

1 Effets de l'évaluation sommative sur la professionnalisation : 2 qu'en pensent les étudiants en soins infirmiers ?

3 *Effects of summative assessment on professionalization: what do nursing students*
4 *think?*

7 Julie DUPATY, cadre de santé formateur, IFSI Brumath, Région Grand Est, France

8 Courriel : julie.dupaty@ch-epsan.fr

9 Travail de recherche sous la supervision du Dr Elodie HERNANDEZ, médecin généraliste à
10 Belfort

12 Résumé

14 Introduction : Les étudiants en soins infirmiers (ESI) sont évalués tout au long de leur parcours
15 de formation pour certifier l'acquisition des dix compétences requises à l'exercice de la
16 profession.

17 Contexte : Ils perçoivent souvent l'évaluation à l'Institut de Formation en Soins Infirmiers
18 (IFSI) comme une simple note, parfois comme une « sanction », et non comme un moyen de se
19 professionnaliser.

20 Objectifs : Identifier les représentations sociales des ESI concernant l'évaluation sommative
21 dans leur processus de professionnalisation.

22 Méthode : Une étude qualitative a été réalisée, basée sur des entretiens semi-dirigés auprès de
23 douze ESI, en première et dernière année de formation, de trois IFSI.

24 Résultats : Les ESI ont des représentations similaires de l'évaluation sommative qui évoluent
25 durant leur cursus. Ils ont cependant des difficultés à la percevoir comme un moyen de se
26 professionnaliser. La dichotomie théorie / pratique renforce ce constat et fait du stage l'élément
27 le plus professionnalisant.

28 Discussion : Evaluer par le biais de situations professionnelles authentiques participerait à leur
29 professionnalisation.

30 Conclusion : La transposition pédagogique du référentiel de formation en matière d'évaluation
31 semble peu enclin à la professionnalisation des ESI à l'IFSI, notamment dans une formation
32 professionnalisante basée sur l'approche par compétence.

33 Mots clés : Evaluation, représentations sociales, professionnalisation, étudiants en soins
34 infirmiers, compétences.

36 Abstract

37

38 Introduction: Throughout their studies, nursing students are evaluated to certify the acquisition
39 of the ten skills required to practice the profession.

40 Background: They often perceive assessment at the institute as a traditional grading system,
41 sometimes as a « sanctioning system » but rarely as an element in the professionalization
42 process.

43 Objectives: To identify the social representations of nursing students with regard of summative
44 assessment in their professionalization process.

45 Method: A qualitative method was used, based on semi-structured interviews with twelve
46 nursing students, in their first and final years, at three institutes.

47 Results: At the institute, nursing students have similar representations of summative assessment
48 which evolve over the course of their studies. However, they have difficulties to perceive it as
49 a means of professionalization. The dichotomy between theory and practice reinforces this
50 observation, making the internship the most convincing element of professionalization process
51 to them.

52 Discussion: Assessing through authentic professional situations would take part of their
53 professionalization.

54 Conclusion: The pedagogical transposition of the training curriculum in assessment, as it is
55 carried out today, does not seem appropriate to nursing students' professionalization at the
56 institute, particularly on a skills-based approach.

57 Keywords: Assessment, social representations, professionalization, nursing students, skills.

58

59 INTRODUCTION

60

61 En pédagogie, la notion d'évaluation suscite depuis de nombreuses années des interrogations,
62 aussi bien pour ceux qui la conçoivent que pour ceux qui l'expérimentent.

63 A l'IFSI, les étudiants sont évalués tout au long de leur parcours. Le référentiel de formation
64 impose aux cadres de santé formateurs les modalités et les critères d'évaluation de chaque unité
65 d'enseignement.

66 L'évaluation comme vecteur de motivation et d'élaboration de stratégies d'apprentissages a
67 largement été démontré. En revanche, qu'en est-il de l'évaluation comme vecteur de
68 professionnalisation ?

69

71

72 La formation menant au Diplôme d'État Infirmier (DE) est une formation professionnalisante.
73 En effet, comme le précise l'annexe III de l'arrêté du 31 juillet 2009 : « le référentiel de
74 formation des infirmiers a pour objet de professionnaliser le parcours de l'étudiant, lequel
75 construit progressivement les éléments de sa compétence à travers l'acquisition de savoirs et
76 savoir-faire, attitudes et comportements » (1). L'objectif est d'amener l'étudiant à devenir « un
77 praticien autonome, responsable et réflexif » (1). Pour atteindre cet objectif, les ESI suivent leur
78 formation en alternance.

79 Si la professionnalisation semble une évidence en formation clinique : « parmi les modalités
80 pédagogiques privilégiées dans les programmes à visée professionnalisante, le stage clinique
81 est sans équivoque la modalité qui contribue le plus à la professionnalisation des étudiants en
82 santé » (2), il n'en est pas de même pour la formation théorique.

83 Pourtant, Lessard et Bourdoncle considèrent qu'une formation professionnalisante comprend
84 plusieurs dimensions : « le développement des compétences nécessaires à l'accomplissement
85 de l'acte professionnel (savoir-faire) ; l'appropriation des connaissances qui fondent cet acte
86 professionnel (savoir) ; la socialisation, c'est-à-dire l'acquisition des valeurs et attitudes
87 spécifiques au groupe professionnel (savoir-être) » (3). Toujours selon ces deux auteurs, une
88 formation professionnalisante prépare les étudiants « à l'exercice durable d'un travail organisé
89 et reconnu » (3).

90 Afin d'obtenir le DE, et donc de pouvoir exercer la profession, le référentiel, basé sur l'approche
91 par compétence, définit que l'étudiant doit acquérir dix compétences à l'issue de sa formation.
92 Leur acquisition passe à la fois par la validation des unités d'enseignements en institut de
93 formation et par la validation des différents indicateurs en stage. Chaque unité d'enseignement
94 est donc ponctuée par une évaluation sommative dont les modalités sont prescrites par le
95 référentiel. Comme le souligne Jouquan, l'évaluation sommative des apprentissages est « celle
96 qui intervient à la fin d'une séquence d'enseignement afin de juger du degré et de la valeur des
97 apprentissages réalisés par l'étudiant » (4).

98 Or, si les finalités de l'évaluation sommative sont clairement définies pour le cadre de santé
99 formateur, les ESI la perçoivent très souvent comme une sanction et non comme un moyen de
100 progresser dans leurs apprentissages et, *in fine*, de se professionnaliser. L'intérêt de l'évaluation
101 sommative dans leur processus de professionnalisation n'est donc pas une évidence. Brigitte
102 Petitjean souligne que l'évaluation sommative « reste néanmoins dans la pédagogie
103 traditionnelle la pratique dominante qui prend la forme du devoir-sanction mensuel ou bi-
104 mensuel auquel on attribue une note » (5).

105 De plus, il est relativement fréquent qu'à l'issue d'une séquence pédagogique, ces derniers
106 posent la question suivante : « est ce que ce cours est à connaître pour l'évaluation ? ». En
107 d'autres termes, les apprentissages dispensés sont-ils nécessairement à apprendre, non pas pour
108 s'approprier les connaissances qui fondent l'acte professionnel (3), mais uniquement pour
109 valider l'unité d'enseignement. Ce constat a largement été étudié dans la recherche en
110 pédagogie : le fait d'être évalué motive les étudiants à apprendre (6). Comme le souligne
111 Geneviève Roberton, « le dénominateur commun à chaque évalué tient au fait qu'ils ont tous
112 un même statut d'étudiant professionnel, mais aussi et surtout, un souci permanent de
113 « décrypter » ce qui est attendu pour réussir dans la formation. Le quotidien d'un étudiant est
114 bien souvent l'ajustement, plus ou moins conscientisé, d'une stratégie d'apprentissage pour
115 atteindre « l'attendu, ou le supposé attendu » » (7).

116 Mais cet auteur ajoute un autre dénominateur commun à tous les évalués : chacun d'entre eux
117 est une personne à part entière, avec son histoire, ses expériences, « au travers desquelles il
118 tente de s'inscrire, dans un processus de professionnalisation, pour devenir apte à exercer le
119 métier d'infirmier » (7). Ainsi, ces variables pourraient influencer la façon dont les étudiants se
120 représentent l'évaluation, au sens de « l'ensemble des croyances, des connaissances et des
121 opinions qui sont produites et partagées par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un
122 objet social donné » (8) dans leur processus de professionnalisation.

123

124 CADRE THEORIQUE

125

126 ■ Les représentations sociales

127 La théorie des représentations sociales a fait son apparition dans les années 60 dans le domaine
128 de la psychologie sociale avec les travaux de Moscovici, avant d'intéresser les sciences
129 humaines et sociales. Moscovici définit la théorie des représentations sociales comme « un
130 ensemble de concepts, déclarations et explications provenant de la vie quotidienne au cours des
131 communications interindividuelles » (9). Selon Abric, « la représentation sociale est le produit
132 et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe, reconstitue le réel
133 auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (10). Les représentations
134 sociales résultent donc d'un processus d'appropriation de la réalité et de reconstruction de cette
135 réalité par l'individu ou le groupe.

