

## **Droit à l'erreur et acceptation de ne pas tout connaître**

Le droit à l'erreur et l'acceptation de ne pas tout connaître dans le continuum de la formation infirmière sont des concepts non négligeables et très importants à démystifier avec des enseignantes et des étudiantes en apprentissage puisqu'ils amènent des tensions et génèrent de l'anxiété alors qu'ils peuvent être des sources de discussion, de réflexion et d'apprentissage efficace.



**FIGURE**  
**CAPSULE AUDIO**

Droit à l'erreur et acceptation  
de ne pas tout connaître

Concept du droit à l'erreur

Concept d'acceptation de ne pas  
tout connaître

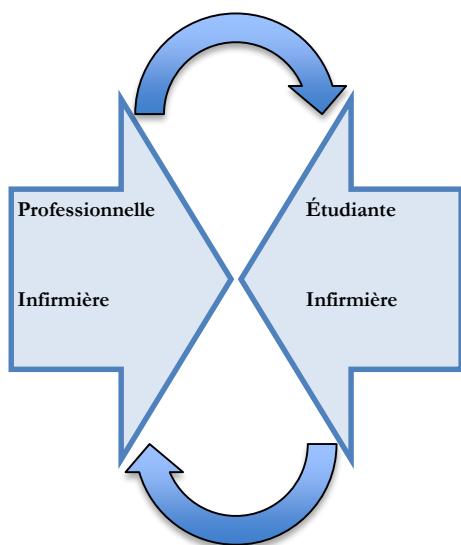
**ENCADRE**

Droit à l'erreur

- Démystification : professionnelle et étudiante
- Enseignements théoriques, enseignements pratiques et enseignements cliniques

