

Analyse de pratiques en communauté virtuelle d'apprentissage : quelles conditions de réussite ?

Bénédicte Bourson

Chargée d'enseignement, Haute école de santé – Genève
benedicte.bourson@hesge.ch

Résumé

L'analyse de pratiques menée en asynchrone, à distance et par écrit à partir d'un récit a été mise en place à la Haute école de santé-Genève pour permettre aux étudiants en Soins infirmiers en stage à l'étranger de développer leur réflexivité. Ce dispositif de formation les aide à dépasser le choc culturel et à mobiliser des ressources et des connaissances acquises ou découvertes sur le terrain de stage. Durant une dizaine d'années, cette pratique n'a cessé d'évoluer avec succès. Cependant, depuis 2014, la participation des étudiants est devenue sporadique, voire totalement absente. Ce texte a pour but de présenter la mise en place et l'évolution de ces analyses de pratiques, de mener une réflexion sur les raisons du changement observé récemment et de donner des pistes pour renforcer la participation des étudiants.

Mots-clés

communauté virtuelle d'apprentissage, GEASE, formation, interactions, écriture

Catégorie d'article

Modalités d'analyse de pratiques professionnelles

Référencement

Bourson, B. (2016). Analyse de pratiques en communauté virtuelle d'apprentissage : quelles conditions de réussite ? In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, No 9, pp 12-25. <http://www.analysedepratique.org/?p=2276>.

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 « Paternité – 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.

Dans un article publié en 2007, Bourson présentait la mise en place de l'analyse de pratiques¹ menée dans un contexte de stages à l'étranger avec des étudiants² de la Formation Bachelor en Soins infirmiers à la Haute école de santé-Genève. De 2004 à 2013, l'analyse de pratiques lors des stages à l'étranger était perçue comme une opportunité d'apprentissage et de développement par les étudiants. Elle ne semble plus porter de sens à partir de 2014. En effet, les étudiants n'amènent plus de situation et/ou n'interviennent peu voire pas. Cette situation interroge. Quelles sont les limites de l'analyse de pratiques lors de ces stages ? Que s'est-il passé pour que ces changements se produisent ? Quelles sont les conditions pour que de telles communautés virtuelles fonctionnent ? Quelles sont les limites ? Y en a-t-il et pourquoi ?

Il est proposé aujourd'hui de faire un état des lieux en menant une réflexion pour comprendre le succès rencontré par le passé et le désinvestissement actuel des étudiants. Des recommandations ou propositions d'amélioration pour la pratique seront amenées en conclusion.

1. Un état des lieux

1.1 La formation en Soins infirmiers : de nombreux changements

Un dispositif de formation a été mis en place en 2002 avec une formation sur quatre années (une année préparatoire suivie du Bachelor qui lui, se déroule sur trois années). En 2006, le dispositif a changé et la formation est passée à trois années. Puis un nouveau changement s'est produit avec la mise en place du Plan d'Etudes Cadre Bachelor 2012. Ces différents changements sont en lien avec l'adoption du processus de Bologne et impliquent des chevauchements de programmes. Les étudiants partent en stage à l'étranger lors de la deuxième année puis, à partir de 2014, progressivement sur la deuxième et troisième année.

1.2 L'insertion de l'analyse de pratiques dans le processus de formation

Pendant leur formation, les étudiants ont la possibilité d'effectuer un stage à l'étranger (Europe, Asie, Afrique, Amérique Latine, Canada, Australie, etc.)³. En 2003, une réflexion a été menée sur le suivi pédagogique des étudiants lors de cette mobilité suite à des difficultés

¹ Dispositif de formation dans lequel les étudiants s'impliquent individuellement et co-construisent en groupe une compréhension de leurs pratiques en vue d'une amélioration et l'acquisition de nouvelles connaissances.

² Lire aussi au féminin dans tout le texte.

³ Plus précisément : de 2004 à 2013 lors du semestre 4 (stage de six à dix semaines : un stage de six semaines et un module optionnel/stage de quatre semaines) ; puis à partir de 2014, durant les semestres 3 (stage de six semaines), 4 (stage de six semaines) et 5 (stage de huit semaines).

d'adaptation. Pour les dépasser, l'analyse de pratiques, déjà menée en présentiel lors de certains stages, a été proposée dès 2004 en communauté virtuelle d'apprentissage⁴ pour les étudiants partant à l'étranger en termes d'offre supplémentaire à la formation lors du stage du quatrième semestre. La méthodologie employée durant les différentes analyses de pratiques menées lors des stages à Genève ou à l'étranger est celle du GEASE⁵. Celle-ci donne une procédure, un cadre strict⁶ et contribue à une meilleure adaptation des étudiants à des situations complexes.