136

137 Cependant, pour Abric (10), connaître le contenu d'une représentation ne suffit pas à la
138 comprendre. La manière dont elle est structurée est essentielle à sa compréhension. Toute
139 représentation est organisée autour d'un noyau appelé « noyau central », élément qui définit les
140 éléments fondamentaux de la représentation, et d'éléments périphériques, qui permettent aux
141 individus d'adapter leur représentation au contexte et de la faire évoluer. La théorie du noyau
142 central vient étayer ce constat. Toujours selon ce même auteur (11), « nous appelons élément
143 central tout élément qui joue un rôle privilégié dans la représentation, en ce sens que les autres
144 éléments en dépendent directement car c'est par rapport à lui que se définissent leurs poids et
145 leur valeur pour le sujet ». La modification d'un élément du noyau entraîne une modification
146 du sens de l'ensemble de la structure.

147

148 Les représentations sociales ont plusieurs fonctions. Jodelet indique qu'elles « nous guident
149 dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les
150 jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à
151 leur égard et la défendre » (12).

152

153 Abric leur attribue quatre fonctions (9) :

154

- 155 ■ Des fonctions cognitives : elles permettent aux individus de comprendre la réalité qui
156 les entoure et de se doter d'un savoir commun et partagé, facilitant la communication ;
- 157 ■ Des fonctions identitaires : en construisant une représentation qui lui est propre, le
158 groupe social ou professionnel va affirmer son identité ;
- 159 ■ Des fonctions d'orientation : elles guident les comportements et les pratiques des
160 individus, et interviennent donc en amont de l'action ;
- 161 ■ Des fonctions justificatrices : elles permettent de justifier, a posteriori, certains
162 comportements et prises de position.

163 Les représentations sociales sont donc une grille de lecture de la réalité pour les individus et
164 guident leurs actions. Denise Jodelet précise que c'est « une forme de connaissance,
165 socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la constitution d'une
166 réalité commune à un ensemble social. Elle n'est pas le simple reflet de la réalité, mais
167 fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui organise les rapports entre les
168 individus et leur environnement et oriente leurs pratiques » (13). Autrement dit, les
169 représentations sont une organisation conçue autour d'un objet par un groupe social au regard
170 de son histoire, ses expériences antérieures, ses valeurs qui permettent d'orienter les actions des
171 membres du groupe et de les expliquer.

172
173 Les représentations sociales peuvent donc s'appliquer aux membres d'un groupe que sont les
174 ESI. Moliner définit le groupe social « comme un ensemble d'individus interagissant les uns
175 avec les autres et placés dans une position commune vis-à-vis d'un objet social » (14). Selon
176 lui (15), un objet, pour être qualifié de social, doit avoir quatre caractéristiques :

- 177 ▪ Être important pour les sujets : dans le cas de l'évaluation, elle constitue un enjeu pour
178 les ESI puisqu'elle permet de valider les unités d'enseignement et donc à terme,
179 d'obtenir leur diplôme ;
- 180 ▪ Impliquer un défi, quant à la cohésion du groupe d'enseignants face aux étudiants ;
- 181 ▪ Être au centre de l'interaction et de la communication sociale : l'évaluation est un sujet
182 de discussion et de questionnements récurrents chez les étudiants, avec les formateurs
183 mais aussi entre pairs ;
- 184 ▪ Être l'objet de normes et de régulation produites par des experts : le référentiel de
185 formation régit les modalités des évaluations.

186 L'évaluation peut donc constituer un objet de représentation sociale.

187

188 ■ L'évaluation comme objet de représentation sociale

189 Nous pouvons affirmer que, dans nos sociétés contemporaines, l'évaluation tient une place
190 prépondérante. Damon (16) parle même d'une « fièvre de l'évaluation ». Si, dans certains
191 domaines, son application peut être discutée, elle est incontournable dans le champ de la
192 pédagogie « pour confirmer l'apprentissage réalisé par les étudiants et se présente comme le
193 témoin de leur réussite » (17).

194

195 Nadeau définit l'évaluation comme « un jugement de valeur porté sur une mesure, dans le but
196 de prendre une décision » (18). Jouquan cite Legendre pour définir l'évaluation et considère
197 que c'est : « un processus plus ou moins formel qui comporte trois étapes :

198

- 199 ▪ Le recueil d'informations relatives aux apprentissages de toute nature réalisés par un
200 étudiant pendant puis à l'issue d'une séquence de formation ;
- 201 ▪ L'interprétation de ces informations afin d'être en mesure de porter un jugement de
202 valeur concernant ces apprentissages ;
- 203 ▪ La prise d'une décision, de nature variable, fondée sur le jugement porté » (4).

204

205 Du point de vue de l'étudiant, être évalué va lui permettre de « démontrer le statut de son
206 apprentissage à un moment spécifique de son cheminement » (17). L'analyse des résultats
207 contribue à « cibler ses difficultés et ses lacunes et, conséquemment, de réguler son
208 apprentissage » (17).

209 L'évaluation peut prendre plusieurs formes (18) : diagnostique lorsqu'elle est réalisée en amont
210 ou au début de la formation, formative lorsqu'elle se situe au cours de l'apprentissage et enfin
211 sommative, quand elle est située en fin d'apprentissage pour vérifier si les objectifs ont été
212 atteints. Dans le cadre de notre recherche, nous allons nous intéresser plus particulièrement à
213 l'évaluation sommative, « prescrite » par le référentiel en IFSI.

214
215 Selon Jouquan , l'évaluation sommative est la plus utilisée puisqu'elle permet de décider de la
216 réussite ou de l'échec des étudiants : « de ce fait, elle est souvent identifiée à la fonction
217 administrative de l'évaluation et est parfois qualifiée de sanctionnante » (4). Elle reste donc un
218 sujet délicat et est souvent associée à la note « que l'on sait imprécise, peu fiable et dont la
219 validité a souvent été remise en cause » (5).

220
221 Selon Perrenoud, « lorsqu'ils revivent leurs souvenirs d'école, certains adultes associent
222 l'évaluation à une expérience gratifiante, constructive, alors que pour d'autres, elle évoque une
223 suite d'humiliations » (19). Les évaluateurs qui, durant leur propre scolarité, ont été immergés
224 dans une culture d'évaluation et dans une logique de notation, perpétuent la tradition et « ne
225 font qu'alimenter la perception des élèves que l'école n'est pas un lieu où on apprend, mais une
226 vraie cour de justice où ils se font constamment juger pour des fautes qu'ils ont commises »
227 (20). Aussi, le fait pour les étudiants d'être évalués depuis le début de leur scolarité va générer
228 des représentations dont le noyau central est ancré dans leurs expériences vécues en tant
229 qu'élèves.

230
231 L'évaluation est donc un objet de représentation sociale prégnant chez les ESI, et ce durant
232 leurs trois années de formation. Leurs représentations face à cet objet guident et justifient leurs
233 actions, renforcent leur identité par l'utilisation d'un langage commun.

234

235 ■ L'évaluation comme vecteur de professionnalisation

236 La professionnalisation est un concept apparu en sociologie, s'intéressant à la « fabrication des
237 professions ». Dans le domaine de la formation, son apparition est plus récente et résulte de son
238 introduction dans les textes régissant les formations professionnelles.

239
240 Wittorski définit la professionnalisation comme un « processus de formation d'individus aux
241 contenus d'une profession existante » (21). Il précise cependant que ce terme est polysémique
242 et prend des significations différentes selon les acteurs qui l'utilisent. Selon lui, la
243 professionnalisation « revêt au moins trois sens :

- 244
- 245 ■ La constitution d'un groupe social autonome (« professionnalisation-profession ») ;
 - 246 ■ L'accompagnement de la flexibilité du travail (« professionnalisation-efficacité du
247 travail ») ;
 - 248 ■ Le processus de « fabrication » d'un professionnel par la formation
249 (« professionnalisation-formation ») » (21).

250
251 Cette dernière signification montre que la professionnalisation n'est donc pas un acquis mais
252 bien un processus qui transforme un individu en professionnel. Selon Bourdoncle, l'individu
253 « se professionnaliserait en adoptant progressivement les manières de faire, de voir et d'être de
254 son groupe professionnel » (22).

255
256 Dans un contexte de formation initiale, la notion de professionnalisation a été appréhendée par

257 Marilou Bélisle. Selon elle, cette notion revêt trois dimensions (2): le développement des
258 compétences professionnelles, l'appropriation de la culture professionnelle et la construction
259 de l'identité professionnelle.

260
261 Les compétences constituent l'essence même de la professionnalisation « puisque c'est à travers
262 celles-ci qu'un individu exercera, avec plus ou moins de succès, la profession pour laquelle il a
263 été formé » (23). Selon Jacques Tardif, la compétence se définit comme « un savoir-agir
264 complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de
265 ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (24). Aussi, la
266 construction pédagogique doit s'organiser autour de situations professionnelles clés.

267
268 En IFSI, le référentiel de formation est basé sur l'approche par compétence. L'article dix-huit
269 précise que « chaque compétence s'obtient de façon cumulée :

270 1° Par la validation de la totalité des unités d'enseignement en relation avec la compétence ;
271 2° Par l'acquisition de l'ensemble des éléments de la compétence évaluée lors des stages » (1).

272
273 L'appropriation de la culture professionnelle désigne « l'apprentissage de l'ensemble des
274 valeurs, des normes, des attitudes et symboles » (2) partagées par les individus exerçant la
275 même profession. Chaque profession possède une culture professionnelle unique. Celle-ci
276 commence dès l'entrée en formation initiale.

