

Qu'est-ce qui motive les étudiants en soins infirmiers à venir en rétroaction ?

What are the elements of motivation that drive nursing students to go to a feedback session?

Auteurs :

Pierre Mourdon

Infirmier, M.Sc, Cadre de santé, Institut de formation en soins infirmiers, Brumath

Dr Audrey Farrugia,

Médecin, Ph.D, Maître de conférence-Praticien Hospitalier, Institut de médecine légale de Strasbourg, Université de Strasbourg

Résumé :

La formation en soins infirmiers offre aux étudiants la possibilité de venir en rétroaction pour consulter leur copie d'examen et échanger avec le formateur, entre deux sessions d'évaluation d'une même unité d'enseignement.

Objectif : l'étude réalisée propose de déterminer les éléments de motivation qui amènent les étudiants à faire le choix, ou non, de venir se confronter à leur copie.

Méthode : onze entretiens semi-dirigés ont été réalisés auprès d'étudiants en première année de formation en soins infirmiers, après élaboration d'une grille d'entretien explorant les différentes sources et les facteurs d'influence de la motivation.

Résultats : il apparaît que la perception de compétence est l'élément le plus significatif dans la prise de décision des étudiants. Les facteurs d'influence tels que la temporalité de l'entretien et la personnalité du formateur jouent également un rôle.

Conclusion : la rétroaction peut aider l'étudiant à progresser, et des outils simples comme une explication claire du déroulé de l'entretien de rétroaction pourraient permettre d'augmenter le nombre d'étudiants intéressés par la démarche.

Mots-clés : Motivation, Rétroaction, Pédagogie, Soins infirmiers, Evaluation

Abstract:

French nursing schools offer students the possibility to get feedback between two sessions of an evaluation.

Objective: this study aims to explore the elements of motivation that drive students to come or not to a feedback session.

Method: eleven nursing students in their first year have been interviewed in a semi-structured manner, after construction of an interview chart exploring the various sources and influencing factors of motivation.

Results: it appears that the ability perception is the most significant element of the decision making process for students. The influencing factors, such as the feedback timing and the teacher's personality, are also important.

Conclusion: feedback can help students to progress, and a few simple tools such as a clear explanation of how the feedback interview is conducted could convince a higher number of students to use this opportunity.

Key words: Motivation, Feedback, Pedagogy, Nursing, Assessment

Article

En France, la formation infirmière s'inscrit, depuis 2009, dans un cadre universitaire avec la validation d'unités d'enseignement (U.E) ouvrant droit à des crédits universitaires européens. Le système, tel qu'il est conçu, permet aux étudiants d'avoir deux sessions de validation par an pour chaque U.E. L'étudiant peut même, sous conditions, passer en année supérieure sans avoir validé certaines U.E, ce qui l'amène à disposer alors pour ces U.E de quatre sessions (deux dans sa première année et deux dans sa seconde).

Les différents instituts de formation en soins infirmiers (IFSI) offrent généralement aux étudiants la possibilité de venir se confronter à leur copie entre deux sessions, sous forme de rétroaction facultative ou obligatoire, individuelle ou en groupe. Cette démarche leur permet de prendre conscience de leurs difficultés et d'envisager une amélioration lors de la session d'évaluation suivante. Selon la méta-analyse de Kluger et De Nisi (1), une rétroaction efficace peut également soutenir efficacement le développement des compétences des étudiants.

Malgré l'intérêt de la rétroaction pour l'étudiant, et les efforts mis en place par les formateurs pour la réaliser selon les principes d'accompagnement, de soutien et de bienveillance qui sous-tendent la formation en soin infirmiers, rares sont les étudiants à venir profiter de cet outil.

A partir de cette observation empirique, nous nous sommes questionnés sur les ressorts motivationnels qui conduisent les étudiants à venir en rétroaction, suite à un examen auquel ils ont échoué.

Nous avons décidé d'inscrire notre recherche dans le cadre proposé par R. Viau, qui décrit les ressorts motivationnels au travers notamment de trois sources principales et quatre facteurs d'influence.