**FIGURE**

➤ Aide-mémoire : Démystification : professionnelle et étudiante

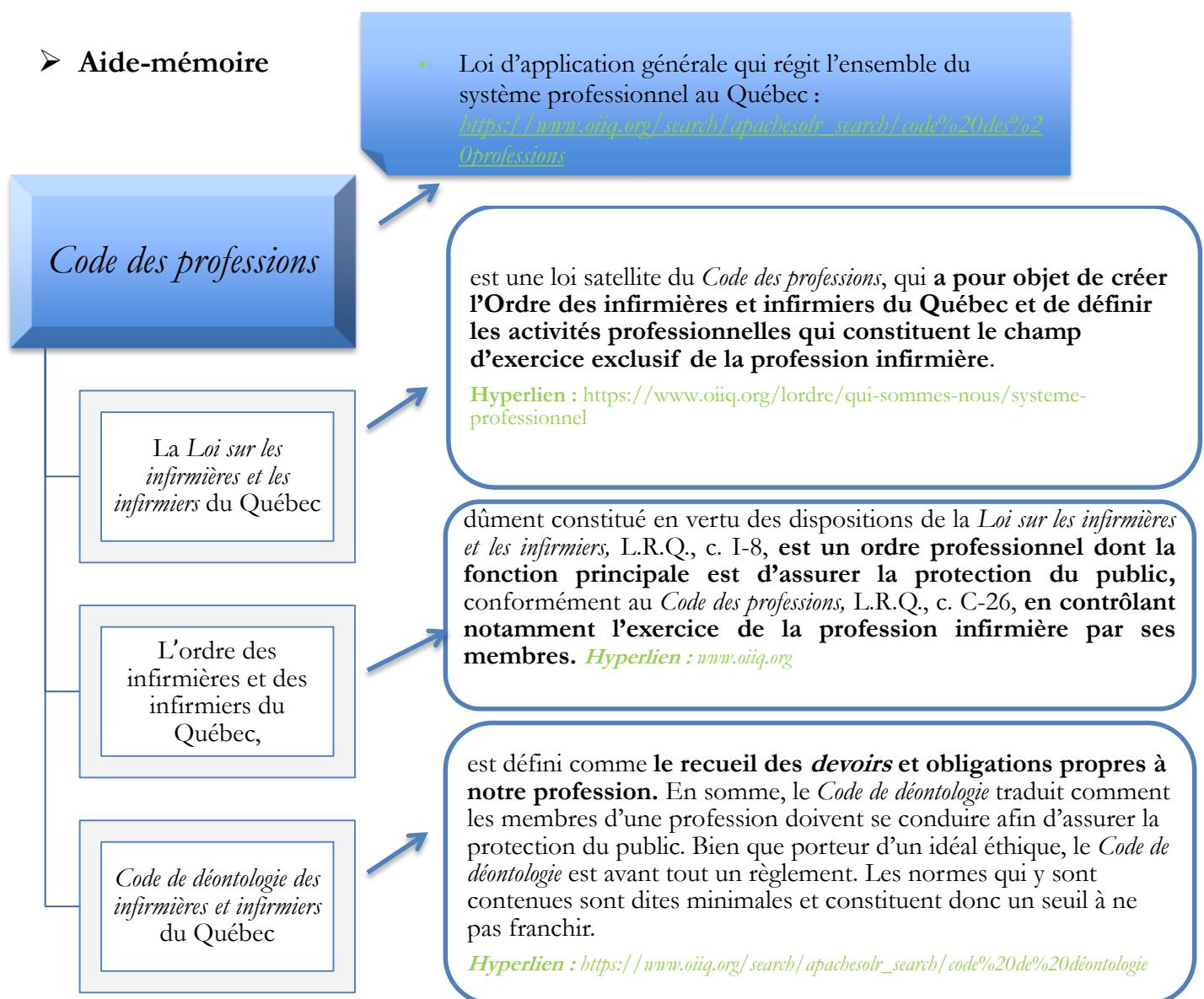


**La professionnelle :** Infirmière diplômée avec un permis de l'OIQ et membre en règle de celui-ci. Elle doit répondre aux exigences suivantes :

- *Code des professions*
- *Loi sur les infirmières et les infirmiers du Québec*
- Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec
- *Code de déontologie des infirmières et infirmiers du Québec*



## FIGURE

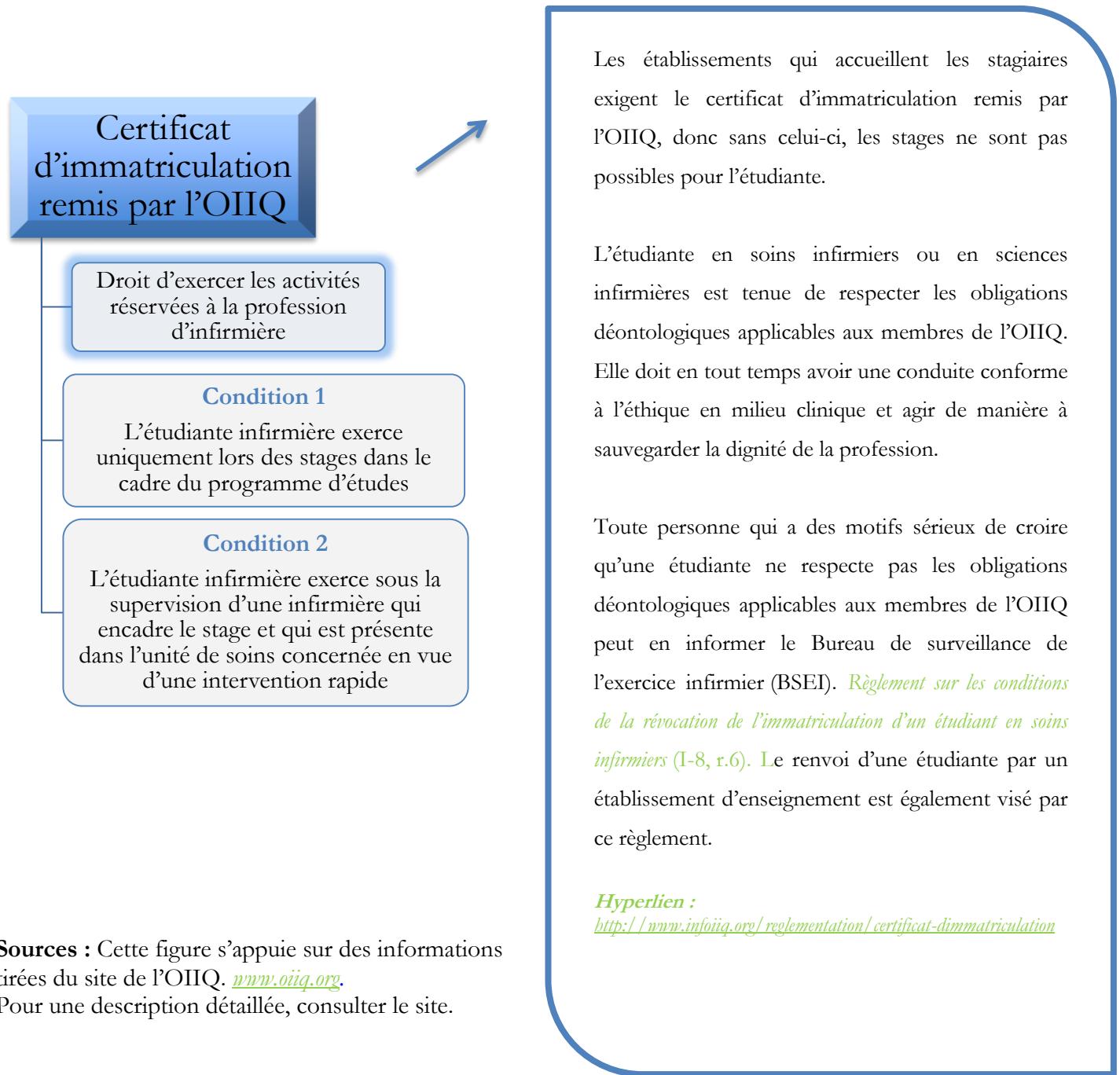


Annie Denoncourt, M. Sc. Inf.

