caméra en route, mais juste le son, mais au final, ils ont accepté trouvant l'idée intéressante de se regrouper et de se voir. Par souci de confidentialité cependant, je leur ai dit que je n'enregistrerai pas notre séance.

Mais revenons au GEASE et à l'analyse de pratiques par visio.

Il fallait maintenant réfléchir à comment sur une séance de 40 minutes gratuite, j'allais pouvoir travailler avec mes trois étudiants leur situation, soit l'analyser et parvenir à formuler une question de départ et orienter leur cadre conceptuel.

D'emblée, je me suis dit que ce serait impossible, j'ai donc programmé trois réunions de 40 minutes «à l'affilée», ce qui n'allait pas faciliter le processus réflexif selon moi car à chaque fois, une coupure allait devoir s'opérer. Pour information, il faut chaque fois envoyer un mail aux étudiants et les séances sont programmables aux 30 minutes, donc une gestion rigoureuse du temps pour l'animateur «visio» est indispensable. Avec l'expérience vécue, cela n'a posé aucun problème.

Pour le GEASE, voici les étapes que j'ai suivies :

1. Préparer la salle.
2. Accueillir et installer le groupe.
3. Présenter le dispositif d'analyse.
4. Choisir une situation.
5. Présenter la situation.
6. Questionner la situation.
7. Échanger sur les hypothèses de compréhension et d'action.
8. Retour du vécu d'analyse et ouverture théorique.

1. Préparer la salle

Le dilemme? Où s'installer, dans le bureau, désordre incommensurable me concernant; le salon, pas envie de livrer mon intimité; bref la cuisine lieu sympathique, convivial et assez

neutre m'a paru une évidence. Préparer la salle et s'apprêter soi-même tout de même un peu aussi...

L'ordinateur en effet fait des gros plans qu'on souhaiterait un peu éviter! Puis quel décor en arrière-plan choisir? Le jardin, le buffet, ou la table de cuisson. J'ai opté pour le buffet, avec une jolie lampe douce rassurante et conviviale en arrière-plan...?

2. Accueillir et installer le groupe

Une fois le mail envoyé, panique un peu à bord, est-ce que les étudiants allaient pouvoir se connecter, les micros allaient-ils fonctionner, n'auraient-ils pas oublié l'heure du rendez-vous, le rendez-vous tout court? Peur ridicule, car à peine le mail envoyé, les visages sont apparus, de grands sourires tout d'abord pour tous, des poses studieuses devant le bureau pour certains, d'autres, plus décontractés, certains sortants de leur douche, les cheveux mouillés, certains sur leur lit l'ordinateur sur les genoux, le chat à côté.

En premier lieu, le temps du « *bonjour* » et du « *comment ça va personnellement et en stage* » en cette période de Covid-19 a été une évidence pour moi. Je me rappelle avoir dit : « *Bienvenue chez moi dans ma cuisine, dommage qu'on ne puisse partager café et petits gâteaux que virtuellement* » ! Cela a détendu l'atmosphère et la séance a pu commencer.

Certains ont eu besoin de ce temps informel qui a été cependant long et je pensais tout en les écoutant, en tant qu'animateur à mes 40 minutes de première session qui s'égrainaient, mais temps indispensable pour confier leurs craintes. Ces dernières levées, nous avons pu entamer un travail que je souhaitais réflexif.

3. Présenter le dispositif d'analyse

Pas besoin vraiment de le faire, je fais du GEASE depuis leur 1^{ère} année de formation, j'ai introduit cette forme d'analyse de pratiques à mon retour de faculté dans mon IFSI et j'ai formé de très nombreux collègues qui ont très vite adhéré à ce mode d'analyse de pratiques. Juste un rappel de la confidentialité de ce qui allait se dire pendant la séance et du non-jugement.