Puis de 2008 à 2013, ce dispositif de formation s'est inscrit comme une option possible pour la validation d'un module du semestre 4 intitulé « Ici et ailleurs : soins et santé ». Les étudiants (une centaine) choisissaient les options par ordre de préférence. Pour les uns, l'analyse de pratiques était leur premier choix, pour d'autres les cinquième ou sixième choix. Une quinzaine d'étudiants par an partant à l'étranger étaient inscrits à cette option. Dans la validation, la participation active à l'analyse de pratiques et le feed-back en lien avec l'analyse étaient pris en compte. L'option « analyse de pratiques » permettait de valoriser le travail conséquent d'analyse mené en communauté virtuelle d'apprentissage.

En 2012, un nouveau Plan d'Etudes Cadre a été mis en place ce qui a entraîné la disparition du module « Ici et ailleurs : soins et santé ». Des communautés virtuelles d'apprentissage durant le stage à l'étranger ont été progressivement ouvertes trois fois par année durant les 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} semestres (semestres durant lesquels ces stages sont possibles) alors qu'auparavant, une seule était ouverte au semestre 4. Par ailleurs, les analyses de pratiques n'ont dès lors plus fait l'objet d'une validation.

1.3. L'analyse de pratiques durant les stages à l'étranger : introduction et évolution

La première expérience en 2004 lors du stage du 4^{ème} semestre, neuf étudiants s'étaient portés volontaires (sur une promotion de 53 étudiants), puis 13 l'année suivante (sur une promotion de 62) sur le même semestre. Depuis, entre 15 et 50 étudiants en ont bénéficié sur des promotions de plus de 100 à 120 étudiants par année.

De 2004 à 2008, l'analyse de pratiques proposée lors des stages à l'étranger était basée sur le volontariat et les étudiants se préparaient sur leur temps personnel. Lors de la première expérience d'analyse de pratiques sur une plateforme virtuelle, les étudiants participaient à

⁴ « Une communauté d'apprentissage est un groupe de personnes qui se rassemblent pour acquérir des connaissances » (Dillenbourg, Poirier et Carles, 2003, p.5).

⁵ Groupe d'entraînement à l'Analyse de Situations éducatives : méthodologie développée à l'Université Paul Valéry de Montpellier en 1992.

⁶ La méthodologie se déroule en plusieurs phases successives : choix de la situation, narration, questionnement par le groupe, émission d'hypothèses, reprise de la parole par le narrateur (Lamy, 2001).

l'ensemble des analyses. A savoir, chacun des étudiants déposait une situation qui l'interpellait et intervenait chez les uns et les autres. Dès 2005, des sous-groupes ont été créés. En effet, le travail d'analyse effectué par chacun des étudiants exigeait un investissement important et il était prétentieux d'exiger un tel engagement pour l'ensemble des situations présentées.

A partir de 2008, des plages horaires (temps personnel encadré) ont été planifiées durant le module « Ici et ailleurs » pour se familiariser avec l'utilisation du forum dédié, créer des communautés virtuelles de quatre à cinq étudiants (en fonction de leur affinité) et leur donner la possibilité de travailler autour de récits qu'ils ont écrits dans un carnet de bord lors de stages précédents. Un récit par groupe de quatre à cinq étudiants était sélectionné par l'enseignante pour permettre de réinvestir l'analyse de pratiques, en communauté virtuelle, dans un contexte d'analyse en asynchrone et à distance.

Ce forum n'était accessible que pour les étudiants participants et l'enseignante-animatrice⁷ était garante de la confidentialité. Tout comme pour l'analyse de pratiques en présentiel, les principes de respect, de non jugement, d'anonymat et de confidentialité étaient des conditions incontournables.

Lors de la première expérience menée en 2004, l'ensemble de la démarche était balisé par des délais pour toutes les étapes – écriture des récits par chacun des étudiants, questions de clarification, émission d'hypothèses – afin d'éviter les dérapages éventuels et de s'assurer de l'évolution de chaque étudiant dans sa situation.