277
278 La troisième dimension, désignant la professionnalisation de l'individu, est la construction de
279 son identité professionnelle. D'après Bélisle, celle-ci « est tributaire non seulement de la
280 représentation qu'un individu a de lui-même en tant que professionnel, mais également du
281 rapport qu'il entretient avec la profession, sa formation et face à la société » (2).

282
283 Dans une formation professionnalisante, l'ensemble de ces éléments est à prendre en compte
284 par les formateurs afin de choisir les méthodes pédagogiques et les outils d'évaluation les plus
285 appropriés au développement des différentes dimensions de la professionnalisation.

286
287 Dans le domaine de la formation en soins infirmiers, le processus de professionnalisation passe
288 par les stages mais également par la formation académique. Comme le précise Jorro, « aux
289 savoirs formels et informels qui accompagnent le processus de professionnalisation de chaque
290 stagiaire se greffe une dimension expérientielle. Cependant, cette dernière dimension ne peut
291 suffire en formation professionnalisante. En effet, les aspects conceptuels demeurent
292 structurants dans un tel parcours de professionnalisation » (25). En d'autres termes, la
293 professionnalisation des ESI se construit à la fois par les savoirs professionnels et par les savoirs
294 théoriques.

295
296 A ce propos, Jorro détermine que « l'évaluation et les processus de professionnalisation
297 constituent une paire conceptuelle pertinente » (26). Elle développe sept points pour démontrer
298 ce constat. Nous en retiendrons deux. La première part du principe que l'évaluation « enclenche
299 et accompagne le projet de professionnalisation ». L'évaluation sommative occupe une place
300 importante et jalonne la formation en soins infirmiers. Aussi, les étudiants « découvrent les liens
301 étroits entre le développement professionnel en jeu et les parcours évaluatifs sous-jacents »
302 (26). Jorro affirme également que l'évaluation « légitime un processus de professionnalisation,
303 notamment lors des certifications ». La validation de la totalité des unités d'enseignement au
304 cours de la formation « autorise l'acteur à agir, à se positionner en tant que professionnel » (26).

305

306 OBJECTIFS

307

308 En milieu académique, l'évaluation sommative a une place prépondérante dans la formation
309 professionnalisante que constitue celle délivrée aux ESI.

310 L'objectif de cette étude est d'identifier les représentations sociales des apprenants vis-à-vis de
311 l'évaluation sommative à l'IFSI et d'interroger ses potentielles fonctions dans leur processus
312 de professionnalisation.

313 Autrement dit : comment les étudiants en soins infirmiers se représentent-ils l'évaluation
314 sommative dans leur processus de professionnalisation ?

315 METHODE

316

317 ■ Public étudié et recrutement

318 Le public ciblé pour cette étude est celui des ESI, de première et de troisième année de
319 formation, sur volontariat. Le premier critère de non-inclusion est le recrutement des étudiants
320 de notre IFSI d'exercice, pour éviter des biais liés à une potentielle absence d'authenticité des
321 réponses.

322 Nous avons également choisi de ne pas recruter des étudiants de deuxième année, partant du
323 principe que ceux de troisième année nous apporteraient davantage d'éléments concernant
324 l'évolution de leurs représentations de l'évaluation dans leur parcours de formation.

325 Nous avons tout d'abord contacté par mail les trois directeurs des instituts de formation choisis
326 en leur exposant notre thématique ainsi que les modalités de l'enquête. Les établissements ont
327 été sélectionnés selon la proximité géographique de notre lieu d'exercice professionnel.

328 Afin que nos résultats soient transférables, nous avons précisé aux directions que les
329 participants devaient être en première ou troisième année de formation. De plus, nous leur avons
330 demandé de sélectionner des étudiants qui, avant de rentrer en formation, avaient un parcours
331 différent (post baccalauréat, études supérieures, reconversion professionnelle). Nous avons
332 choisi des IFSI ainsi que des profils d'ESI différents afin d'apprécier d'éventuelles divergences
333 dans les réponses des participants.

334 Les directeurs ont recensé les étudiants volontaires pour participer à l'enquête, tout en faisant
335 valider les « candidatures » par l'équipe pédagogique. Au total, treize ESI ont répondu
336 positivement et tous ont eu l'approbation des formateurs pour participer. Ils se sont manifestés
337 par mail afin de convenir d'une date et d'un créneau horaire pour les entretiens. Un ESI a annulé
338 l'entretien le jour même pour des raisons personnelles.

339

340 **■ Caractéristiques du public étudié**

Numéro d'anonymat	Age (en année)	Année de formation	IFSI	Parcours avant l'entrée en IFSI
ESI 1	19 ans	1 ^{ère} année	A	Bac ASSP
ESI 2	19 ans	1 ^{ère} année	A	Bac scientifique
ESI 3	45 ans	1 ^{ère} année	A	Aide-soignante pendant 5 ans
ESI 4	42 ans	1 ^{ère} année	A	Aide-soignante pendant 10 ans
ESI 5	20 ans	3 ^{ème} année	A	Bac ASSP
ESI 6	22 ans	3 ^{ème} année	A	1 ^{ère} année médecine
ESI 7	20 ans	3 ^{ème} année	B	Bac scientifique
ESI 8	21 ans	1 ^{ère} année	C	2 ans en faculté de biologie
ESI 9	36 ans	3 ^{ème} année	C	Aide-soignante pendant 4 ans
ESI 10	33 ans	3 ^{ème} année	B	Aide-soignante pendant 10 ans
ESI 11	37 ans	1 ^{ère} année	C	Aide-soignante pendant 17 ans
ESI 12	21 ans	1 ^{ère} année	B	Aide-soignante pendant 2 ans

341

342 Nous avons interrogé 12 étudiantes en soins infirmiers. En effet, les apprenants volontaires sont
 343 toutes de sexe féminin. Sept d'entre elles sont en semestre 2, en période de cours à l'IFSI et
 344 cinq en semestre 6, en période de stage. Leur âge varie entre 19 et 45 ans, avec un âge moyen
 345 de 27,9 ans. Parmi elles, quatre sont directement entrées en institut de formation dès l'obtention
 346 de leur baccalauréat, deux sont allées à l'université et six étaient aides-soignantes avec une
 347 expérience professionnelle allant entre 2 et 17 ans.

348 **■ Méthode et outil de recueil de données**

349 La méthode utilisée pour recueillir les données est la méthode qualitative, basée sur des
 350 entretiens semi dirigés. Ces entretiens se sont déroulés de mars à avril 2023, en présentiel, au
 351 sein des IFSI respectifs des étudiants ou sur leurs lieux de stage.

352 Aucune préparation en amont n'a été demandée aux étudiantes. La construction de notre guide
 353 d'entretien a été réalisée à partir des principaux concepts développés dans notre cadre
 354 théorique : les représentations sociales, l'évaluation et la professionnalisation.

355 Les entretiens ont débuté par des questions d'ordre général sur l'évaluation dans leur formation
 356 avant d'interroger leurs représentations de l'évaluation sommative dans leur parcours de
 357 formation. Nous avons poursuivi en questionnant la façon dont les ESI perçoivent l'évaluation
 358 dans leur processus de professionnalisation. Enfin, nous avons terminé les entretiens par des
 359 questions fermées sur les caractéristiques des étudiantes.

360 **■ Méthode d'analyse**

361 Les entretiens ont tous été enregistrés, puis retranscrits au fur et à mesure. Nous avons choisi la
 362 retranscription tapuscrite afin de nous imprégner des réponses données par les étudiantes.

363 L'analyse des données qualitatives s'est poursuivie par le codage, en attribuant une couleur par
 364 catégorie et en reportant les verbatim comportant la même idée dans un fichier dédié. Au fur et
 365 à mesure du codage, nous avons identifié les différents thèmes nous permettant de dégager des
 366 concepts en lien avec notre question de recherche.

367 ■ Principes éthiques et déontologiques

368 Avant de commencer chaque entretien, nous avons fait prendre connaissance aux étudiantes du
369 formulaire de consentement en précisant les modalités de la recherche et en leur demandant si
370 elles avaient des interrogations ou remarques avant la signature.

371 Nous avons également recherché leur accord pour enregistrer leurs propos durant l'entretien.
372 Afin de respecter les règles de confidentialité et de protection des données, les entretiens ont
373 été anonymisés et les enregistrements détruits après leur retranscription.

374

375 RESULTATS

376

377 Représentations sociales des étudiants en soins infirmiers au sujet de l'évaluation 378 sommative dans leur parcours de formation

379 ■ Des représentations majoritairement convergentes



380

381

382 A la question « lorsque vous entendez le terme évaluation, quels sont les cinq mots ou
383 expressions auxquels vous pensez spontanément ? », les ESI en ont majoritairement retenu
384 cinq, cités dans l'ordre de priorité pour elles : stress, notes, connaissances, compétences et
385 apprentissages. Nous avons constaté que ces mêmes termes revenaient dans leurs propos tout
386 au long des entretiens, pour argumenter leurs réponses à d'autres questions.