La rétroaction :

La rétroaction proposée par les formateurs peut être écrite ou orale, individuelle ou en groupe, et a démontré son efficacité quelle que soit sa forme (2).

D'après Hattie et Timperley (3), elle peut porter sur quatre niveaux : sur la tâche (la réponse est bonne ou mauvaise), sur la tâche à accomplir (quelle stratégie aurait pu être payante), sur la gestion des apprentissages (capacité d'autoévaluation de l'étudiant, ou son degré de confiance en soi), ou sur l'étudiant en lui-même (lui dire qu'il est bon ou intelligent). Les deux premiers niveaux portant sur la tâche et la tâche à accomplir semblent être les plus utiles (4, p.3).

La forme de rétroaction orale individuelle est la forme permettant le plus d'interaction avec l'étudiant, et constitue donc une modalité à privilégier. Quelques principes semblent pouvoir en maximiser les effets. Ainsi, dans l'idéal, une rétroaction devrait être proposée rapidement

après le travail (afin de conserver un impact sur l'étudiant), devrait cibler les éléments les plus utiles à l'étudiant (l'exhaustivité nuit à la mémorisation des conseils), devrait comporter des éléments permettant à l'étudiant de comprendre ce qu'il doit faire sans qu'on le fasse à sa place, devrait être descriptive et centrée sur le travail proposé, avec une grille de référence, dans une approche bien évidemment bienveillante, mettant en avant les éléments négatifs mais aussi les éléments positifs (4, p.4-5).

Il est à noter que la rétroaction s'inscrit en plein dans l'approche par compétences développée dans le cadre de la formation en soins infirmiers. Cette démarche permet ainsi à l'étudiant de se situer par rapport à son niveau réel, niveau qu'il n'est pas toujours en mesure d'évaluer de manière satisfaisante (5). Cette approche par compétences valorise également l'utilisation régulière de l'auto-évaluation, qui semble favoriser la venue de l'étudiant en rétroaction (6).

En revanche, cette rétroaction reste perturbée lorsqu'elle est accompagnée d'une note, cas fréquent dans la formation. Ce jugement chiffré « contamine » l'échange et le transforme malheureusement, pour l'étudiant, en commentaire de note plutôt qu'en élément de progression pour la suite (4, p.7).

La motivation des étudiants :

Le concept de motivation a lui été étudié depuis longtemps dans les sciences de l'éducation. Viau propose ainsi un modèle de dynamique motivationnelle constitué de trois sources de motivation pour une activité, ainsi que quatre facteurs pouvant l'influencer (7), sans toutefois occulter le fait que la motivation dépend souvent de l'estime de soi.

Tout d'abord, et dans l'idéal, l'étudiant doit avoir la perception de la valeur de la tâche (8). Cette perception est elle-même sous-tendue par deux composantes : l'intérêt de la tâche en elle-même (le plaisir que l'étudiant prend à l'effectuer), et l'utilité qu'elle peut représenter à l'avenir. Cette notion d'avenir détermine notamment l'importance pour l'étudiant de développer des buts scolaires. Il sera ainsi d'autant plus sensible à la valeur de l'activité que celle-ci recoupera ses propres buts scolaires.

De plus, l'étudiant doit avoir la perception de sa compétence pour la tâche envisagée (9). Il doit idéalement être persuadé de pouvoir réussir de manière adéquate l'activité pédagogique proposée.

Enfin, il est recommandé que l'étudiant ait la perception de la contrôlabilité de la tâche à accomplir (10). Cette perception recoupe l'impression que l'étudiant peut avoir de contrôler l'activité, et notamment sa possibilité d'intervenir dans le déroulement de l'activité. L'auteur précise néanmoins que donner du contrôle à l'étudiant ne signifie pas pour autant donner tout pouvoir à celui-ci, puisque qu'il risque de se sentir alors perdu. L'accompagnement idéal doit permettre à l'étudiant de donner son point de vue, tout en se déroulant dans un cadre défini.

Ces trois sources sont complémentaires et d'importance similaire. Si les trois se trouvent réunies, les chances de motiver l'étudiant pour la tâche sont optimales et maximisent ses possibilités de réussite. Par contre si l'une d'elle vient à manquer, la motivation devient plus complexe à construire.