Les retours d'évaluation des étudiants sur les années 2004 à 2013 concernant les analyses de pratiques effectuées lors des stages à l'étranger sont particulièrement positifs et montrent l'intérêt qu'ils y ont trouvé :

- *« J'ai vraiment apprécié ce module qui m'a permis de partager une situation difficile mais aussi de prendre du recul.*
- *A travers les autres récits, j'ai beaucoup appris !*
- *Permet de prendre du recul sur la situation présentée et de se sentir soutenu par les collègues. Découverte d'autres lieux de stage, cultures...*
- *Permet une analyse pointue des situations et ainsi découvrir de nouveaux concepts, d'en réviser certains comme la responsabilité de l'étudiant, l'autonomie, l'éthique. Beaucoup de liens ont été fait avec nos différents cours, je trouve cela très positif et permet de trouver certains cours plus concrets !*
- *Ce module m'a permis de me réconcilier avec l'écriture et de prendre conscience du pouvoir du "je" dans son postulat.*
- *Permet d'avoir un regard extérieur sur nos situations problématiques : prise de recul, meilleure analyse ».*

⁷ Lire aussi au masculin.

2. Les raisons d'un succès

Pour tenter de comprendre ce qui a bien fonctionné jusqu'en 2014, il est important de revenir sur le mode d'initiation de la mise en place de ces communautés virtuelles d'apprentissage. En effet, de nombreuses questions s'étaient posées à l'enseignante-animatrice : combien de rencontres à programmer ? Quel espacement entre les différents délais ? Peut-on et/ou doit-on mettre des délais ? (Bourson, 2007).

2.1 L'organisation

« En présentiel, une situation est traitée hebdomadairement durant un séminaire. Comment faire, à distance, pour aller plus vite afin d'éviter d'une part la lassitude et, d'autre part, prendre les situations rapidement sans attendre la 3^{ème} ou 4^{ème} semaine du stage ? Les délais ne sont-ils pas trop enfermants dans un travail à distance ? Les étudiants peuvent-ils se connecter à une fréquence suffisante pour regarder les situations de leurs collègues et leur répondre ? Est-ce que ce travail va les aider, être efficace ? Comment vivent-ils ce travail à distance ? Par quelle situation commencer ? Comment gérer toutes les situations à la fois ? Comment être suffisamment clair, donner les informations nécessaires pour la bonne utilisation, non seulement de l'outil, mais également du déroulement du groupe au départ pour que nous nous en sortions tous et ne partions pas dans des voies différentes ? A distance, faut-il se tenir aux consignes de départ ou peut-on se permettre de les modifier en cours de travail ? » (Bourson, 2007, p. 53).

« Rapidement, il s'est avéré que se concentrer sur un seul récit risquait d'empêcher certains étudiants de présenter le leur. Il a donc fallu rectifier les consignes de départ en supprimant les délais pour alléger le dispositif et permettre aux étudiants de mettre leur récit à disposition et les travailler en parallèle. Toutefois, la lourdeur s'est fait sentir dans le nombre de récits à lire, à questionner,... poussant certains étudiants à faire des choix dans les différentes situations au risque d'en laisser une de côté, de laisser un collègue en rade. » (Bourson, 2007, p. 54)

Au fur et à mesure de l'expérience, l'organisation était adaptée pour répondre au mieux aux besoins des étudiants et pour anticiper les stages à l'étranger à venir. De ce fait, dès la deuxième expérience (2005) il a été décidé de former des groupes d'appartenance de quatre à cinq étudiants, chaque étudiant ayant son espace (forum) de travail à l'intérieur d'une communauté virtuelle. La demande a aussi été que chaque membre du groupe s'investisse dans les interactions de sa propre communauté en priorité avant d'aller voir dans une des autres communautés. Cette réorganisation des groupes s'est montrée plus efficace et plus réaliste. Des résultats concrets ont été observés. Chaque participant a partagé un récit d'une situation vécue qui l'interpellait durant son stage. Ils se sont tous investis dans leur propre communauté virtuelle d'apprentissage par des questions de clarification, des formulations d'hypothèses, des feed-back avec apports théoriques en lien avec les différentes situations.

Ils ont pu ainsi, par l'analyse concrète des diverses situations, s'adapter et comprendre les différences culturelles (valeurs, coutumes, postures professionnelles), découvrir de nouveaux systèmes de soins (organisation, techniques et matériel de soins, accès aux soins), mobiliser des connaissances acquises durant la formation et en acquérir de nouvelles, développer des compétences sociales, culturelles, cognitives et techniques et technologiques.