Je leur ai cependant dit que si d'habitude ce travail réflexif avait pour but de réinvestir dans leur future pratique professionnelle tous les enseignements extraits de cette expérience et de construire des compétences professionnelles, dans le cadre du TIR, la visée était différente; il s'agissait de formuler une question de départ et l'orientation vers un cadre théorique.

Donc, nécessité de «contractualiser» cette analyse de pratique en quelque sorte dont le but était différent de ce qu'ils faisaient en retour de stage et qui m'a amenée à faire quelques entorses à la méthodologie apprise.

4. Choisir une situation

et

5. Présenter la situation

Nous sommes passés directement à la narration de la situation par l'étudiant qui l'avait vécue. Le «je» a été utilisé (point de vue en première personne, Vermesch, 1994), car seul l'étudiant connaît son expérience singulière d'un point de vue subjectif.

Une différence notable avec le présentiel dans une salle de cours, dans ma cuisine, je ne voyais que le narrateur dont le visage s'affichait sur mon écran, mais je ne voyais pas son corps, ses mains, ni la réaction des autres étudiants sur le plan physique ou émotionnel. Je m'aperçois que cela m'a manqué car ce sont des éléments que je prends en compte normalement et tout particulièrement l'attention des autres envers le narrateur, mais aussi l'état émotionnel des participants à l'écoute de la situation.

À la différence d'une analyse de pratiques en classe, l'étudiant a certes présenté sa situation, mais n'a pas proposé une question qui est normalement renvoyée au groupe et écrite sur une feuille paperboard et que l'animateur reformule bien parfois pour amener les étudiants à formuler questions et hypothèses en lien avec la problématique du narrateur. Pour rappel, le but était de leur faire formuler une question de départ. Avec le recul, ai-je bien fait? Par expérience souvent la question du narrateur est mal formulée et ne facilite pas ensuite la phase d'hypothèses, mais j'aurais pu peut-être le lui demander et la laisser en l'état? Il est assez intéressant de noter que c'est en cours de route, si j'ose dire, que j'ai modifié le déroulement habituel sans y avoir pensé au préalable!

J'étais, me semble-t-il, dans ce que Schön (1994) nomme la «*réflexion dans l'action ou au cours de l'action*».

Le groupe a écouté la situation, ils étaient très attentifs, aucune interruption de ma part ni du groupe et à la fin de la présentation a commencé le questionnement de la situation.

Très explicitement avant la phase de questionnements (puisque pas de question renvoyée au groupe du narrateur) et pour gagner du temps, j'ai demandé au narrateur (et ce afin d'orienter les questions du groupe), qu'est-ce qui vous a troublé, gêné dans cette situation? Un exemple de réponse : «*Marie Jo, j'ai été submergée par mes émotions quand cet enfant m'a dit, « dis voir Madame l'infirmière, ma maman, elle ne va pas mourir ? Savoir que « ma » patiente allait mourir me rendait triste, si bien que je me suis effondrée dans la salle de soins ».*

Le fait d'être peu d'étudiants m'a obligée à prendre davantage la parole, l'animateur soucieux des règles propres au GEASE s'est retrouvée participative au même titre que les étudiants. Cela avait pour but d'amener plus rapidement (temps oblige de 40 minutes), les étudiants à cerner les dimensions d'analyse que nous allions retenir et orienter le type de questions, mais aussi d'hypothèses pour mieux comprendre la situation vécue par le narrateur.

6. Questionner la situation

Nous cherchions à explorer la situation et tout naturellement les questions ont commencé pour faire éclaircir les propos du narrateur. Il y a eu des blancs que j'ai dû combler car en général, j'ai des groupes de 10-12 étudiants et là ils étaient deux à questionner, je suis venue souvent à la « rescousse » et notamment parce que je voyais le temps s'écouler et je ne voulais pas reprogrammer une Visio de 40 minutes avant d'avoir terminé cette phase.

J'ose croire que le narrateur était dans une pratique réflexive puisqu'il décrivait, réfléchissait, mais je ne sais si la conceptualisation de sa pratique était au rendez-vous. Le but n'était pas de se projeter dans une pratique future, mais de tenter plus tard dans la séance de formuler la question de départ du TIR.