À ces trois sources se superposent quatre facteurs susceptibles d'influencer la dynamique motivationnelle : les facteurs relatifs à la société, les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, les facteurs relatifs à l'école et les facteurs relatifs à la classe (7, p.70).

Les facteurs relatifs à la société englobent principalement le rapport à l'école et le rapport au travail que va subir l'étudiant, rapports qui vont lui permettre de se construire et de choisir de s'investir dans la démarche d'apprentissage.

Les facteurs relatifs à la vie personnelle se réfèrent eux à l'environnement familial et amical, et à la façon dont ces deux environnements peuvent conditionner les prises de décision de l'étudiant.

Les facteurs relatifs à l'école comprennent les valeurs de la structure de formation, ses règles organisationnelles (temps et horaires de cours notamment) et disciplinaires. Ce fonctionnement organisationnel peut lui aussi avoir une influence sur la motivation de l'étudiant.

Enfin, les facteurs relatifs à la classe font référence aux activités d'enseignement proposées, aux activités d'apprentissage, aux pratiques d'évaluation, au climat général de formation, ainsi qu'à l'influence du formateur. C'est l'ensemble de ce qui est au plus près de l'étudiant, sur le temps de formation.

Si tous ces éléments sont susceptibles d'avoir une implication dans la motivation des étudiants à accomplir une tâche, il semble que les éléments relatifs à l'école, et plus encore ceux relatifs à la classe, aient une influence sur les choix d'un étudiant concernant l'évaluation et le processus d'amélioration des apprentissages.

Méthode :

Notre démarche de recherche a ainsi cherché à mettre en corrélation les représentations des étudiants sur les rétroactions proposées (s'ils y voyaient notamment une utilité), et les éléments de motivation qui les amenaient à venir, ou non, en rétroaction individuelle facultative.

Dans un premier temps, nous avons vérifié l'uniformité des pratiques de rétroaction proposées par les différents IFSI, via une enquête téléphonique. Cette première étape a permis de montrer que si différentes modalités pouvaient coexister au sein d'un même IFSI, tous les IFSI d'Alsace proposaient une rétroaction orale individuelle facultative pour au moins une U.E. Cette rétroaction peut être suivant les cas limitée à une période déterminée, ou autorisée à n'importe quel moment entre les deux sessions d'examen.

Nous avons pris la décision de réaliser une recherche qualitative, selon un principe phénoménologique (11), avec pour but une meilleure compréhension des éléments recherchés. Afin d'optimiser la qualité de notre travail, nous avons suivi la méthodologie décrite par Pelaccia (12, p.287), et notamment les lignes directrices COREQ (13).

Par ailleurs, nous avons réalisé notre recueil d'informations à l'aide d'entretiens semi-dirigés individuels, en raison de l'aspect sensible de la thématique explorée, et afin de laisser aux étudiants la possibilité de s'exprimer de manière plus libre que dans un entretien dirigé plus formel.

Nous avons pris contact avec deux IFSI du nord Alsace, autres que celui de l'auteur afin d'une part de diminuer le risque de biais lié au fait de connaître le chercheur, et d'autre part de pouvoir multiplier les sources de données et augmenter ainsi la fiabilité et la crédibilité de l'enquête.

Les directrices des instituts concernés ont été contactées préalablement à l'étude, afin d'autoriser les auteurs à venir questionner les étudiants.

En termes d'échantillonnage, nous avons ciblé des étudiants en première année de formation, ayant eu la possibilité de participer à une rétroaction. Il leur a été laissé un temps suffisant (deux mois après les résultats) pour qu'ils aient eu le temps de choisir de venir en rétroaction. Les étudiants questionnés s'étaient manifestés comme volontaires auprès de leur direction, ou ont été sollicités au moment de la venue du chercheur sur site (réalisation alors d'un échantillonnage de convenance).

Une grille d'entretien a été établie (Figure 1) pour interroger le vécu des étudiants lors d'expériences de rétroaction antérieures, leurs représentations sur cette rétroaction, leurs sources de motivation pour venir se confronter à leur copie, et les facteurs influençant cette décision.