2.2 Les résultats

Les résultats obtenus ont montré (Bourson, 2007) une forte participation, un professionnalisme (les étudiants sont restés concentrés sur les situations), une qualité des interactions et de l'écriture, un soutien dans les situations, une prise de recul par rapport aux situations exposées, de l'autonomie. Les étudiants ont pu garder contact avec leurs pairs et avec l'école, ont apprécié leur regard sur les situations, la qualité des échanges, les pistes proposées. Ils ont aimé pouvoir se connecter à n'importe quel moment dans la mesure où les décalages horaires et les déplacements en dispensaires ne leur permettaient pas de se retrouver à des heures et des jours bien précis. Cependant, certains points faibles sont apparus aux étudiants en cours d'utilisation et qui les ont parfois découragés : des délais de réponses des uns et des autres parfois longs, un forum peu convivial, un temps d'ouverture du forum long.

2.3 Les perspectives de l'enseignante-animatrice

De son côté, l'enseignante-animatrice a été confrontée à plusieurs freins : devoir suivre de nombreuses situations en parallèle et un sentiment de perte de contrôle de l'organisation d'une analyse de pratiques par rapport au vécu en présentiel (déroulement chronologique et strict de la méthodologie du GEASE). Elle s'est aussi trouvée face à un questionnement (intervenir pour assurer un résultat ou laisser faire et voir le résultat ?) et un changement de rôle (passer d'animatrice à participante pour maintenir la temporalité et l'organisation de la méthodologie).

La posture de l'enseignante-animatrice a dû aussi être modifiée en basculant vers un mode de fonctionnement plus souple, que ce soit au niveau de l'organisation des rencontres ou au niveau de la méthodologie. Blandin (2004) met en avant ce changement de posture de l'enseignante-animatrice qui doit, de par la distance, lâcher prise et laisser davantage d'autonomie aux étudiants.

« L'enseignante reste l'animatrice de référence dans le dispositif. Toutefois, elle modifie ses repères d'analyse de pratique en classe, la maîtrise du groupe et de la méthodologie. Elle doit renoncer au contrôle de la situation et laisser les étudiants autonomes, responsables de leur apprentissage. Son rôle d'animatrice change ; elle devient aussi participante quand par moment les questions et les hypothèses tardent à venir. Certains étudiants se connectent

régulièrement et participent ; d'autres moins : quand reprendre le flambeau pour ne pas court-circuiter les étudiants dans leurs interactions ? » (Bourson, 2007, p. 54).

Avec le temps, la démarche a été améliorée et un changement de plateforme a apporté une meilleure visibilité et lisibilité et a facilité les manipulations.

2.4 Les perspectives des étudiants

Koechlin, Bobbink et Clerc (2010), étudiants dans la Formation en Soins infirmiers à la Haute école de santé-Genève, ont témoigné de l'apport des interactions à distance lors d'un colloque. Ils ont présenté la méthodologie utilisée dans la formation et les apports des interactions en lien avec la relation. Pour eux, le passage à l'écriture a été difficile. Il a fallu dépasser la timidité et les difficultés d'expression.

En revanche, une fois ces difficultés dépassées, ils se sont retrouvés dans les situations présentées, ont appris à se connaître, à se faire confiance, à échanger, à partager. Ils ont trouvé du soutien, de l'empathie (ont pu exprimer leurs émotions et les ont ressenties chez leurs collègues) et de l'autonomie dans leur communauté virtuelle d'apprentissage respective. Leur implication et la relation développée leur ont fait totalement oublier qu'une validation était en cours en lien avec le processus. A la fin de l'exercice, ils ont renforcé des compétences (organisation, adaptation, coopération) et ils ont acquis de la maturité. Ils ont par ailleurs demandé que l'analyse de pratiques en communauté virtuelle d'apprentissage soit étendue aux stages effectués à Genève.

Dans les différentes communautés virtuelles d'analyse de pratiques, les interactions entre les étudiants illustrent les différents propos développés ci-dessus. Les récits et les réflexions qu'ils ont partagés montrent l'intérêt qu'ils ont trouvé à travailler autour des situations vécues en stage à l'étranger et à bénéficier d'un dispositif de formation tel que l'analyse de pratiques pour développer leur pratique réflexive et mobiliser leurs connaissances.