Lui a-t-on permis de voir plus clair à ce moment-là dans sa situation, je ne pourrais pas le dire, s'est-il développé professionnellement pendant la séance? C'est au passage la visée du TIR de fin de 3^{ème} année pour les étudiants.

En écrivant, je m'aperçois (merci à la Visio et le travail réflexif sur ma pratique que j'opère ici en écrivant ces quelques lignes) qu'en retour de stage à l'IFSI avec mes étudiants, j'oscille entre analyse de pratiques et analyse de situations où je mets le focus sur l'activité du narrateur puisqu'il utilise le « je » avec toute sa subjectivité.

Mais en même temps focus aussi sur les événements par le biais de questions que nous posons, ainsi dans cette situation : « *peux-tu me dire quand cela s'est passé, comment exactement la petite fille t'a parlé, était-elle triste? Mais aussi, comment aurais-tu pu faire autrement, comment aurais-tu pu ne pas montrer ton désarroi, etc.* »? *Qu'as-tu ressenti quand cette petite fille t'a questionnée, qu'as-tu éprouvé au fond de toi quand tu as appris que cette maman allait décider très rapidement, quel était ton sentiment dominant?*

7. Échanger sur les hypothèses de compréhension et d'action

Vu le nombre de participants, je n'ai pu comme je le fais « *mettre en retrait* » le narrateur pour qu'il soit en position d'écoute active. Je l'ai fait intervenir afin que tous ensemble nous émettions des hypothèses d'interprétations, de compréhension et de résonance.

Le bémol, c'est que je devais en même temps les écrire sur un papier pour les reprendre car je n'avais pas de paperboard, donc il fallait écouter, animer et écrire, ce ne fût pas simple. Dans cette phase, l'étudiant ayant présenté sa situation, renvoie au groupe ce qui lui paraît important et significatif pour lui (points d'accord et de désaccord). Le groupe ne peut plus intervenir.

J'ai « squeezé » cette partie, retour de l'étudiant sur les hypothèses émises puisque tout le monde y avait participé.

En fait, si j'ai modifié le déroulement, c'est par manque de temps, cela passe très vite et il faut juste avant la fin des 40 minutes reprogrammer une autre réunion, se déconnecter, puisque les réunions sont de demi-heure en demi-heure. Cela génère un stress important et de la fatigue pour l'animateur et les étudiants. A chaque reprise, l'animateur doit préciser où la séance s'est arrêtée, mais les étudiants n'ont jamais semblé perdus.

8. Retour du vécu d'analyse et ouverture théorique

Suite à cette phase d'hypothèses, nous sommes passés à la phase de reformulation de la question de départ et là je dois dire que cela a été une phase difficile parce que je n'avais jamais procédé de la sorte ; je tâtonnais et j'étais gênée d'avoir fait tant d'entorses à la méthodologie que j'avais apprise à la faculté.

La question « ce que je fais, est-ce bien ? » m'a quelque peu tarabouillée. « *Le jugement professionnel est au centre des pratiques dans beaucoup de professions* » (Allal, 2008, p. 99) et je rajouterai la culpabilité chez les cadres formateurs anciens professionnels soignants n'échappe pas à cette règle !

J'ai décidé (par manque de temps), de faire oralement une synthèse de toutes les hypothèses des étudiants, exemple parmi tant d'autres ; « *nous faisons tous l'hypothèse que ton manque d'expérience face à la mort imminente n'a pas facilité ta gestion des émotions, nous avons fait l'hypothèse que tu as fait un transfert vu l'âge de cette femme qui allait mourir et qui aurait pu être ta mère, nous avons fait l'hypothèse qu'il est difficile de se préserver émotionnellement face à des fins de vie compliquées et notamment chez des patients jeunes, nous avons fait l'hypothèse que l'accompagnement de ta patiente a été parasité par tes émotions* ». J'aurais pu en fait demander au narrateur son avis, mais je dois dire que nous en étions à la 3^{ème} séance soit 120 minutes de visio et que la fatigue se faisait ressentir. Sans grande difficulté, nous avons pu reformuler la question de départ suivante : *Comment en tant qu'infirmier gérer ses émotions lors de l'accompagnement en fin de vie imminente?* En ce sens, le GEASE a permis d'atteindre le but fixé initialement.