Figure 1 : Grille d'entretien

Grille d'entretien	
Question	Concept en lien
Enoncé de la thématique	
Quand avez-vous pour la première fois entendu parler de la possibilité de venir consulter votre copie ?	Facteurs relatifs à la classe
Qu'est-ce que vous avez alors pensé ?	Valeur de la tâche / Efficacité / Contrôlabilité
En avez-vous discuté avec vos collègues de promotion ? Si oui, qu'a-t-il été dit ? Si non, pourquoi ?	Valeur de la tâche / Facteurs relatifs à la classe
Le déroulement d'une séance de rétroaction vous a-t-il été présenté ?	Valeur de la tâche / Contrôlabilité
Comment sont annoncés les RDV possibles ?	Contrôlabilité / Facteurs relatifs à la classe
Comment pensez-vous que cela se passe ?	Contrôlabilité / Efficacité
Pensez-vous avoir votre mot à dire durant la séance ?	Contrôlabilité
Dans l'entrevue, que pensez-vous que le formateur pourrait attendre de vous ?	Efficacité / Contrôlabilité / Facteurs relatifs à la classe
Pensez-vous qu'une séance comme celle-là pourrait vous être utile ? En quoi ?	Valeur de la tâche
Pensez-vous que cette rétroaction est proposée au bon moment ?	Valeur de la tâche / Facteurs relatifs à l'école
Vous considérez-vous comme un bon étudiant ? Pensez-vous aller sans difficultés au bout de la formation ?	Efficacité / Facteurs liés à la personne
Quelles méthodes pensez-vous utiliser pour être meilleur la prochaine fois ?	Efficacité / Facteurs liés à la personne
Avez-vous peur d'oublier ou de ne pas garder les messages prodigués ?	Efficacité / Facteurs liés à la personne
Ressentez-vous une pression quant au fait d'aller en rétroaction ?	Contrôlabilité / Facteurs relatifs à la classe

Quels sont les aspects qui vous semblent inintéressants dans cette activité ?	Valeur de la tâche / Efficacité / Contrôlabilité
Quels sont les aspects qui vous semblent intéressants dans cette activité ?	Valeur de la tâche / Efficacité / Contrôlabilité
Dans la formation, vous demande-t-on régulièrement de vous auto-évaluer ?	Efficacité
Si cette rétroaction était proposée avec un autre formateur, y seriez-vous allé(e) ? Pourquoi ?	Efficacité / Valeur de la tâche / facteurs relatifs à la classe
Avez-vous déjà connu une expérience de rétroaction dans votre parcours de formation précédent ?	Facteurs liés à la personne
Questions socio-démographiques : âge, sexe, parcours professionnel avant la formation, année de formation	Facteurs liés à la personne

La grille a été pensée sous forme de thématiques afin de regrouper les questions complémentaires sans enfermer l'entretien dans une suite définie de questions, l'effet recherché étant de pouvoir s'adapter aux réponses de l'étudiant.

Les thématiques de l'entretien portaient sur la mobilisation des souvenirs (en entrée de discussion afin de remettre l'étudiant dans le contexte), sur les représentations autour de la rétroaction, sur des questions générales pouvant récapituler les idées qui leurs semblaient les plus importantes, et sur des questions connexes pouvant éclairer d'une lumière différente les réponses.

Cette grille a été testée puis adaptée suite à la réalisation d'un entretien exploratoire.

Onze entretiens ont été réalisés, dont cinq ont concerné des étudiants ayant fait le choix de venir en rétroaction, et six des étudiants ayant fait le choix de ne pas venir en rétroaction.

Les entretiens ont été effectués au sein des IFSI auxquels appartenaient les étudiants, dans un endroit calme, à distance de leurs collègues ou formateurs. Les entretiens ont été réalisés de manière anonyme et confidentielle. Cette démarche a permis de maximiser, autant que possible, la fidélité des réponses.

Les entretiens ont été enregistrés, avec l'accord des étudiants rencontrés, afin de faciliter la retranscription intégrale des échanges.

L'analyse a ensuite été réalisée après codage à l'aide du logiciel Excel® (14).