La méthodologie employée exigeait une rigueur de déroulement (récit, questionnement, hypothèses, feed-back). L'enseignante-animatrice devait s'adapter en fonction des délais de réponses des étudiantes, qui en asynchrone peuvent être de plusieurs jours, voire une semaine (déplacement vers des endroits reculés du pays sans accès au web) et ne permettent pas de rester uniquement sur les questions avant de passer sur l'ensemble des hypothèses. Dans le cadre de ces stages à l'étranger, certaines situations présentaient un caractère d'urgence à être traitées rapidement pour encourager l'étudiant, le faire évoluer, sortir du choc culturel et éviter que celui-ci ne reste seul dans sa situation (voire décide à un moment donné de rentrer à Genève prématurément).

3. Un changement récent en 2014

3.1 Le constat : une faible participation

Pour le stage à l'étranger du semestre 4, en 2014, 15 étudiants volontaires se sont inscrits à l'analyse de pratiques menée en communauté virtuelle d'apprentissage. Deux d'entre eux ont participé à l'introduction proposée avant le départ. Cette rencontre d'une heure doit permettre de prendre contact, de créer les communautés virtuelles et de répondre aux différentes questions. N'étant plus intégré dans un module, le temps de cette rencontre est pris sur le temps personnel de l'étudiant. Aucun étudiant n'a participé durant ce stage ! Et ce, malgré les sollicitations de l'enseignante-animatrice.

15 autres étudiants se sont inscrits à leur tour pour leur stage à l'étranger du semestre 5 à l'automne. Un document d'engagement fut signé par chacun d'eux. Aucune rencontre d'introduction n'a été possible du fait que, d'une part plusieurs d'entre eux étaient dans les révisions et répétitions d'examen(s) et d'autre part, le temps pour préparer leur départ était très court. Comme ils ont l'habitude des forums, des chats et de l'analyse de pratiques, l'enseignante-animatrice se base sur ces connaissances. Sur les quinze étudiants, seuls deux étudiants ont participé, mais pas de manière collaborative ou très peu, ce qui ne leur a pas permis de progresser dans leur situation. C'est l'enseignante-animatrice qui est intervenue en fin de compte pour permettre l'analyse et faire évoluer la réflexion.

Une hypothèse : Les étudiants ne participent plus parce qu'ils n'y trouvent pas de sens et qu'ils ne perçoivent pas ce que peut apporter l'analyse de pratiques dans ce cadre.

3.2 Discussion : les mécanismes des communautés virtuelles d'apprentissage

3.2.1 La dynamique de groupe

Les étudiants doivent se connaître pour intégrer une communauté virtuelle d'apprentissage d'analyse de pratiques, créer de la confiance avec les autres membres du groupe. Pour coopérer (Davezies, 1993), la confiance est une condition sine qua none. Pour la créer et faire partie du groupe (appartenance au groupe) des jugements sont nécessaires : jugement de beauté/esthétique par les pairs (les autres étudiants du groupe) et jugement d'utilité (Dejours, 1993), ici, par l'enseignante-animatrice qui évalue la qualité de la démarche et qui est garante de l'apprentissage. Dans le cas de la communauté virtuelle d'apprentissage, le jugement de beauté/esthétique se fait par les autres étudiants du groupe qui connaissent les règles du métier, comprennent les difficultés rencontrées (choc culturel) dans ces stages à l'étranger et mettent en évidence la « belle pratique ». Les étudiants doivent donc oser montrer ce qu'ils font et comment, ce qui est possible quand les membres de la communauté et l'enseignante-

animatrice se connaissent et surtout que la confiance est établie. A cet effet, les étudiants montrent concrètement comment ils procèdent, comment ils réfléchissent et analysent, comment ils gèrent l'écart entre le prescrit et le réel, entre ce qu'ils devraient faire et ce qu'ils font réellement dans leur pratique de stage à l'étranger.

Pour ce faire, les étudiants doivent se familiariser avec l'analyse de pratiques menée à distance et l'utilisation de l'écriture. Le passage à l'écriture est un défi supplémentaire. Les étudiants transmettent des émotions dans leur récit écrit à tel point que la distance est oubliée et que ces émotions sont ressenties comme en présentiel. Ecrire, c'est se montrer à voir, se dévoiler, montrer ses doutes, ses erreurs. L'écriture reste. Elle exige un « *engagement personnel, donc des risques à prendre* » (Cifali, 1996, p.198). Le passage à l'écriture du récit de la pratique favorise une mise en mot et permet d'y réfléchir au fur et à mesure de l'écriture, d'y revenir, de modifier, de prendre du recul.

Il est donc essentiel que les étudiants se rencontrent avec l'enseignante-animatrice avant leur départ afin de créer une cohésion dans la communauté virtuelle d'apprentissage, développer de la confiance, construire leur groupe d'appartenance. Cette rencontre leur permet à la fois de se mettre ensemble et d'échanger sur leur compréhension de la méthodologie et du forum.