387

388 Le stress est le terme qu'elles relient le plus à l'évaluation puisque huit d'entre elles l'ont
389 nommé dans leur réponse dont cinq chez qui il a été cité en premier. En revanche, elles ne
390 justifient pas toutes leurs choix de la même manière. Pour les étudiantes en reconversion
391 professionnelle, le stress face à l'évaluation est surtout lié aux enjeux du financement par leurs
392 employeurs. ESI 3 affirme : « je ne suis financée que trois ans donc je n'ai pas droit à l'erreur ». ESI 11 qui déclare : « et puis j'ai ma famille quoi. J'ai plein de facteurs autour qui font que s'il n'y a pas le stress de l'école, il y a un autre stress ». Concernant les étudiantes directement entrées en institut après le baccalauréat ou l'université, le stress est présent lors des évaluations sommatives car elles conduisent à une note.

398

399 Ce terme de « note » est d'ailleurs cité directement après le stress parmi les réponses de sept
400 d'entre elles à la première question. Toutes les ESI l'ont cependant abordé au moins une fois
401 pendant l'entretien. Trois étudiantes, appartenant au même institut, ont argumenté leur choix
402 par la note minimale requise pour valider les unités d'enseignement. ESI 4 dit : « la note, ben

403 minimum dix ». Trois autres ESI ont relié la notion de « bonne note » au concept de
404 « connaissances ». ESI 6 affirme : « d'avoir une bonne note, ça me dit que j'ai des
405 connaissances sur cette matière ». De plus, trois ESI soulignent l'impact positif que la « bonne
406 note » a sur elles en utilisant les termes : « fierté », « plaisir » et « contente ».

407
408 Les mots « connaissances » et « compétences » ont été utilisés six fois chacun, dont à trois
409 reprises par les mêmes ESI. Ces six étudiantes ont moins développé et justifié leurs choix pour
410 ces deux termes.

411
412 Quant aux « apprentissages », quatre ESI, dont trois en reconversion professionnelle, le mettent
413 en lien avec l'évaluation par le biais des « révisions » et du travail à fournir quand elles sont
414 évaluées. ESI 10 affirme : « c'est des heures et des heures d'apprentissages pour justement
415 réussir l'évaluation ». ESI 3 souligne également les difficultés que cela peut engendrer au
416 regard d'une reprise d'étude : « c'est un peu compliqué de se remettre dans le bain. Surtout
417 après dix ans d'exercice terrain ».

418
419 Le mot diplôme est apparu seulement deux fois et concernait les représentations d'ESI de 3^{ème}
420 année.

421

422 ■ Ce qui rend l'expérience évaluative positive ou négative

423 Lorsque nous avons demandé aux étudiantes de nous décrire une expérience positive et une
424 expérience négative en lien avec l'évaluation, quatre ont eu un moment d'hésitation pour
425 apporter une réponse. Deux d'entre elles se demandent même si on peut parler de « positif »
426 lorsqu'on aborde le sujet de l'évaluation.

427
428 Cinq ESI relient l'expérience positive à la note obtenue et à la validation de l'unité
429 d'enseignement. ESI 11 ajoute également l'intérêt de la thématique comme vecteur de positivité
430 de l'évaluation : « pour le coup, j'ai eu 16. Et j'étais contente vraiment de moi. Parce que
431 c'est... enfin la pharmaco, ce n'est pas évident. Pour le coup, j'ai trouvé que c'était très
432 intéressant comme UE, donc je pense que ça a aussi aidé ». Pour ESI 8, seul l'intérêt de la
433 thématique est abordé. Le sentiment d'être à l'aise avec la thématique et/ou la modalité
434 d'évaluation est également un élément abordé en termes d'expérience évaluative positive pour
435 quatre étudiantes. Pour ESI 2, ce sont « les oraux que j'ai pu passer parce qu'à l'oral ça va, je
436 suis à l'aise. Ou alors tout ce qui est bio, parce que j'avais de la bio dans mon parcours d'avant,
437 au lycée ».

438
439 Concernant les expériences négatives en lien avec l'évaluation à l'IFSI, nous retrouvons des
440 thématiques similaires, à savoir les modalités d'évaluation, le fait de ne pas être à l'aise avec la
441 matière évaluée et la non-validation de l'unité d'enseignement. Quatre ESI estiment que les
442 modalités d'évaluation générant beaucoup de stress participent à leur ressenti négatif, dont trois
443 plus particulièrement lors de l'évaluation pratique d'un geste. Pour ESI 5 : « l'évaluation qui a
444 été la plus stressante pour moi, c'était en première année. Quand on a dû préparer l'antibiotique.
445 C'était la pire je pense ». Seule ESI 2 relie l'expérience négative au fait que les enseignements
446 en lien avec l'évaluation l'intéressent peu et deux ESI avec la non-validation de l'unité
447 d'enseignement.

448

449 Une perception erronée des attendus vis-à-vis de l'évaluation est abordée par deux ESI comme
450 un facteur négatif. ESI 8 affirme : « c'était la première épreuve qu'on a eue et à la différence
451 de la biologie, je me suis rendu compte que le cœur de métier, c'était la base des évaluations et

452 je ne m'y attendais pas ». Un nouvel aspect est cependant évoqué dans les réponses de deux
453 étudiantes, à savoir les discussions avec les autres étudiants à l'issue de l'évaluation, qui
454 peuvent faire basculer un ressenti initial plutôt positif en un ressenti négatif. A ce sujet, ESI 1
455 déclare : « quand je suis ressortie, ben j'ai discuté avec les autres et je me suis dit que ça n'allait
456 pas du tout (rire). Donc je me suis un peu remise en question mais quand je suis sortie ça allait.
457 Et puis après, j'ai douté donc je suis passée un peu du côté négatif ».

458

459 ■ **Les étudiantes en soins infirmiers : un groupe social face à l'évaluation**

460 Tout au long des entretiens, les étudiantes ont employé le pronom « je » lorsqu'elles racontent
461 une expérience personnelle vécue ou lorsqu'elles expriment un avis personnel. En revanche,
462 quand elles manifestent ce qu'elles pensent percevoir comme une réalité pour l'ensemble du
463 groupe social, elles utilisent les pronoms « on » et « nous ».

464

465 Un autre groupe se détache cependant du groupe social initial : les trois étudiantes en
466 reconversion professionnelle de première année. En effet, sur certains aspects, elles utilisent
467 également ces deux pronoms pour s'inclure dans un autre groupe social, celui des étudiantes
468 qui ont déjà une expérience professionnelle, en opposition aux étudiantes néo bachelières ou
469 issues de l'université. ESI 3 affirme : « nous, il y a des choses qu'on sait parce qu'on était en
470 service. Je me dis que les jeunes qui sortent de post bac, il y a des choses qu'ils ne savent pas.
471 Comme dans d'autres évaluations. Les analyses de situation par exemple. Nous, on a des
472 réflexes qu'ils n'ont pas ». Cette différence n'a pas été relevée chez les trois autres étudiantes
473 en reconversion professionnelle, actuellement en dernière année de formation.

474

475 ■ **Des fonctions inéluctables dans le milieu académique**

476 Malgré des représentations et des expériences en lien avec la pratique évaluative parfois
477 ressentie comme négative, l'ensemble des étudiantes s'accorde à dire que l'évaluation
478 sommative en milieu académique est nécessaire dans leur parcours de formation. En effet,
479 plusieurs fonctions de l'évaluation sont identifiées à travers leurs propos.

480

481 Huit étudiantes relèvent que l'évaluation est un moyen, pour elles et les formateurs, de vérifier
482 et de valider leurs acquis. A ce propos, ESI 12 affirme : « d'après moi, on nous évalue pour
483 avoir une forme de regard sur ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas ». Pour ESI 6, « ça nous
484 sert à évaluer nos acquis et nos compétences ». Certaines ont également abordé la notion d'une
485 différence entre ce qu'elles apprennent, ce qu'elles comprennent, ce qu'elles retranscrivent
486 et/ou ce que comprend le formateur. ESI 3 déclare : « parce qu'on pourrait très bien apprendre
487 des choses qui sont fausses. Il y a des fois, on comprend les choses d'une certaine manière et
488 finalement, on se rend compte que ce n'est pas ce qu'on voulait dire ». Pour six étudiantes, la
489 pratique évaluative certifie les connaissances pour la validation du diplôme. ESI 6 affirme que
490 c'est « voir si on est capable oui ou non d'obtenir ce diplôme et d'être infirmière au sein d'un
491 service ».

492

493 Sept apprenantes affirment que l'évaluation est également un moyen pour elles de se situer vis-
494 à-vis de leurs apprentissages, de faire le point sur leurs connaissances tout en ciblant leurs
495 difficultés. ESI 9 déclare : « je veux savoir où je me situe. Je connais en général mes lacunes
496 mais parfois j'ai de bonnes surprises et parfois de très mauvaises. Et du coup un peu se remettre
497 en question ». Pour quatre étudiantes, ce « point » sur les connaissances, initié par l'évaluation,
498 les incitent à se questionner sur leur manière d'apprendre et, *in fine*, à réguler leurs

499 apprentissages. A propos d'une évaluation, ESI 8 déclare : « je me suis aperçue qu'il y avait du
500 cœur de métier à apprendre. Ça a modifié un peu mon apprentissage parce qu'on avait des
501 épreuves quelques jours après, et là, je me suis concentrée sur le cœur de métier ».