Résultats :

Tous les entretiens ont pu être réalisés dans les conditions souhaitées. Les étudiants rencontrés, sept femmes et quatre hommes, sont âgés de 18 à 47 ans, avec une médiane à 21 ans. Les entretiens ont duré entre quatorze et trente minutes suivant l'étudiant.

L'idée était de rechercher autant que possible la saturation des données. Le travail de recherche ayant été réalisé dans le cadre d'un Master 2 de pédagogie en sciences de la santé, avec la nécessité temporelle de rendre le document dans des délais contraints, il n'a pas été possible d'atteindre ce but.

Parmi les étudiants, il est intéressant de constater que cinq étudiants faisant partie du groupe « ayant refusé la rétroaction » avaient une expérience préalable de rétroaction au moment de l'entrée en formation. En revanche, aucun des étudiants du groupe « venus en rétroaction » n'avait d'expérience de ce type.

Les personnes interrogées entendent généralement parler de la possibilité de venir en entretien soit en tout début de formation, soit au moment de la première évaluation de l'année. Cette perception n'est pas dépendante de la structure de formation (les deux réponses ont été retrouvées dans les deux structures où les entretiens ont été menés).

Il est en revanche intéressant de voir que tous ont une image initiale positive de la pratique de rétroaction. Seule une étudiante percevait l'utilité de cette démarche uniquement en cas de notes très basses (inférieures à 8 sur 20) à l'évaluation.

Cette proposition, lorsqu'elle est discutée entre étudiants d'une même promotion, recueille là aussi une appréciation positive. Les étudiants ne ressentent généralement pas de pression pour aller en rétroaction (ou au contraire pour ne pas y aller). Deux étudiants décrivent avoir ressenti au sein de leur promotion une légère pression pour y aller (et y sont allés effectivement dans les deux cas).

Sur le plan pratique, les étudiants rencontrés, dans leur totalité, indiquent que le déroulé de la séance de rétroaction ne leur a en revanche pas été expliqué.

La prise de rendez-vous se fait sur sollicitation de l'étudiant, par mail le plus souvent, ou parfois sur proposition du formateur, qui donne des plages de rendez-vous ou accepte de recevoir les étudiants à l'improviste suivant sa disponibilité.

Concernant le déroulé de la séance de rétroaction, les étudiants évoquent en premier lieu qu'ils le voient comme un échange avec le formateur, mais les éléments de non-jugement, et d'orientation sur les points à améliorer sont retrouvés. Il est à noter que sur les onze entretiens, ce sont à chaque fois des réponses différentes qui ont été données.

Huit étudiants pensent avoir leur mot à dire durant la séance, et deux évoquent le fait que la note étant fixée, l'entretien de rétroaction perd de son intérêt.

Les représentations de ce qu'attend le formateur de l'étudiant tournent autour de la compréhension des erreurs et de la remise en question de l'étudiant, même si les notions d'écoute et d'honnêteté sont également retrouvées.

Les étudiants estiment dans leur ensemble que la rétroaction proposée rapidement après l'évaluation est intéressante, même si plusieurs étudiants du groupe « ayant refusé la rétroaction » ont estimé qu'elle aurait pu être proposée également peu de temps avant le rattrapage. Des contraintes de déplacement lorsque les étudiants sont en stage ont également été soulevées.

Sur l'appréciation de leurs compétences, les étudiants étant venus en rétroaction se ressentent plus volontiers bons étudiants, avec de bonnes chances d'aller au bout de la formation, que ceux n'y ayant pas été.

En termes de stratégies d'amélioration pour les prochaines évaluations, les étudiants ayant été en rétroaction pensent plutôt se baser sur les conseils des formateurs rencontrés, là où ceux n'ayant pas été en rétroaction s'orientent plutôt vers la réalisation de fiches.

Sur un plan plus général des points intéressants de la démarche, les étudiants rencontrés mettent principalement en avant l'intérêt de voir où les erreurs ont été commises, avec en complément les conseils personnalisés du formateur. L'entretien individuel est également valorisé, ce qui évite le jugement des autres personnes de la promotion sur la qualité du travail fourni.