Témoignages d'étudiants concernant les rencontres préalables (2003-2013) :

« En ce qui concerne les cours reçus avant le départ à l'étranger : cela nous a permis de faire la connaissance de ce nouvel outil [utilisation du forum et analyse de pratiques] et de commencer à établir en même temps des liens entre le groupe et l'enseignante.

Une fois à l'étranger, utilisation facile de « Moodle » [plateforme pour le forum et l'analyse de pratiques]: je me sentais vraiment à l'aise. Ce qui est bien aussi, c'est de faire le test avant de partir. Donne une impression de ce qu'on va devoir faire comme travail lors du stage.

Nécessaire : permet de savoir ce que l'on doit faire, comment va se dérouler le travail car une fois en stage, les situations fusent et il faut tout de suite se lancer, émettre des hypothèses... ».

La préparation avant le départ à l'étranger est par conséquent indispensable pour créer une dynamique de groupe, instaurer la confiance, donner du sens à l'analyse de pratiques lors du stage à l'étranger, s'approprier l'outil et tester la méthodologie dans ce contexte.

Pour les départs en stage à l'étranger à partir de 2014, une réelle préparation n'était plus d'actualité et les étudiants devaient :

- a) s'intégrer dans une communauté virtuelle d'apprentissage avec des étudiants avec lesquels ils n'avaient pas forcément établi de la confiance créant ainsi de l'insécurité,
- b) s'approprier un outil (forum) et une méthodologie à distance qu'ils n'ont pas entraînés auparavant.

Comme pour tout groupe d'analyse de pratiques en présentiel, le travail en communauté virtuelle d'apprentissage exige un engagement de la part de chacun des étudiants qui en est membre pour qu'un apprentissage puisse en être retiré.

3.2.2 L'analyse de pratiques à distance

Selon Bourson (2007), « *l'analyse de la pratique pose de nombreuses questions quant à l'adéquation ou non de la mener à distance et notamment celles du face à face et de l'immédiateté comme faite « classiquement », mais aussi quant à la participation. En présentiel, les étudiants se retrouvent dans la classe, ils communiquent directement, partagent leur situation et peuvent observer les attitudes, mimiques, émotions de leurs collègues, entendre les questions et hypothèses. L'interaction est alors immédiate et l'étudiant qui présente sa situation en a de suite un retour. Dans le cas de ce travail à distance, les étudiants sont dans des situations extrêmement différentes : décalages horaires, possibilités ou non de se connecter à des moments précis ou bien définis au départ, contraintes imposées par les horaires de stage. De ce fait, se retrouver de façon synchrone est utopique. Toute la réflexion menée dans un GEASE est décalée dans le temps et dans l'espace, demande une participation soutenue et régulière, ainsi qu'un investissement dans l'écriture qui demande clarté, précision pour être comprise telle que l'étudiant veut faire passer sa situation. Nous avons donc quelques a priori tels que :*

- *L'analyse de pratiques peut-elle être productrice de savoirs quand elle est menée à distance ?*
- *Le e-learning est-il la solution pour garder contact avec les étudiants en stage à l'étranger et les faire avancer dans des situations complexes ?*
- *Les étudiants vont-ils utiliser le forum et comment ?* » (Bourson, 2007, p. 53).

Dès le début de leur formation, les étudiants participent à des séminaires d'analyse de pratiques en présentiel. Durant ces séminaires ou communautés d'apprentissage, le GEASE est la méthodologie privilégiée. Elle part du récit qui se conclut par un questionnement en lien avec la posture professionnelle de l'étudiant ; suit un questionnement de clarification par la communauté, puis une formulation d'hypothèses permettant la recherche d'éléments de compréhension sur les lieux de la pratique, dans les cours théoriques, etc. Chaque étudiant donne un feed-back de l'évolution de sa situation, ce qu'il a appris, les liens effectués tant avec les cours qu'avec les informations récoltées sur place (institution, politique de santé du pays, habitudes de vie et culture, références bibliographiques, etc.).