502
503 Malgré la certitude pour les étudiantes interrogées de la nécessité d'avoir des évaluations dans
504 leur parcours de formation, la perception de la valeur de la tâche ne semble pas identifiée pour
505 trois d'entre elles. En effet, l'une d'elle dit : « si on n'était pas évalué, je suis pas sûre que tout
506 le monde mettrait le nez dans les cours. Je ne pense pas. Je pense que beaucoup d'entre nous
507 apprennent parce qu'on sait qu'on est évalué ». Pour ESI 7, les formateurs vérifient le travail
508 des apprenants à travers l'évaluation : « et vérifier si on travaille un petit peu aussi. Dans le sens
509 où on n'est pas là en touriste. Faut travailler et du coup apprendre. Moi je dirais que ça m'incite
510 aussi plus à travailler ».

511

512 ■ Une évolution significative de leurs représentations au cours de la formation

513 Hormis ESI 1, toutes les étudiantes ont évoqué une évolution de leurs représentations de
514 l'évaluation. Cependant, leurs propos diffèrent selon leur cursus de formation antérieur à leur
515 entrée en institut, mais également en fonction de leur année de formation.

516 Les cinq étudiantes de troisième année justifient l'évolution de leurs représentations par
517 l'expérience qu'elles ont de l'évaluation depuis leur entrée en formation. ESI 5 affirme : « en
518 première année, c'est nouveau. On est stressé la plupart du temps. Mais en deuxième année, ça
519 allait mieux et là, en troisième année, ça va beaucoup mieux parce que c'est une habitude qu'on
520 a acquise ». Toutes soulignent également l'importance de la compréhension des attentes des
521 formateurs, qu'elles acquièrent au cours des trois années. A ce propos, ESI 6 déclare :
522 « maintenant, je sais à quoi m'attendre entre guillemets. Je sais quel prof est responsable de
523 l'UE donc comment ils sont exigeants ». ESI 7 ajoute même : « c'est toujours les mêmes styles
524 de sujets, la même structure ».

525

526 Parmi les six étudiantes ayant un parcours en institut de formation aide-soignante, toutes
527 expriment une différence dans leurs représentations de l'évaluation, notamment par rapport à
528 l'investissement qu'elles doivent fournir et à l'exigence de la formation, qu'elles estiment plus
529 importants que lors de leur formation antérieure.

530

531 Enfin, deux étudiantes ont mis en lien l'évolution de leurs représentations avec le fait
532 qu'intégrer cette formation est un choix personnel, contrairement au lycée. ESI 4 et 8 affirment
533 respectivement : « là, c'est un choix personnel. Je sais pourquoi je suis là », « là, on a choisi la
534 formation ».

535

536 ■ L'évaluation : plusieurs « moments T » dans leur parcours de formation

537 La moitié des étudiantes ont abordé la notion de temporalité en lien avec l'évaluation des unités
538 d'enseignements. Elles expriment qu'elles n'ont qu'un temps donné pour répondre aux
539 exigences de l'évaluation et pour démontrer leurs apprentissages. Pour ESI 1, « ce jour-là, à
540 telle heure, il faut que j'ai des connaissances ». Concernant les évaluations pratiques, ESI 5
541 ajoute : « le geste en stage, on peut le faire toute la durée du stage. On peut s'améliorer. Là,
542 c'est sur un moment T, et si on est stressé ce jour-là, ça ne va pas ».

543

544 La moitié des étudiantes interrogées ont également évoqué que la note obtenue à l'évaluation
545 sommative n'est pas représentative de leurs connaissances et de leurs capacités. ESI 1 affirme :
546 « même si la note, en soi, ça ne veut pas dire si on est un bon ou un mauvais infirmier, ça veut

547 rien dire du tout parce que sur la pratique... Quand on sera en situation réelle, même si on a eu
548 18, on peut très bien ne pas savoir gérer la situation ». ESI 9 rejoint cette idée lorsqu'elle dit :
549 « c'est juste un jugement à un instant T mais c'est pas du tout représentatif ».

550 La note leur permet de valider une unité d'enseignement mais questionne certaines ESI sur ce
551 qu'il reste de leurs apprentissages une fois l'évaluation passée. ESI 2 déclare : « j'ai eu plutôt
552 des bonnes notes à mes partiels. Mais si on me redemande de sortir tout ce que j'ai réussi à
553 mettre sur ma copie au premier partiel, maintenant je ne sais pas si je serai capable de le sortir
554 comme ça ».

555

556 **Quel processus de professionnalisation à l'IFSI ?**

557 **■ La professionnalisation dans le parcours de formation : une pluralité de facteurs**

558 Lorsque nous interrogeons les étudiantes sur ce qui participe à leur professionnalisation dans
559 leur parcours de formation, sept d'entre elles répondent spontanément « les stages ». Les cinq
560 autres vont directement aborder la formation académique.

561

562 Pour deux ESI, la formation clinique participe à leur professionnalisation lorsqu'elles ont une
563 place au sein de l'équipe et que les professionnels leur font confiance. ESI 1 partage une
564 expérience vécue en stage : « quand on est reconnu, qu'on n'est pas juste étudiant et qu'on nous
565 reconnaît. On nous dit ce qui est bien, ce qu'il faut améliorer et c'est professionnalisant en
566 fait ».

567

568 Deux étudiantes abordent également le modèle de rôle tenu par les professionnels de terrain. A
569 propos des encadrants de proximité, ESI 10 souligne que « chacun a une autre façon de
570 travailler, ce qui est enrichissant. Parce que du coup, on se nourrit un peu de chaque personnalité
571 et on essaie de se projeter en se disant : « j'aimerais bien ressembler à ce soignant », les qualités
572 et les valeurs qui collent avec les nôtres ». L'authenticité des situations de soins vécues en
573 milieu clinique est considérée, pour trois ESI, comme un moyen de se professionnaliser.

574

575 A l'IFSI, les formateurs sont identifiés par quatre ESI comme jouant un rôle dans leur processus
576 de professionnalisation. Deux étudiantes soulignent l'accompagnement et la rétroaction au
577 cours de leur formation. ESI 9 affirme : « ce sont les formateurs qui nous regardent un peu en
578 disant : « oui mais ça c'était ta vie d'avant. Comment tu penses maintenant, et essaie de voir
579 plus loin ». Et en fait ces gens qui nous poussent... ça, ça m'a permis aussi de me
580 professionnaliser ». La professionnalisation passe également par les enseignements dispensés
581 par les formateurs, lorsqu'ils témoignent de leur expérience en tant que soignant. Trois ESI
582 désignent également le rôle de leurs collègues de promotion dans le processus de
583 professionnalisation, du fait de « valeurs » communes et des « échanges ».

584

585 Les ateliers pratiques concourent aussi à ce processus pour trois des étudiantes interrogées. ESI
586 6 affirme : « Lors des pratiques. Les cours c'est très théorique. Je trouve que ça ne nous met
587 pas forcément dedans. On se n'imagine pas en service ». Enfin, trois étudiantes en dernière
588 année de formation, ont abordé l'évaluation comme participant à leur professionnalisation. Pour
589 deux d'entre elles, il s'agit du travail de fin d'études. ESI 9 précise que cette évaluation est
590 professionnalisante car c'est « faire ses recherches, questionner, discuter avec pas mal de
591 professionnels, et soi-même se questionner sur sa propre posture ». ESI 7 a également évoqué
592 une évaluation individuelle où « c'était par rapport à des situations qu'on a vécues en stage. Du
593 coup, c'est plus réel et du coup, ça paraît plus professionnalisant ».

594 Même si le milieu académique n'est pas prépondérant lorsque nous abordons le processus de
595 professionnalisation, elles évoquent toutes au moins un élément de la formation indispensable
596 dans ce processus.
597

598 ■ Des avis mitigés sur les évaluations sommatives par rapport aux attentes du terrain

599 Sept étudiantes se sont positionnées en faveur d'une cohérence entre ce qui est évalué de
600 manière sommative à l'institut par rapport à ce qui est attendu d'un futur professionnel infirmier
601 sur le terrain. Leurs réponses sont orientées vers le contenu et surtout sur la manière dont les
602 apprentissages sont évalués. Pour quatre d'entre elles, l'évaluation est en lien avec les attendus
603 du terrain lorsqu'il s'agit de situations cliniques. ESI 5 affirme : « Lors de nos partiels, on a
604 beaucoup de situations cliniques. Ça nous permet de revivre un peu ce qu'on vit sur le terrain
605 et de rapporter nos connaissances à la situation. Et de savoir comment on va réagir ». Elle
606 souligne également l'authenticité lorsqu'elle dit : « je pense que les situations qu'ils nous
607 mettent dans les partiels sont bien proches de la réalité et c'est les situations qu'on rencontre le
608 plus souvent ».
609

610 Les évaluations pratiques restent proches de la réalité pour trois étudiantes. L'évaluation des
611 connaissances a été abordée par deux étudiantes ayant une expérience professionnelle
612 antérieure. Elles reconnaissent néanmoins que certaines méthodes d'évaluation à l'écrit ne sont
613 pas adaptées à des connaissances telles que la pratique de l'hygiène, comme pour ESI 3 : « on
614 fait un soin, on va écrire toutes les étapes. Les étapes, elles vont être bonne mais est-ce que ça
615 veut dire qu'on sait le faire en vrai, non ».
616