Une seule étudiante, du groupe « ayant refusé la rétroaction », voit dans l'activité proposée un aspect inintéressant. La rétroaction est pour elle utile uniquement pour les questions de connaissance et est donc inutile pour les questions de compréhension. Tous les autres étudiants ne voient aucun aspect inintéressant à l'activité.

Enfin, il est à noter que pour quatre étudiants sur les onze rencontrés, la personnalité du formateur pourrait influencer au point de les faire refuser de venir se confronter à leur copie.

Discussion :

Notre travail visait à connaître les éléments motivationnels susceptibles de conduire les étudiants en soins infirmiers à venir, ou non, en rétroaction individuelle lorsque la possibilité de le faire leur était offerte.

Au vu des résultats, il semble que ces éléments soient multiples et spécifiques à chaque étudiant. Quelques grandes tendances se dégagent cependant. Le choix a été fait de classer nos réflexions suivant les éléments constitutifs de la motivation préalablement évoqués.

- Perception de la valeur de la tâche

Il est intéressant de noter que tous les étudiants rencontrés ont eu initialement un a priori positif sur la possibilité de venir en rétroaction. Lorsque cette possibilité a été évoquée entre étudiants, les retours ont là aussi été positifs.

Interrogés sur les aspects positifs justement, les étudiants ont en premier lieu évoqué l'intérêt de voir où ils avaient commis des erreurs. L'intérêt d'avoir également des conseils pour la suite a également été signalé, mais de manière moins régulière, ce qui semble orienter cette perception plus sur le versant du plaisir de la tâche en elle-même que sur son intérêt pour l'avenir. Il serait ainsi intéressant de pouvoir les informer des objectifs de la séance, et notamment des conseils donnés sur la valeur de la tâche pour augmenter également cet aspect de leur motivation.

- Perception de contrôlabilité

Les étudiants rencontrés n'ont pas ressenti de pression importante pour aller en entretien, ce qui laisse à penser que la liberté leur est correctement laissée (et donc un contrôle) sur la possibilité

de venir ou pas. La prise d'un rendez-vous généralement choisi d'un commun accord lors d'un échange de mails, plutôt qu'imposé par le formateur, renforce cette impression.

De la même façon, la grande majorité des étudiants pense avoir son mot à dire durant l'entretien et donc pouvoir exposer son opinion. Sur les trois étudiants ayant en tête qu'ils ne pouvaient pas avoir leur mot à dire, deux ont fait le choix de ne pas venir en rétroaction.

Par ailleurs, deux étudiants n'ayant pas été en rétroaction ont également évoqué l'idée que, la note étant fixée, l'intérêt de l'entretien s'en voyait grandement diminué. Cette démarche confirme les observations de Brookhart (4, p.7), selon lesquelles la note perturbe l'entretien de rétroaction et peut lui faire perdre son intérêt.

La perception de contrôlabilité semble donc être présente chez les étudiants. Ceux-ci ont d'ailleurs évoqué à plusieurs reprises qu'ils trouvent chez leur formateur des capacités d'ouverture et de non-jugement leur permettant d'envisager ces temps comme un échange et non comme un exercice imposé.

- Perception de compétence

C'est le premier point pour lequel on retrouve des éléments significatifs sur les motivations des étudiants à refuser la rétroaction. En effet, tous les étudiants ont signalé que si la possibilité de venir voir le formateur leur avait été proposée (généralement en début d'année ou autour de la première évaluation), aucun n'avait le souvenir que le déroulé de cette rétroaction ne leur ait été expliqué.

Il en découle notamment des représentations assez variées sur la façon dont les choses se passent, allant d'un simple moment où l'étudiant regarde sa copie à une démarche plus complète (et idéalement attendue) de l'échange, portant non seulement sur les points positifs mais également sur les points à améliorer.

De la même façon, les étudiants ont des images assez diverses de ce que le formateur attend d'eux, entre introspection, rebond et intérêt à la tâche, la notion de compréhension des erreurs commises étant néanmoins la plus retrouvée.