**Sources :** Cette figure s'appuie sur des informations tirées du site de l'OIQ.  
Pour une description détaillée, consulter le site. [www.oiiq.org](http://www.oiiq.org)

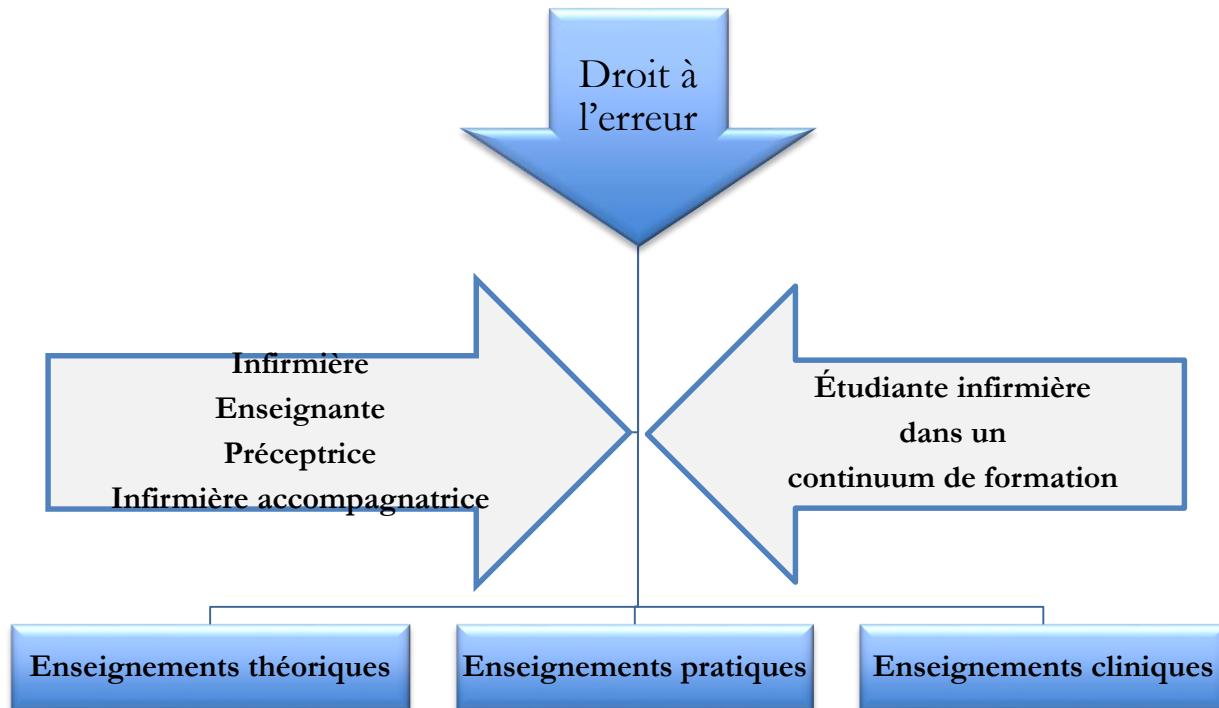
**L'étudiante :** L'étudiante en soins infirmiers ou en sciences infirmières est régie par le *Règlement sur les activités professionnelles pouvant être exercées par des personnes autres que des infirmières et des infirmiers*. La stagiaire doit avoir un permis (immatriculation) de l'ordre des infirmières et des infirmiers du Québec pour avoir le droit de faire des stages durant sa formation et ainsi pouvoir exercer, sous supervision, des activités réservées à la profession d'infirmière. La stagiaire est responsable des actes qu'elle pose et dont elle a reçu la formation.

## FIGURE



**Le droit à l'erreur** est un concept important mais peu discuté par les chercheurs en sciences infirmières. Mis à part les exigences légales mentionnées précédemment, en apprentissage, ce concept peut être regardé sous différents angles, notamment dans le cadre des fonctions d'une infirmière, d'une enseignante, d'une préceptrice, d'une infirmière accompagnatrice et celui d'une étudiante infirmière.

## FIGURE



Dans la culture de **la profession infirmière**, il est attendu que l'infirmière a toutes les connaissances et les compétences requises afin de ne pas faire d'erreur. En effet, l'erreur est jugée inacceptable puisqu'elle peut porter préjudice aux clients. Par conséquent, l'enseignante infirmière, qui représente un modèle pour l'étudiante, s'impose la perfection.