617 Cependant, au cours de leurs réponses, certaines apprenantes nuancent leur propos en affirmant
618 que ce qui est évalué à l'IFSI n'est pas toujours « cohérent » avec ce qu'elles voient sur le
619 terrain lorsqu'elles sont en stage, et *in fine*, avec ce qui les attend lorsqu'elles seront
620 professionnelles. Cette dichotomie est relevée par sept étudiantes. Ces dernières sont soit en
621 troisième année de formation, soit ont une expérience professionnelle antérieure en tant
622 qu'aide-soignante. ESI 7 affirme : « ce qu'on voit en évaluation, ce qu'on devrait faire, ce qui
623 devrait être fait, ce n'est pas forcément ce qui est fait en service et ce qu'on a la possibilité de
624 faire. Enfin, des fois, quand on voit tout ce qui est recherche, qualité et tout, en service, quand
625 on est en sous-effectif et qu'on n'a pas le temps, on fait au mieux et du coup, des fois, à l'écrit,
626 c'est un peu pipeau par rapport à ce qu'on voit en service ». Pour deux étudiantes de première
627 année, elles affirment ne pas toujours voir le lien entre les apprentissages évalués et ce qu'elles
628 pourront en faire une fois sur le terrain. ESI 4 dit : « pour certaines évaluations, je me pose la
629 question mais j'aurai peut-être la réponse plus tard avec le recul ».
630

631 ESI 9 et 11 se sont positionnées catégoriquement en faveur d'une incohérence entre l'évaluation
632 et les attendus. Toutes les deux ont une expérience professionnelle antérieure dans le milieu
633 hospitalier. ESI 9 aborde une difficulté à transférer et à recontextualiser ses connaissances
634 lorsqu'elle dit : « je pense qu'il n'y a pas vraiment de cohérence. Pas du tout. Pour moi, le plus
635 parlant, c'est un retour que j'ai eu sur le calcul de dose. Alors à l'IFSI, je vous valide ça avec
636 18, 19. Pas de souci. Par contre, sur le terrain, quand on m'a demandé de changer le débit, je
637 suis devenue pâle ».
638

639 **■ L'évaluation sommative en milieu académique, vecteur de professionnalisation ?**

640 Afin de savoir si, finalement, les étudiantes voient la pratique évaluative à l'IFSI comme un
641 moyen de se professionnaliser, l'avant dernière question porte sur l'identification d'un ou
642 plusieurs liens entre l'évaluation et leur future profession. Si leurs réponses sont plus spontanées
643 lors des précédentes questions, celle-ci leur pose plus de difficultés. En effet, la moitié des
644 étudiantes marque une pause avant de répondre. Neuf d'entre elles identifient un lien entre
645 l'évaluation et la professionnalisation.

646
647 Pour trois étudiantes, être évalué leur permet de « se situer », élément essentiel qui accompagne
648 le processus de professionnalisation. Cinq étudiantes affirment que l'évaluation sommative
649 certifie, pour certaines, les « connaissances » et, pour d'autres, les « compétences ». Cela
650 légitime leur évolution vers la profession et les autorise à agir comme des professionnelles. ESI
651 5 dit : « d'être évalué, ça montre qu'on a acquis des compétences et qu'on grandit dans la
652 professionnalisation ».

653
654 Trois apprenantes soulignent également une évolution des évaluations au fil de la formation
655 ainsi qu'une évolution dans leurs réponses, notamment, pour ESI 5, dans les situations
656 cliniques : « en troisième année, comme on a acquis le côté technique entre guillemets, les
657 connaissances à peu près appropriées, on va plus se centrer sur les soins relationnels qu'en
658 première année, où on oublie un peu plus. Maintenant, en troisième année, pour la
659 professionnalisation, on englobe tout ». Ces évolutions leur permettent, comme l'affirme ESI
660 2, « d'arriver à un grade d'infirmière ».

661
662 Cependant, certaines étudiantes nuancent leur propos en abordant la formation clinique dans
663 leur réponse. ESI 1 remet en question le fait d'être évalué à l'IFSI sans avoir contextualisé les
664 apprentissages en stage : « je ne vois pas comment on peut m'évaluer sur ça tant que je ne l'ai
665 pas fait en pratique justement en fait. Parce qu'apprendre la définition du handicap, c'est bien
666 (...) Mais maintenant, si on me met en face de quelqu'un polyhandicapé, je ne saurai peut-être
667 pas comment réagir ». Pour ESI 3, le lien entre évaluation et professionnalisation n'est présent
668 que « si on évalue la pratique en milieu réel ». ESI 4 déclare : « ce qui me permet de devenir
669 professionnel, je dirai plus que c'est le stage ».

670

671 **■ Et si j'étais formatrice ?**

672 La dernière question consiste, pour les étudiantes, à se projeter en tant que formatrice au sein
673 d'un institut et de mener une réflexion sur la façon dont elles évalueraient les étudiants. Là
674 aussi, trois étudiantes ont marqué une pause avant de répondre et l'une d'elles affirme que
675 « c'est très compliqué d'y répondre ». Si les étudiantes de troisième année ont une réflexion
676 plus avancée sur le sujet, les étudiantes de première année ont un peu plus de difficultés à se
677 projeter.

678
679 Malgré des avis parfois nuancés concernant l'évaluation au cours des entretiens, sept étudiantes
680 garderaient globalement les mêmes modalités d'évaluation. Cinq d'entre elles sont cependant
681 en première année. ESI 2 dit : « je pense que tout ce qu'on a est plutôt cohérent avec tout ce
682 qu'il faut savoir et acquérir au fur et à mesure de la formation ».

683
684 Certaines apprenantes, majoritairement des étudiantes en troisième année de formation,
685 apporteraient des modifications aux pratiques évaluatives actuelles. Il s'agit notamment, pour
686 quatre d'entre elles, d'élaborer des évaluations plus en lien avec ce qui se passe sur le terrain,
687 par le biais de « situations cliniques » par exemple. ESI 6 ajoute : « j'évaluerais les choses qui

688 nous seront utiles en service ». Deux étudiantes évalueraient davantage la pratique à l'institut
689 de formation afin de certifier que le geste est acquis avant de le pratiquer en stage.

690
691 Enfin, deux apprenantes abordent la posture du formateur en situation d'évaluation, et
692 notamment une posture qu'elles souhaitent bienveillante. ESI 7 affirme : « j'essaierai de mettre
693 l'élève le plus en confiance possible pour qu'il réussisse au mieux ».

694
695 Seule ESI 9 évoque la notion d'autoévaluation qui serait nécessaire à intégrer dans les pratiques
696 évaluatives.

697

698 DISCUSSION

699

700 Les ESI ont des propos similaires lorsqu'il s'agit de s'exprimer sur ce que représente pour elles
701 l'évaluation sommative. Leurs perceptions et leurs actions sont fortement liées aux leviers
702 motivationnels et évoluent au cours de la formation.

703
704 Selon les ESI, l'évaluation à l'institut est indispensable pour attester le développement des
705 compétences et connaissances nécessaires à l'exercice de la profession. L'évaluation
706 sommative permet également de démontrer, certifier leurs apprentissages et cibler leurs
707 difficultés. Cependant, des doutes subsistent quant à la validité prédictive de la note obtenue.

708
709 Les étudiantes déclarent majoritairement se professionnaliser grâce au stage. Le lien avec
710 l'évaluation en milieu académique est moins apparent. La dichotomie théorie / pratique est
711 prégnante dans les propos des étudiantes, notamment celles en dernière année de formation ou
712 ayant une expérience professionnelle antérieure. Néanmoins, évaluer par le biais de cas
713 cliniques semblerait avoir une incidence sur leur professionnalisation, du fait du caractère
714 authentique des situations.

715

716 ■ Des représentations sociales similaires chez les ESI

717 En utilisant la méthode des associations libres pour appréhender les représentations des
718 étudiantes concernant l'évaluation, nous constatons des similitudes dans leur propos. Les deux
719 termes les plus cités sont « stress » et « note », ce qui rejoint les propos de Nathalie Loye: « à
720 l'heure actuelle, on peut poser l'hypothèse, sans gros risque de se tromper, que pour beaucoup
721 de personnes, la première idée associée au mot évaluation est encore celle de notes, de sanction,
722 et dans une large mesure celle de stress » (27). Ainsi, les représentations des étudiantes vis-à-
723 vis de l'évaluation conservent une connotation négative.

724
725 Ce constat s'explique, entre autres, par l'histoire de la note dans notre système éducatif et sa
726 reconnaissance sociale lui permettant d'attester des performances des élèves. Aussi, « ce
727 contexte engendre une tension entre l'évaluation qui sanctionne et l'évaluation comme soutien
728 à l'apprentissage, favorisée dans une approche par compétences » (28). Les termes
729 « compétences », « connaissances » et « apprentissages » sont ceux qui ont été le plus cités dans
730 un second temps. Ils sont directement liés aux fonctions de l'évaluation dans leur cursus de
731 formation.

732

733 **■ Un vécu et des fonctions de l'évaluation sommative liés aux leviers motivationnels**

734 Cette étude montre que les ESI perçoivent qu'elles ne peuvent se passer d'évaluation dans ce
735 parcours de formation qui les mène vers une profession du soin et de l'humain. Elles soutiennent
736 que l'évaluation sommative a des fonctions indéniables pour se situer dans leurs apprentissages,
737 faire le point sur leurs difficultés et réguler leurs apprentissages. Ces propos vont dans le sens
738 de Sylvie Fontaine et Nathalie Loye (17).