Il est donc demandé aux étudiants de poursuivre cette méthodologie lors de leur stage à l'étranger pour maintenir une cohérence. Dans ce cadre, il s'agit de communauté virtuelle d'apprentissage telle que définie par Dillenbourg, Poirier et Carles (2003). En effet, les membres de cette communauté, les étudiants en Soins infirmiers, font partie de la même formation, sont dans la même année de formation Bachelor, partagent une même culture professionnelle. Les groupes d'analyse de pratiques forment des communautés

d'apprentissage, les étudiants doivent s'engager activement dans les modes d'interactions proposés et permettre une analyse et une co-construction de connaissances allant bien au-delà de simples échanges d'émotions, d'informations. Cela est vrai que l'on soit en présentiel (salle de cours) ou en virtuel ; en synchrone ou en asynchrone (par le biais d'une plateforme e-learning sous forme de forum).

De 2003 à 2013, les étudiants se sont investis. D'une part, chacun a trouvé le temps et l'accès à internet, même si c'était parfois difficile (connexion, clavier effacé et différent de celui habituellement utilisé, déplacements, etc.) ; d'autre part, les étudiants ont donné du sens à l'analyse de pratiques et à cette communauté virtuelle d'apprentissage. Koehlin, Bobbink et Clerc (2010) témoignent que pris dans le feu de l'action, ils en oubliaient même l'évaluation. Le travail d'analyse à partir du récit a été impliquant et constructif pour chacun d'entre eux. A travers le récit et l'analyse, ils comprenaient où en était personnellement chacun d'entre eux. L'évaluation pour valider un module de formation n'a donc pas été un motif d'investissement, d'implication. L'évaluation ne peut-elle toutefois pas contribuer et être source de motivation dans un premier temps ?

3.2.3 L'analyse de pratique en présentiel

Des modifications organisationnelles internes à la filière de formation ont été mises en place notamment au niveau de l'obligation de présence ou non en cours durant la formation. En effet, en 2012, l'équipe pédagogique a décidé de laisser la présence à la responsabilité des étudiants. Les cours sont bien évidemment obligatoires mais la présence ne l'est pas. Quant aux séminaires d'analyse de pratiques, ils ont lieu durant les stages à Genève et font partie intégrante du stage. Les étudiants sortent du stage et reviennent à l'école à cet effet, à savoir quatre heures par semaine ou toutes les deux semaines (ces heures sont comprises dans le temps de stage). Les lieux de pratique en sont avertis par courrier. Ce n'est pas le cas pour les stages à l'étranger durant lesquels les étudiants prennent sur leur temps personnel pour y participer. Dans les deux cas, les étudiants choisissent d'être présents en fonction de leur envie, de leur intérêt, du sens qu'ils lui donnent, de l'apport de connaissances qu'ils en retirent.

Jézégou (2010) considère que la « *présence en e-learning* » est le résultat d'interactions sociales entre étudiants et/ou entre étudiants et animatrice et que collaboration et coopération sont indispensables. Elle apporte trois dimensions à cette définition de la *présence en e-learning* :

- *présence cognitive* par les discussions (questions/formulation d'hypothèses) entre les étudiants,
- *présence socio-affective* (écoute, empathie,...),
- *présence pédagogique* (rôle de soutien/de médiateur de l'enseignante-animatrice qui maintient et favorise les relations, l'écoute, l'empathie).

Cet aspect est appuyé par Grosjean (2006) : « *le tuteur doit animer, faire vivre et évoluer ce groupe en assumant différents rôles : rôle social, pédagogique, de gestion et de soutien technique* » (p.2). Un engagement est donc indispensable pour mener à bien l'analyse de pratiques et qu'elle permette l'analyse, la compréhension et la co-construction de connaissances. Sans cet engagement de participation, la dynamique de groupe s'en voit appauvrie.

3.2.4 L'animation des séminaires d'analyse de pratiques

La méthodologie doit être connue et pratiquée par les étudiants en amont, à savoir lors des séminaires d'analyse de pratiques en présentiel, pour être efficace lors des stages à l'étranger. Ce n'est pas lorsque les étudiants sont dispersés dans le monde qu'ils peuvent intégrer une méthodologie.

Une réflexion est par conséquent à mener quant à l'animation des séminaires d'analyse de pratiques en présentiel. Cette animation est effectuée par un certain nombre de personnes non formées à ce type d'animation et/ou n'ayant pas encore d'expérience professionnelle autre que des stages. Est-il alors possible concrètement sans méthodologie de dépasser les simples échanges, d'aller à la co-construction de connaissances, le développement de l'identité et de la posture professionnelle des étudiants ? Permet-elle de donner du sens à l'analyse de pratiques et d'inciter les étudiants dans leur participation lors des stages en présentiel ou à l'étranger ?