En tant que modèle, l'enseignante infirmière ne doit pas faire d'erreur, « ***elle doit tout connaître*** » et être performante en tout temps dans sa discipline. La rigueur et la perfection qu'elle s'impose limitent parfois son ouverture à accepter l'erreur dans le processus d'apprentissage de l'étudiante. En effet, l'erreur est perçue comme négative et synonyme d'échec; cela devient un défi de voir l'erreur comme un élément positif à l'apprentissage de l'étudiante qu'elle accompagne.

Dans le domaine de **l'éducation**, en ce qui concerne l'enseignante, la culture a longtemps été identique et les préconceptions sont difficiles à modifier. Malgré l'arrivée de nouveaux paradigmes en apprentissage, plusieurs

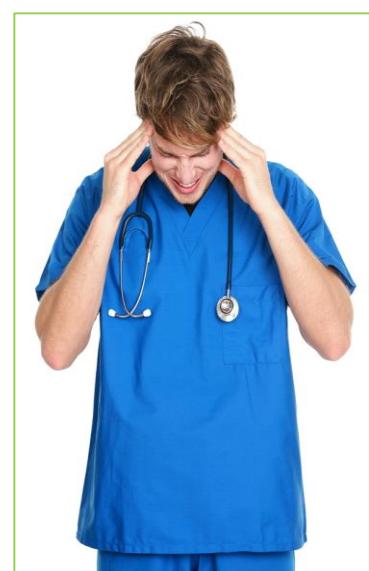


croient encore que l'enseignante, longtemps nommée « le maître », détient toutes les connaissances, qu'elle a toutes les réponses aux questionnements des étudiantes et qu'elle ne fait jamais d'erreur. Dans ce contexte, il est difficile d'accepter l'erreur chez l'étudiante puisque celle-ci est considérée comme un indicateur de mauvaise performance. De ce fait, l'étudiante en apprentissage perçoit l'erreur comme une catastrophe, une impasse et, fréquemment, il peut y avoir atteinte à l'estime de soi. Cette perception

négative amène plusieurs étudiantes à chercher une façon de dissimuler l'erreur pour éviter la sanction.

Dans cette quête de la perfection, il n'est pas surprenant que l'enseignante ainsi que l'étudiante infirmière vivent des moments de tension et d'anxiété pour répondre aux standards et aux attentes de la profession infirmière et de l'enseignement.

Par conséquent, il devient nécessaire de se familiariser avec le **concept du droit à l'erreur** et de situer celui-ci dans le continuum de formation selon différents contextes d'apprentissage : enseignements théoriques, enseignements pratiques et enseignements cliniques.



Apprivoiser l'erreur permettra à l'enseignante et à l'étudiante d'analyser le type d'erreur, la gravité et le contexte dans lequel celle-ci est arrivée. Cette analyse est importante pour découvrir les lacunes, combler les déficits et choisir les mesures appropriées. L'erreur doit être dite, identifiée et par le fait même prise en considération lors de l'enseignement.



Pour mieux comprendre ce **concept du droit à l'erreur**, il est d'abord important de situer ses propres conceptions en lien avec le nouveau paradigme de l'enseignement.

Ou est-ce que je me situe?

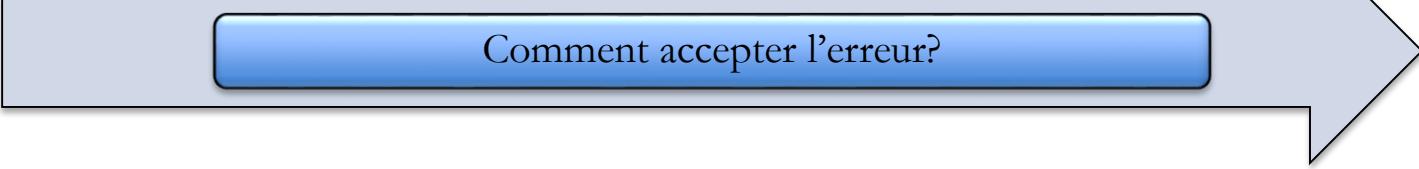
S'inspirant du cognitivisme et du constructivisme, la nouvelle conception de l'enseignement implique un passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage (Ménard et St-Pierre, 2013; Langevin et Bruneau, 2000; Tardif, 1997). Dans cette approche, l'enseignante guide, accompagne et organise ses activités en fonctions des apprentissages de l'étudiante. **L'étudiante est active, elle apprend de ses erreurs, et c'est dans l'adversité qu'elle devient plus forte et qu'elle intègre davantage les apprentissages.** En effet, les situations qui placent l'étudiante en déséquilibre amènent celle-ci à se questionner, à réfléchir, à puiser dans ses connaissances antérieures pour trouver une solution. **L'erreur devient un levier, une source d'apprentissage** (Glaserfeld, 2001). L'erreur est une étape, une occasion de progresser vers le succès. Selon Milgrom (2010), il est important que l'erreur ne soit pas vue comme une impasse terminale, une condamnation.