739
740 Cependant, en milieu académique, l'évaluation a souvent une connotation négative pour les
741 ESI, génératrice de stress et induisant des comportements détournés. Leur vécu, vis-à-vis de
742 l'évaluation sommative, est largement lié aux leviers motivationnels et aux enjeux qu'elle
743 suscite. En effet, elle est vécue positivement quand les ESI sont à l'aise avec la thématique et
744 quand elles y voient de l'intérêt pour leur pratique future. Ces propos rejoignent les travaux de
745 Viau sur les composantes de la dynamique motivationnelle. Il s'agit ici de la perception de
746 compétence qu'il définit comme « l'évaluation, par l'individu, de ses capacités à réussir une
747 tâche donnée » mais également de la perception de la valeur de la tâche désignant « l'intérêt et
748 l'utilité que perçoit un individu lorsqu'on lui demande de réaliser une tâche » (18). La
749 perception de contrôlabilité n'a pas été abordée lors des entretiens.

750
751 Tout au long de la formation, l'un des objectifs des ESI est de « valider » les unités
752 d'enseignement, autrement dit, d'obtenir, pour chacune d'entre elles, une note supérieure ou
753 égale à dix sur vingt. Par ailleurs, la validation des unités d'enseignements majore le sentiment
754 positif vis-à-vis de l'évaluation. Cet objectif peut induire et justifier, chez certaines étudiantes,
755 des comportements spécifiques développés par Abric, dans la théorie des représentations
756 sociales, à savoir les fonctions justificatrices et d'orientation (9). En effet, même si la plupart
757 d'entre elles s'accordent à dire que la pratique évaluative est indispensable dans cette formation
758 professionnalisante, elles affirment que leur motivation à apprendre est directement liée à
759 l'évaluation et à la note. De plus, elles s'appliquent à comprendre les attentes des formateurs et
760 leurs pratiques en matière d'évaluation. Ces propos rejoignent ceux de Petitjean qui affirme que
761 les évaluations sommatives « induisent des comportements détournés et non souhaitables de la
762 part des élèves. Par exemple, ces derniers travailleront uniquement en fonction de la note, en
763 cherchant à deviner les questions d'une épreuve ou d'un examen » (5).

764
765 Les ESI évoquent également les conséquences de ces comportements sur leurs apprentissages,
766 une fois l'évaluation passée. Ce constat rejoint une étude réalisée par Cilliers (6) au sujet de
767 l'impact de l'évaluation sommative sur les apprentissages d'étudiants en médecine. Lors des
768 pratiques évaluatives, ces derniers sacrifient le bénéfique à long terme, à savoir l'acquisition de
769 connaissances nécessaires à l'exercice de leur profession, pour un gain à court terme, c'est-à-
770 dire réussir l'évaluation. Autrement dit, l'évaluation sommative induit chez les étudiants le
771 recours à des apprentissages de surface au détriment des apprentissages en profondeur.

772
773 Ces éléments vont à l'encontre de la perception de la valeur de la tâche et de l'importance de
774 l'évaluation sommative dans leur cursus de formation, soulignées plus haut.

775

776 **■ Une transposition pédagogique du référentiel de formation peu enclin à la**
777 **professionnalisation des ESI en milieu académique**

778 Concernant la formation en soins infirmiers, Geneviève Roberton soulevait, en 2006, les « effets
779 négatifs induits par la situation d'évaluation en terme de stress, de décalage entre la perception
780 de la tâche réussie et les attentes des évaluateurs, de répercussions sur les dynamiques
781 d'apprentissage et de professionnalisation des étudiants » (7). Notre étude montre que ce constat

782 est toujours d'actualité aujourd'hui au sein des instituts. Pourtant, depuis 2009, le référentiel de
783 formation en soins infirmiers repose sur une approche par compétences. Les évaluations, dans
784 cette organisation, doivent permettre de « s'assurer que l'étudiant saura agir de façon appropriée
785 dans son milieu professionnel futur » (18). Elles doivent, entre autres, être régulières, rendre
786 compte d'une trajectoire de développement des compétences et se préoccuper des ressources
787 maîtrisées et des contextes dans lesquels ces ressources sont mobilisées (18).

788

789 Or la transposition pédagogique du référentiel ne répond pas toujours à ces principes. De
790 nombreuses pratiques évaluatives à l'IFSI reposent sur l'évaluation des connaissances, rendant
791 difficilement explicite l'évolution de l'étudiant dans l'acquisition de ses compétences. Elles ne
792 permettent pas d'apprécier les changements qui se sont produits depuis la dernière évaluation.
793 Pourtant, toujours selon Geneviève Roberton, « des pratiques évaluatives centrées sur les
794 compétences ne peuvent plus dès lors se réduire à un seul contrôle de connaissances ou à une
795 vérification de l'acquisition de gestes techniques » (7).

796

797 Les entretiens montrent que cette transposition pédagogique entraîne, chez certaines ESI, et
798 notamment celles en première année de formation, des questionnements sur le lien entre les
799 apprentissages évalués, les outils d'évaluations et comment elles pourront réinvestir tout cela,
800 une fois sur le terrain. Pour le formateur, il va s'agir de définir une stratégie d'évaluation en
801 « recherchant une cohérence entre les compétences attendues du futur professionnel, les
802 méthodes d'enseignement privilégiées et les stratégies d'évaluation retenues » (18).
803 L'alignement pédagogique est donc plus que jamais indispensable dans cette formation
804 professionnalisante.

805

806 De plus, la validité prédictive de certaines évaluations sommatives en IFSI, et plus précisément
807 des notes obtenues, interpelle les apprenantes interrogées. Ce type d'évaluation ayant lieu à la
808 fin de chaque unité d'enseignement et donc à plusieurs « moments T » de leur formation, elles
809 affirment que ce n'est pas représentatif de ce qu'elles savent et de leurs aptitudes en milieu
810 clinique.

811

812 ■ L'évaluation sommative à l'IFSI : un vecteur de professionnalisation ?

813 Dans la formation en soins infirmiers, la professionnalisation est l'une des finalités du
814 référentiel, tant au niveau académique que clinique. Pourtant, lorsqu'il s'agit d'identifier ce qui
815 participe à ce processus, les ESI interrogées donnent plus de valeur à l'apprentissage
816 expérientiel en stage qu'aux apprentissages théoriques. Leurs propos vont dans le sens de deux
817 composantes de la professionnalisation décrites par Bélisle (2), à savoir l'appropriation de la
818 culture professionnelle et de la construction de l'identité professionnelle.

819

820 En revanche, des relances sont nécessaires durant les entretiens pour que les ESI mènent une
821 réflexion sur ce qui les aide à se professionnaliser à l'institut. Il en ressort que les relations
822 interhumaines sont le principal vecteur de professionnalisation. Les professionnels de terrain
823 intervenant à l'IFSI constituent pour certaines un modèle de rôle. Leurs collègues de promotion,
824 par les relations formelles comme les travaux de groupe, ou informelles, ainsi que la relation
825 pédagogique avec les formateurs, les aident également à se forger une identité professionnelle.

826

827 La pratique évaluative n'apparaît pas spontanément dans leurs réponses. Elles l'abordent
828 uniquement lorsque nous les interrogeons sur le lien qu'elles pourraient établir entre
829 l'évaluation sommative et leur future profession. Leurs réponses se limitent à la légitimité
830 apportée par l'évaluation pour attester de l'acquisition des compétences et des connaissances

831 nécessaires à l'exercice de la profession. Leurs propos rejoignent ceux de Jorro (26) ainsi que
832 la composante « développement des compétences » du processus de professionnalisation
833 définie par Bélisle (2).

834
835 Les ESI soulèvent également une dichotomie entre la théorie et la pratique. L'écart entre la
836 manière dont elles sont évaluées et le contenu de l'évaluation dans leur formation par rapport à
837 ce qu'elles observent en stage leur donne parfois le sentiment que l'évaluation n'est pas
838 cohérente avec la réalité du terrain. Les apprentissages évalués à l'institut manquent parfois de
839 transférabilité. Ce constat est tout particulièrement présent chez les étudiantes en dernière année
840 de formation ou ayant déjà une expérience professionnelle antérieure.

841
842 Les apprenantes soulignent cependant qu'être évaluées à l'aide de situations professionnelles
843 authentiques leur permet de se professionnaliser, puisque c'est ce qui se rapproche le plus de la
844 réalité du terrain. Selon Pelaccia, « il est souhaitable de rapprocher les situations discutées en
845 milieu académique des situations que vivront les futurs soignants en milieu professionnel, ce
846 qui confère aux premières une forme d'authenticité » (18). Il va s'agir alors d'évaluer la
847 mobilisation des connaissances en situation de soin.

848
849 Cette modalité d'évaluation constitue un début de sentiment de professionnalisation à l'institut
850 de formation.

851

852 ■ **Limites méthodologiques de l'enquête**

853

854 Malgré une volonté de rigueur scientifique, la taille restreinte de l'échantillon ne permet pas
855 une saturation des données et la généralisation des résultats à l'ensemble des étudiants, y
856 compris ceux en deuxième année de formation. Le codage des verbatim a été réalisé par une
857 seule personne. Un co-codage aurait permis d'augmenter la fiabilité des résultats.