Le fait que le déroulé des entretiens ne soit semble-t-il pas expliqué aux étudiants est un point qui nous semble pouvoir être aisément modifiable et qui peut véritablement améliorer la démarche. Nous avons fait le choix de classer cette absence d'explication préalable dans la perception de la compétence des étudiants, étant entendu que si le déroulé ne leur est pas expliqué, les étudiants auront plus de mal à savoir s'ils sont capables de mener à bien ce qui leur est demandé dans la tâche. Mais ce manque influence également la perception de contrôlabilité, voire potentiellement la perception de valeur de la tâche. Il est donc ici possible d'agir sur l'ensemble des trois sources de motivation.

Par ailleurs, à la question de savoir s'ils se considéraient comme de bons étudiants, susceptibles de terminer la formation sans problème, nous avons observé que les étudiants n'étant pas venus en rétroaction se perçoivent plus volontiers comme à risque d'éprouver des difficultés. Cette observation confirme l'affirmation de Viau, selon laquelle les étudiants ayant de manière générale une perception plus haute de leur compétence (et donc une meilleure estime de soi) se rendront également plus volontiers en rétroaction (7, p.23), a fortiori lorsque le déroulé d'une séance ne leur a pas été préalablement expliqué.

- Facteurs d'influence

En sus de ces trois sources de motivation, différents éléments accréditant l'idée que les facteurs d'influence pouvaient avoir une part non négligeable dans le choix des étudiants à profiter de la rétroaction, ont pu ressortir des entretiens.

En ce qui concerne les facteurs liés à la vie de l'élève tout d'abord, tels que le vécu personnel, il est intéressant de noter que tous les étudiants ayant connu dans leur cursus une expérience préalable de rétroaction ont fait le choix cette fois-ci de ne pas aller voir leur copie. Cette observation concerne cinq étudiants sur les onze rencontrés (mais cinq sur les six n'ayant pas été en rétroaction). La question se pose de savoir si leur expérience préalable les a ou non amenés à penser qu'ils étaient désormais plus à même de s'auto-évaluer de manière satisfaisante et à savoir ce qu'ils pouvaient améliorer pour être plus performants la fois suivante. Il pourrait là aussi être utile de rappeler aux étudiants l'importance de rétroactions régulières dans le cursus de formation, puisque les compétences évoluant dans le temps, leur appréciation pourrait être faussée suivant l'effet Dunning-Kruger (5).

On peut observer également que les facteurs liés à l'école peuvent avoir une influence, dans son organisation, notamment au travers du choix du moment de la rétroaction. Une séance proposée durant un stage, ou à proximité immédiate de celui-ci, lorsque les étudiants sont concentrés sur tout autre chose, présente déjà un risque de ne pas susciter l'intérêt. Cette démarche implique donc des arbitrages délicats, puisque la séance doit dans l'idéal être organisée le plus tôt possible après l'évaluation, ce qui entre parfois en conflit avec l'organisation des stages.

Enfin, des facteurs liés à la classe ont également été évoqués lors des entretiens. Sur un plan positif, tout d'abord, dans le cadre de l'organisation de la rétroaction, puisque les étudiants jugent de manière satisfaisante le fait que l'entretien soit proposé en individuel. Cette démarche permet de ne pas s'exposer au jugement des collègues de promotion.

En revanche, sur le plan de la personnalité de l'enseignant, le fait que quatre des étudiants aient indiqué que ce point pouvait être un critère les amenant à choisir de ne pas venir en rétroaction nous semble être significatif. L'idéal voudrait alors que plusieurs formateurs puissent assurer la rétroaction d'une même évaluation, multipliant ainsi les chances pour l'étudiant de trouver quelqu'un avec qui il se sentira à l'aise. Les IFSI proposant régulièrement la co-animation des unités d'enseignement par plusieurs formateurs, ce risque de blocage reste limité.

On peut ainsi voir qu'en dehors des sources de motivation pouvant impacter la prise de décision des étudiants, les facteurs d'influence peuvent également jouer un rôle non négligeable et sont donc à prendre en compte.