L'erreur et l'échec font partie de l'apprentissage, et **l'attitude à adopter pour l'apprenante dans cette situation est celle de recommencer, d'augmenter le travail, de surmonter les difficultés et de se dépasser pour réussir.** Cette attitude se développe depuis le tout jeune âge (apprendre à manger, à marcher, à lire, à écrire, à patiner, etc.), elle est nécessaire dans plusieurs contextes (le milieu scolaire, le sport, le travail, la vie personnelle, etc.) et elle doit être considérée comme une étape normale dans le parcours de l'apprentissage.

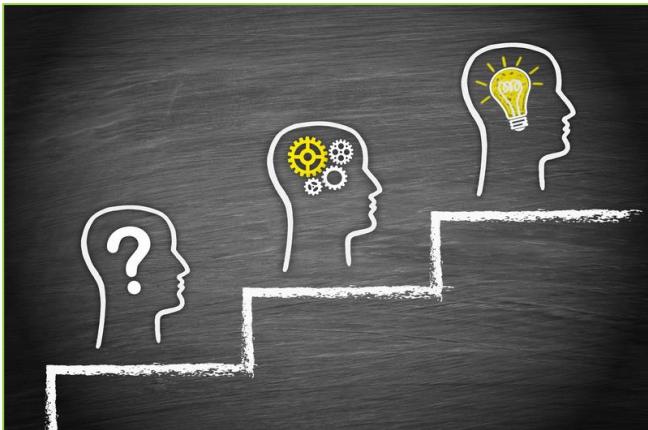


D'ailleurs, dans plusieurs domaines, des échecs se sont transformés en réussites, en innovations en **prix Nobel**. Petroski (1992), auteur du livre *To Engineer is Human*, mentionne que la plupart des réussites et des réalisations extraordinaires ont été conçues par une suite d'essais et d'erreurs, contrairement à ce que l'on pense (ex. : couteaux en acier inoxydable, pont de Brooklyn, gratte-ciels, etc.). Digos (2014) est du même avis, l'erreur peut être bénéfique et bon nombre de prix Nobel sont issus d'erreurs et d'éléments inattendus, comme la découverte de la pénicilline. Plusieurs autres exemples confirment ce fait (l'invention de la Montgolfière, du papillon adhésif, de la médication; la création des différentes couleurs à partir d'un mélange de couleurs primaires, etc.). De ce fait, pour Milgrom (2010), l'échec est un paradoxe, puisque celui-ci a une connotation excessivement négative et, en même temps, il peut être un facteur ou un catalyseur de progrès. **Si l'erreur est bénéfique, devrions-nous laisser celle-ci apparaître?** se questionne Digos (2014).

Par conséquent, **l'attitude à développer et à adopter dans l'accompagnement en situation d'erreur ou d'échec est très importante pour le succès**. Pour ce faire, l'accompagnatrice (enseignante, préceptrice, infirmière accompagnatrice) doit donner à l'erreur un statut d'indicateur de développement dans le processus de réussite. Ainsi, à la suite d'un examen attentif des erreurs commises, l'enseignante crée des occasions d'apprendre et adapte ses enseignements. Il est important d'être attentive au fait que l'attitude adoptée par l'enseignante face à l'erreur a une incidence importante sur la réussite de l'apprenante. Astolfi (1997; 2014) divise en deux catégories les réactions négatives des enseignantes face à l'erreur : la sanction (l'échec) ou la remise en cause de la progression (l'enseignante se sent responsable des erreurs commises par l'étudiante et cherche à modifier son enseignement). Dans les deux cas, l'erreur est négative puisqu'elle ne tient pas compte de l'apprenante et de ses besoins, alors que l'échec devrait créer des occasions d'apprendre qui permet à l'enseignante d'adapter son enseignement et à l'apprenante de tirer parti de ses erreurs pour travailler sur ses difficultés et progresser vers la réussite. D'ailleurs, un élément central de la théorie de l'apprentissage de Schank (1997), cité dans Milgrom (2010), est que **l'apprentissage passe nécessairement par un échec dans la réalisation de nos attentes**. Pour cet auteur, la déception dans ses attentes ou ses résultats est une condition essentielle à l'apprentissage puisqu'elle encourage l'étudiante à combler les lacunes qu'elle découvre pour réussir. Une fois qu'on sait que l'erreur peut être positive et qu'elle peut être un levier pour l'intégration des apprentissages, **comment accepter celle-ci?, comment lâcher prise? et quelles attitudes adopter?**



Comment accepter l'erreur?



Accepter l'erreur dans un contexte d'apprentissage veut dire accepter que l'étudiante est humaine. Également, il faut admettre qu'apprendre n'est pas un processus linéaire, sans embûches, sans contraintes et sans maladresse. Cela dit, dans la prochaine section, nous départagerons ce qui peut être acceptable et ce qui ne l'est pas selon les différents contextes d'enseignements.