858

859 Pour des raisons organisationnelles, la grille d'entretien n'a pu être testée. Cela nous aurait
860 permis de rendre plus explicite les questions concernant la professionnalisation. De plus, tous
861 les entretiens ont été faits sur la base du volontariat et avec des étudiantes, ce qui peut constituer
862 un biais. Le fait de s'entretenir avec des étudiants aurait peut-être apporter des représentations
863 différentes de l'évaluation.

864

865 **CONCLUSION**

866

867 Notre étude a permis de montrer que les représentations de l'évaluation sommative sont
868 majoritairement associées au stress et à la note. De ce fait, les liens entre évaluation et
869 professionnalisation ne sont pas toujours bien identifiés par les étudiantes et leurs propos ne
870 vont pas toujours dans ce sens. Le terrain de stage reste, pour la majorité d'entre elles, le lieu
871 privilégié pour se professionnaliser.

872

873 Les stratégies d'apprentissages mises en place indiquent qu'elles ne repèrent pas de manière
874 intuitive l'utilité des apprentissages évalués dans leur future pratique professionnelle. De plus,
875 la dichotomie entre la théorie et la pratique est bien présente dans les propos des étudiantes et
876 peut constituer un frein au sentiment de professionnalisation à l'institut.

877

878 La transposition pédagogique du référentiel de compétences préconise des évaluations à l'issue
879 de chaque unité d'enseignement. Cette manière d'appréhender la pratique évaluative ne permet
880 pas toujours d'apprécier le développement de la compétence chez l'étudiant.

881
882 A l'aube d'une refonte de la formation pour la rentrée 2024, il nous semblait important de nous
883 questionner sur les représentations des étudiants en soins infirmiers, sur ce qui leur permet de
884 se professionnaliser, mais également sur leur perception de l'évaluation dans ce processus. Le
885 référentiel actuel, régit par l'arrêté du 31 juillet 2009, nécessite d'être réajusté au regard de
886 l'évolution du profil des étudiants mais aussi de la réalité du métier sur le terrain.

887
888 C'est le constat du ministère de la santé qui souhaite transformer la profession sur trois axes :
889 les compétences, la formation et les carrières. En ce qui concerne la formation, il s'agit, entre
890 autres, de poursuivre le déploiement de l'universitarisation mais également de proposer une
891 réingénierie pédagogique en interrogeant les compétences à développer. Il s'agit également
892 d'intégrer de nouvelles compétences pour les étudiants en soins infirmiers au regard de
893 l'évolution du système de santé comme la prise en charge d'un nombre croissant de patients
894 atteints de pathologie chronique ou la prise en charge en ambulatoire. Cette réforme nécessitera,
895 de la part des équipes de formateurs, une réflexion sur leur posture, les méthodes pédagogiques
896 utilisées, mais également sur les pratiques évaluatives à proposer.

897

898 **DECLARATION DE CONFLITS D'INTERETS**

899 L'auteure déclare n'avoir aucun conflit d'intérêt.

900

901 **REFERENCES**

902

903 1. Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier.

904 2. Bélisle M, Mazalon É, Belanger M, Fernandez N. Les stages cliniques dans les formations
905 en alternance : étude de la portée quant à leurs caractéristiques et leurs retombées sur la
906 professionnalisation. *Pédagogie Médicale*. 2020;21(1):21-38.

907 3. Lessard C, Bourdoncle R. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? In:
908 Wittorski R, éditeur. *La professionnalisation en formation* [Internet]. Presses universitaires
909 de Rouen et du Havre; 2016 [cité 16 févr 2023]. p. 261-90. Disponible sur:
910 <http://books.openedition.org/purh/1544>

911 4. Jouquan J. L'évaluation des apprentissages des étudiants en formation médicale initiale.
912 *Pédagogie Médicale*. févr 2002;3(1):38-52.

913 5. Petitjean B. Formes et fonctions des différents types d'évaluation. *Pratiques*.
914 1984;44(1):5-20.

915 6. Cilliers FJ, Schuwirth LW, Adendorff HJ, Herman N, van der Vleuten CP. The mechanism
916 of impact of summative assessment on medical students' learning. *Adv Health Sci Educ*. 1
917 déc 2010;15(5):695-715.

918 7. Robertson G. Pratiques évaluatives en formation infirmière et compétences professionnelles.
919 *Rech Soins Infirm*. 2006;87(4):25-56.

- 920 8. Guimelli C. Les représentations sociales. In Paris cedex 14: Presses Universitaires de
921 France; 1999 [cité 1 juill 2023]. p. 63-78. (Que sais-je ?). Disponible sur:
922 <https://www.cairn.info/la-pensee-sociale--9782130497776-p-63.htm>
- 923 9. Gaymard S. Chapitre 2. Ce qu'est une représentation sociale, à quoi elle sert, comment elle
924 naît. In: Les fondements des représentations sociales [Internet]. Paris: Dunod; 2021 [cité 23
925 févr 2023]. p. 51-72. (Univers Psy). Disponible sur: [https://www.cairn.info/les-
926 fondements-des-representations-sociales--9782100822195-p-51.htm](https://www.cairn.info/les-fondements-des-representations-sociales--9782100822195-p-51.htm)
- 927 10. Abric JC. Pratiques sociales et représentations. Paris, France: Presses universitaires de
928 France, impr. 1997; 1997. 252 p.
- 929 11. Abric JC. Coopération, compétition et représentations sociales. Cousset, France: DelVal;
930 1987. 229 p.
- 931 12. Jodelet D. 1. Représentations sociales : un domaine en expansion. In: Les représentations
932 sociales [Internet]. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France; 2003 [cité 19 févr
933 2023]. p. 45-78. (Sociologie d'aujourd'hui; vol. 7e éd.). Disponible sur:
934 <https://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130537656-p-45.htm>
- 935 13. Rouquette ML. Denise Jodelet (sous la direction de) : — Les représentations sociales. Paris,
936 Presses Universitaires de France, coll. «Sociologie d'aujourd'hui», 1991. Bull Psychol.
937 1992;45(405):348-9.
- 938 14. Moliner P, Rateau P, Cohen-Scali V. Les représentations sociales: pratique des études de
939 terrain. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes; 2002. 230 p.
- 940 15. Moliner P. Cinq questions à propos des représentations sociales. Cahiers Internationaux de
941 Psychologie Sociale. 20:5-14.
- 942 16. Damon J. La fièvre de l'évaluation. 2009;208(10):13-13.
- 943 17. Fontaine S, Loye N. L'évaluation des apprentissages : une démarche rigoureuse. Pédagogie
944 Médicale. nov 2017;18(4):189-98.
- 945 18. Pelaccia T, Tardif JP. Comment former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences
946 de la santé ? Louvain-la-Neuve, France: De Boeck supérieur; 2016. 477 p.
- 947 19. Perrenoud - L'évaluation entre hier et demain [Internet]. [cité 2 juill 2023]. Disponible sur:
948 https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1989/1989_03.html
- 949 20. Viau R. 3e congrès des chercheurs en Éducation. 2004;
- 950 21. Wittorski R. La professionnalisation. Savoirs. 2008;17(2):9-36.
- 951 22. Bourdoncle R. « Professionnalisation, formes et dispositifs ». Rech Form.
952 2000;35(1):117-32.
- 953 23. Bélisle M. Perceptions de diplômés universitaires quant aux effets d'un programme
954 professionnalisant et innovant sur leur professionnalisation en contexte de formation
955 initiale. Sherbrooke;

- 956 24. Tardif J, Dubois B. De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation :
957 une course à obstacles, souvent infranchissables. Rev Fr Linguist Appliquée.
958 2013;XVIII(1):29-45.
- 959 25. Jorro A. Quels concepts scientifiques dans le champ de la professionnalisation ? In:
960 Dictionnaire des concepts de la professionnalisation [Internet]. Louvain-la-Neuve: De
961 Boeck Supérieur; 2013 [cité 3 nov 2022]. p. 7-13. (Hors collection). Disponible sur:
962 [https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-de-la-professionnalisati--](https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-de-la-professionnalisati--9782804188429-p-7.htm)
963 [9782804188429-p-7.htm](https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-de-la-professionnalisati--9782804188429-p-7.htm)
- 964 26. Jorro A. L'évaluation génératrice de développement professionnel? :12.
- 965 27. Loye N. Chapitre 3. L'évaluation comme levier pour le développement professionnel et des
966 apprentissages : avec ou sans modération ? In: L'évaluation, levier pour l'enseignement et
967 la formation [Internet]. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur; 2019 [cité 26 févr 2023].
968 p. 45-56. (Pédagogies en développement). Disponible sur: [https://www.cairn.info/l-](https://www.cairn.info/l-evaluation-levier-pour-l-enseignement--9782807321472-p-45.htm)
969 [evaluation-levier-pour-l-enseignement--9782807321472-p-45.htm](https://www.cairn.info/l-evaluation-levier-pour-l-enseignement--9782807321472-p-45.htm)
- 970 28. Morrissette J, Legendre MF. L'évaluation des compétences en contexte scolaire: des
971 pratiques négociées. Educ Sci.
- 972