Suite à cette réflexion et la tentative de répondre à l'hypothèse en lien avec le sens donné à l'analyse de pratiques, il semble indispensable pour conclure de lister des points de vigilance pour garantir la qualité d'un dispositif de formation tel que l'analyse de pratiques lors des stages à l'étranger.

4. Points de vigilance et proposition pour l'analyse de pratiques à distance

Une réflexion sur ce qui pourrait être mis en place pour redonner vie à ces analyses de pratiques lors des stages à l'étranger soulève les trois catégories de propositions suivantes :

Planifier du temps de préparation avant le stage à l'étranger pour :

- construire le(s) groupe(s), la confiance,
- utiliser et comprendre le fonctionnement d'une communauté virtuelle d'apprentissage et l'analyse de pratiques,
- donner du sens à l'analyse de pratiques menée dans ce contexte particulier,
- vérifier la compréhension du processus allant du récit à la co-construction de connaissances.

Intégrer les analyses de pratiques dans le temps de stage à l'étranger en le spécifiant dans des courriers adressés aux étudiants. Cette communication permettrait de formaliser ces temps dédiés à l'analyse de pratiques.

Questionner l'animation des groupes d'analyse de pratiques en amont, durant les stages à Genève : quelle méthodologie ? quelles animatrices (formation ou non à l'animation de groupe d'analyse de pratiques) ? En effet, il serait intéressant de faire le point avec les différentes animatrices de ces groupes sur leur animation respective et d'identifier avec elles les besoins en formation et/ou supervision à l'animation de tels groupes pour permettre aux étudiants d'y donner du sens, de développer leurs analyses et de co-construire et mobiliser concrètement des connaissances.

5. Pour conclure

La réflexion poursuivie dans ce texte a permis une réflexivité, une mise en mots des questionnements et l'analyse de la situation. En émergent des éléments de compréhension concernant son évolution et les changements opérés dans la formation ainsi que des perspectives pour la poursuite de l'analyse de pratiques en présentiel à l'école comme en communauté virtuelle d'apprentissage lors des stages à l'étranger. Cette réflexion et les facteurs à prendre en compte pour la réussite de ces analyses de pratiques sont à mettre en discussion avec l'équipe pédagogique et plus particulièrement avec les responsables de la formation et des groupes d'analyse de pratiques.

Depuis 2015, une heure est proposée aux étudiants qui partent en stage à l'étranger afin de leur permettre de se rencontrer avant leur départ, de leur expliquer ce qui est attendu, de donner du sens à l'analyse de pratiques menée en asynchrone et à distance, en leur montrant des exemples de situations à titre pédagogique. Si la participation s'est légèrement améliorée depuis, subsistent des problèmes d'ordre méthodologique et de sens qui confirment l'importance d'une discussion sur l'avenir de ces groupes d'analyses de pratiques à l'école et à l'étranger.

Références bibliographiques

- Blandin, B. (2004). La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ? *Distances et savoirs* 2/2004 (Vol. 2), 357-381 En ligne : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-2-page-357.htm.
- Bourson, B. (2007). Analyse de pratique et e-learning. Le suivi des étudiants en stage à l'étranger. *Revue Association suisse des infirmiers (ASI)*. 52-55.
- Cifali, M. (1996). Transmission de l'expérience, entre parole et écriture. In Technologies et approches nouvelles en formation. *Revue Education permanente*, 127, 183-200.

- Davezies, P. (1993). Eléments de psychodynamique du travail. In Comprendre le travail. *Revue Education permanente*, 116, 33-46.
- Dejours, C. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. In Comprendre le travail. *Revue Education permanente*, 116, 47-71.
- Dillenbourg, P., Poirier C. & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? Geneva Interaction Lab. TECFA, Université de Genève, Suisse.
En ligne : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/textes/Dillenbourg03.pdf>.
- Grosjean, S. (2006). Le rôle du tuteur en ligne dans l'établissement d'un lien social : le cas de l'apprentissage collaboratif à distance.
En ligne : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001406/document>.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition et dimensions clés. *Distances et savoirs*, Vol. 8, 257-274.
- Koechlin, S., Bobbink, P. & Clerc, C. (2010). La relation à distance. Des étudiants témoignent. Communication présentée au Colloque TIC Santé, 10 et 11 février 2010, Paris.
- Lamy, M. (2002). Propos sur le GEASE. *Revue Expliciter*, 43, 1-13.
En ligne : http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/43_janvier_2002.pdf.