Limites :

Nous avons décelé durant cette étude différentes limites qu'il nous semble utile d'évoquer. Les théories sur la motivation montrent tout d'abord que celle-ci peut évoluer dans le temps (7, p.32). Nos entretiens ont été menés auprès d'étudiants de première année, dans l'idée que s'ils venaient une première fois en rétroaction assez tôt dans la formation, ils seraient plus enclins à y revenir par la suite. Il aurait probablement été utile de se questionner également sur la motivation ressentie par les étudiants de deuxième ou troisième année, pour voir si les critères relevés pourraient être transférables aux stades ultérieurs de la formation.

De plus, la rétroaction individuelle nécessite la disponibilité d'un formateur pour chaque étudiant, et n'est donc réalisable que si peu d'étudiants en font la demande. La modification de cet équilibre, si jamais les étudiants souhaitaient tous venir en rétroaction, risquerait de rendre cette modalité d'accueil structurellement impossible ; il faudrait alors réfléchir à d'autres moyens de réalisation, tels que des rétroactions de groupe, au risque de perdre la spécificité des conseils apportés.

Enfin, le fait que les entretiens aient été réalisés auprès d'IFSI de « petite » capacité (45 et 60 étudiants par promotion) pose la question de la transférabilité des résultats à des structures de plus grande taille.

Conclusion :

Notre étude a ainsi permis de voir les éléments susceptibles d'entrer en ligne de compte dans le choix des étudiants à venir, ou non, en rétroaction individuelle.

Comme nous l'avons évoqué, c'est une observation empirique qui nous a amenés à vouloir mieux comprendre ce phénomène, afin de pouvoir agir dessus.

Il pourrait alors être intéressant de se questionner de manière plus scientifique, en changeant nos pratiques tout d'abord, avec prise en compte des représentations des étudiants, puis en analysant de manière rigoureuse l'évolution du nombre d'étudiants se présentant en rétroaction. Cette analyse quantitative pourrait être doublée d'une seconde analyse plus qualitative, visant à questionner l'impact des modifications apportées.

Nous retrouverions ainsi, appliqué à cette démarche pédagogique, le processus habituel d'amélioration continue de la qualité de nos pratiques de formation.

Déclaration de conflits d'intérêts :

Les auteurs déclarent n'avoir aucun conflit d'intérêts.

Bibliographie :

1. Kluger A, DeNisi A. The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*. 1 mars 1996;119:254-84.
2. Butler R, Nisan M. Effects of No Feedback, Task-Related Comments, and Grades on Intrinsic Motivation and Performance. *Journal of Educational Psychology*. 1 juin 1986;78:210-6.
3. Hattie J, Timperley H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 1 mars 2007;77:81-112.
4. Brookhart S. La rétroaction efficace : Des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage. Montréal: Chenelière Education; 2010.

5. Kruger J, Dunning D. Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *J Pers Soc Psychol.* déc 1999;77(6):1121-34.
6. Sadler P, Good E. The Impact of Self and Peer-Grading on Student Learning. *Educational Assessment.* 1 févr 2006;11:1-31.
7. Viau R. La motivation en contexte scolaire. Bruxelles: De Boeck; 2009.
8. Wigfield A, Eccles J, Fredricks J, Simpkins S, Roeser R, Schiefele U. Development of Achievement Motivation and Engagement. In 2015. p. 1-44.
9. Schunk D, Pajares F. The Development of Academic Self-Efficacy. *Development of Achievement Motivation.* 1 janv 2001;30.
10. Deci E, Ryan R. THE SUPPORT OF AUTONOMY AND THE CONTROL OF BEHAVIOR. *Journal of Personality and Social Psychology.* 1 déc 1987;53:1024-37.
11. Pelaccia T, Paillé P. La recherche qualitative en pédagogie médicale : histoire, pratique et légitimité. *Pédagogie Médicale.* 1 avr 2011;12(3):179-92.
12. Pelaccia T. Comment mieux superviser les étudiants en sciences de la santé dans leurs stages et dans leurs activités de recherche ? *De Boeck Supérieur;* 2018. 391 p.
13. Tong A, Sainsbury P, Craig J. Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *Int J Qual Health Care.* 1 déc 2007;19(6):349-57.
14. Mukamurera J. Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. 1 janv 2006;