Pour accepter l'erreur, l'enseignante doit se rappeler que l'erreur suit un processus normal en apprentissage et dans la séquence *erreur-diagnostic-rétroaction-progression*, l'**accompagnement de l'enseignante prend tout son sens dans le traitement de l'échec et de l'erreur** (Milgrom, 2010). De ce fait, pour cet auteur, qu'elle soit détectée par l'étudiante ou ses collègues, ou par l'enseignante, l'**erreur doit passer l'étape de la simple détection et être analysée sous plusieurs angles** pour qu'il soit possible de déterminer avec précision en quoi elle consiste et quelles peuvent en être les causes. L'analyse rigoureuse permet, par la suite, d'obtenir un diagnostic juste et aidant pour comprendre comment l'erreur s'est produite afin de mieux guider l'étudiante en apprentissage.

Lâcher prise demande à l'enseignante de **départager adéquatement son rôle d'accompagnatrice de son rôle d'évaluatrice**. L'équilibre entre les deux fonctions demande à l'enseignante de bien comprendre et de distinguer les différents rôles et le moment où elle doit utiliser un rôle plutôt qu'un autre. En effet, dans le processus d'apprentissage, avant l'évaluation certificative, l'enseignante accompagne l'apprenante et ce rôle respecte l'étudiante dans «**le droit de se tromper**» dans certains contextes que nous regarderons dans la prochaine section.