Nous avons ensuite trouvé assez facilement les concepts et savoirs à étudier. Là aussi, j'ai dû canaliser les étudiants qui portaient un peu dans tous les sens. Je me suis alors posé des

questions : « Est-ce que je ne les aide pas trop ? » « Jusqu'où va l'accompagnement du directeur de mémoire ? »

Je n'ai eu ni le courage ni le temps, de procéder à la phase méta GEASE ni au « don / contre don » (Mauss, 1925) que je rajoute en fin de séance en faisant écrire à chacun des étudiants un petit mot sur une feuille de papier pliée en 4, anonyme, remise au narrateur qui est libre d'en faire ce qu'il en souhaite.

Cette phase de don/contre don m'a manqué dans la visio / TIR car cela permet de comprendre l'importance de l'échange, de la réciprocité dans l'échange soit ; « *j'ai reçu quelque chose en échange de quelque chose que j'ai donné* ». M. Hénaff, dit, en citant Mauss, «, Donner, *c'est quelque chose, c'est donner quelque chose de soi, le don n'est pas un geste gratuit et unilatéral* » (Mauss, 2012, p.50.)

Pour conclure

Je suis assez satisfaite de ce que j'ai fait, j'y ai mis tout mon cœur, mes étudiants étaient contents, rassurés.

J'ai trouvé cependant moins d'implication émotionnelle, l'écran de l'ordinateur protégerait-il ou cacherait-il cette émotion ? L'attention était réelle. Il est vrai que les mises en lien m'ont semblé semblent plus difficiles. Il m'a fallu parce que le déroulement a subi « quelques entorses à la règle apprise », veiller à ce qu'il n'y ait aucun jugement de valeur, de pourquoi énoncé, que la parole circule parmi les trois étudiants, aucun ne pouvant s'abstenir de parler.

J'ai bien souvent dit : « Et vous P., qu'en pensez-vous ? Qu'est-ce cela évoque pour vous M. ? N'avez-vous pas vécu, P., dans une autre situation en stage, ce qu'a vécu L., etc. ? »

C'est certes in fine assez couteux en énergie, mais en règle générale le GEASE en temps normal demande chez l'animateur beaucoup d'énergie et de rigueur. La visioconférence n'échappe pas à cette règle. Comme dit précédemment, à une année de la retraite, je me suis surprise à innover, changer mes habitudes et en ce sens, c'est très formateur.

Pour le groupe, tout n'a pas été travail réflexif, mais en ces temps compliqués, puisque les échanges ont porté aussi sur leurs préoccupations et ce sens, cela valait le coup d'être vécu et fait !

Si mon ressenti est positif, celui des étudiants s'exprime ainsi et de manière unanime : « *on se sent rassurés, on voit où on va à présent. Marie-Jo on continue ainsi n'est-ce pas pour tout le travail à réaliser ?* »

Références bibliographiques

- Allal, L. (2008). « *Du micro au macro : tensions entre les pratiques évaluatives des enseignants et le pilotage du système* ». Actes du colloque de l'ADMÉE – Europe, (résumés). Université de Genève du 9 au 11 Janvier 2008, 10–11.
- Etienne, R. & Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Hénaff, M. (2012). *Le don des philosophes. Repenser la réciprocité*. Paris : éditions du Seuil.
- Mauss, M. (1925), « *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques* », Introduction de Florence Weber, Quadrige/Presses universitaires de France, 2007.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.