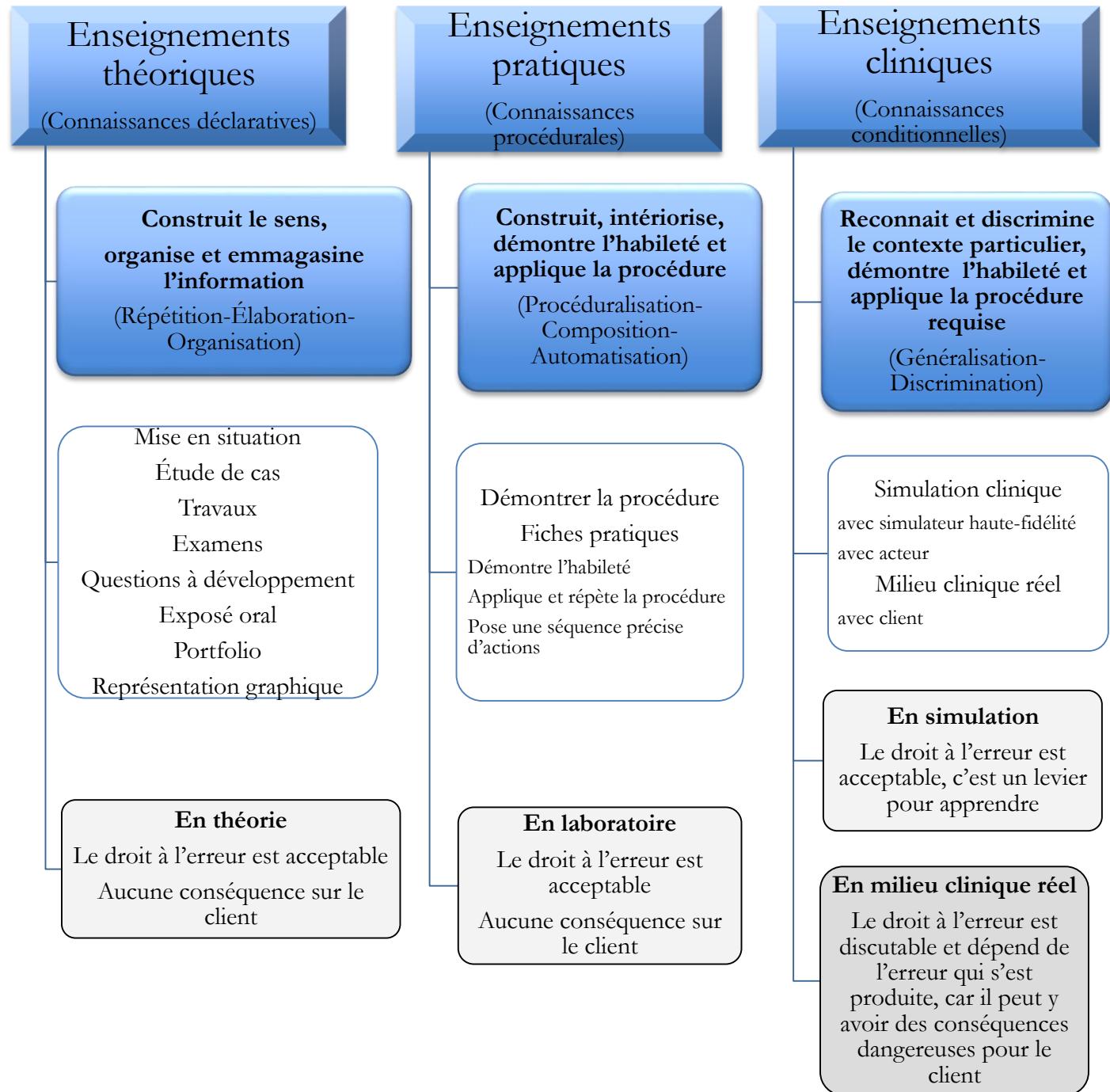


Ainsi, dans l'application, l'accompagnatrice accepte durant le processus d'apprentissage que l'étudiante fasse des erreurs, qu'elle ne soit pas capable de répondre à une question sur le moment, qu'elle puisse avoir du temps pour faire de la recherche et en discuter avec l'enseignante par la suite. En somme, l'accompagnement se fait dans un **climat de respect** sans crainte pour l'étudiante d'être ridiculisée ou sanctionnée. L'enseignante doit **dédramatiser l'erreur et lui donner un statut de levier pour apprendre** (Lemaître, 2010).

Pour ce faire, l'enseignante adopte une attitude de retenue et de respect pour ne pas blesser l'étudiante, elle l'amène à comprendre et à distinguer les moments où elle joue le rôle d'accompagnatrice et ceux où elle joue le rôle d'évaluatrice (Milgrom, 2010). Bref, il faut éviter la confusion des différents rôles et l'enseignante doit **appliquer le dosage approprié** pour soutenir la motivation et l'engagement des étudiantes en apprentissage. Tel que le mentionne Lemaître (2010), l'accompagnatrice a une obligation de moyens en utilisant les stratégies appropriées favorisant l'apprentissage de ses étudiantes et les étudiantes ont une obligation de résultats en démontrant que l'apprentissage atteint les objectifs visés.

L'erreur est acceptable dans certains contextes mais certainement pas dans tous les contextes : **qu'est-ce qui est acceptable?, qu'est-ce qui n'est pas acceptable? et qu'est-ce que l'erreur peut apporter de positif?**

Accepter l'erreur dans quel contexte?

**FIGURE****➤ Aide-mémoire : L'erreur et les différents contextes d'enseignement**

**Sources :** Cette figure s'appuie sur les ouvrages suivants : Barbeau, Montigny et Roy (1997); Poelhuber, B. et Fournier St-Laurent, S. (2014); Tardif (1992). La consultation de ces ouvrages vous permettra d'avoir une description plus détaillée des types de connaissances et des stratégies cognitives.

Annie Denoncourt, M. Sc. Inf.

L'aide-mémoire ci-dessus présentant les différents contextes d'enseignement démontre de façon visuelle que l'erreur est acceptable dans la plupart des contextes du processus de l'apprentissage de l'étudiante. Bref, dans son parcours, l'étudiante doit avoir le droit de se tromper, de tomber, de s'autoréguler et de se relever. **À l'exception du milieu clinique réel, où l'erreur devient plus difficilement acceptable puisqu'il y a un risque pour la sécurité et la vie du client, l'enseignante doit accepter que l'étudiante puisse se tromper et l'étudiante ne doit pas avoir peur de le faire par crainte d'être jugée négativement.** L'erreur ne doit plus être une source d'angoisse, mais une source de défi, un tremplin pour avancer plus loin.

L'erreur apporte des éléments positifs autant pour l'enseignante que pour l'étudiante. **Pour l'enseignante**, l'erreur permet de retravailler et de modifier son enseignement, elle permet de diagnostiquer des lacunes et de faire des retours sur les situations survenues. La rétroaction peut se faire en groupe ou individuellement, et celle-ci permet des discussions franches permettant de se servir des erreurs pour favoriser l'apprentissage, discuter et réfléchir, et pour guider et encourager l'étudiante dans la recherche d'une solution, et ce, dans le respect, tout en préservant sa motivation et son estime de soi. L'erreur est un outil pour apprendre et la rétroaction doit soutenir la motivation de l'étudiante, elle ne doit pas entraîner un découragement. **Hyperlien : outil rétroaction**. **Pour l'étudiante**, l'erreur permet de s'autoévaluer, d'apprendre, de réfléchir à des solutions, de s'engager, de progresser, de comprendre et de réussir. Essayer et faire des erreurs permettent à l'étudiante de découvrir et d'analyser la cause lui permettant de s'engager activement et d'avancer encore plus loin dans la recherche d'une solution. Le traitement de l'erreur par l'étudiante augmente son désir d'apprendre et celui de se dépasser. De ce fait, l'erreur est positive et s'inscrit parfaitement dans le paradigme de l'apprentissage suivant, le constructivisme.

Finalement, bien qu'il soit plus clair que l'erreur puisse être bénéfique à l'apprentissage, lorsque celle-ci touche à la santé et la sécurité, pour qu'elle soit excusable, l'erreur ne doit pas être reliée à de l'insouciance ou à de la négligence de la part de l'étudiante. En effet, en milieu clinique réel, les soins donnés à un client doivent respecter la mission de l'ordre des infirmières et infirmiers du Québec, qui est de veiller à la protection du public. **Hyperlien : <https://www.oiig.org/lordre/qui-sommes-nous/systeme-professionnel>**. Par ailleurs, si l'erreur survient malgré la vigilance de l'étudiante, il est important de créer un climat d'ouverture qui permet d'identifier l'erreur, d'en discuter de manière constructive en l'envisageant comme une source d'apprentissage et non comme une honte. Évidemment, **en contexte d'évaluation formative, l'erreur est un levier profitable dans le processus d'apprentissage**. Par ailleurs, **en contexte d'évaluation sommative, certificative, même si l'erreur peut être bénéfique à l'apprentissage, l'erreur peut aussi entraîner un échec**, et dans cette situation, l'attitude et le rôle de l'enseignante et de l'étudiante sont très importants.

Dans ce contexte, l'**enseignante** doit inviter l'étudiante à s'autoévaluer. Ensuite, elle doit partager son appréciation du développement de l'étudiante en lien avec les objectifs d'apprentissages visés (faits objectifs et descriptifs), vérifier la compréhension de l'étudiante et finalement elle doit s'assurer après discussion avec l'étudiante que celle-ci comprend le message transmis, qu'elle envisage des pistes de solution ainsi que des actions. En somme, l'**enseignante** doit s'assurer que l'évaluation est juste et équitable, que l'étudiante en a une bonne compréhension lors de l'échange, qu'elle est capable d'identifier ses défis et qu'elle reconnaît ses forces. L'acceptabilité de l'erreur en stage peut varier selon les contextes. En effet, si c'est nouveau, si c'est répété, si c'est constaté de façon automne par l'étudiante ou intercepté par l'**enseignante**, cela change les perspectives.

Dans ce contexte, l'**étudiante** doit composer avec la situation en essayant de maintenir une gestion de son anxiété et une attitude d'ouverture. Elle doit écouter attentivement le message de l'**enseignante**, communiquer de façon respectueuse sa vision de la situation, mettre l'accent sur ses forces et ses compétences, et identifier ses faiblesses comme un défi qu'elle peut relever. Il est important qu'elle comprenne qu'il est normal, à l'annonce de l'échec, de se sentir incomptente, d'être découragée et d'avoir l'impression que le défi est insurmontable. Par ailleurs, il est également important de savoir que si elle adopte une attitude positive face à l'échec, qu'elle dédramatise la situation, la complexité estimée du défi lui paraîtra plus facilement réalisable.

## ENCADRÉ

Acceptation de ne pas tout connaître

- Sources de discussion, de réflexion et d'apprentissage
- Humilité
- Changement de paradigme

Durant le processus d'apprentissage, l'enseignante accompagne et guide l'étudiante en utilisant différentes stratégies pédagogiques (questionnement, analyse, réflexion, discussion, rétroaction, etc.) pour qu'elle s'engage et devienne active dans la construction et l'intégration des apprentissages.



Les stratégies utilisées favorisent un retour sur les informations en mémoire, permettent de greffer de nouvelles informations, de faire des liens, d'expliquer, de justifier des choix et des décisions prises dans l'action. Ainsi, le rôle de l'enseignante est de **faciliter le processus d'intégration des apprentissages** en respectant le fait qu'elle doit **laisser à l'étudiante l'espace et le temps nécessaires** pour chercher, construire ses propres réponses et y réfléchir. De ce fait, **l'enseignante doit reconnaître qu'elle n'a pas besoin de tout connaître** puisque son rôle n'est pas de répondre à toutes les questions de l'étudiante, mais bien de l'amener à trouver elle-même ses réponses.

Elle accompagne l'étudiante, participe aux échanges et apporte des spécifications tout en respectant le fait qu'elle **doit agir comme facilitatrice plutôt qu'experte de contenus**. Ce changement de paradigme demande à l'enseignante, à l'infirmière accompagnatrice et à la précepitrice des efforts considérables, particulièrement en contexte clinique, puisqu'il est plus facile et rapide, dans l'action, de donner la réponse que de laisser à l'étudiante le temps nécessaire pour la trouver elle-même. L'accompagnatrice qui joue le rôle de guide plutôt qu'experte diminue le stress de performance de l'étudiante puisqu'elle permet à celle-ci **de tenter une réponse, d'expérimenter, de se tromper et d'apprendre** dans un environnement pédagogique favorable. Ainsi, l'accompagnatrice **permet à l'étudiante d'accepter de ne pas tout connaître**.

**Accepter de ne pas tout connaître est également un concept que l'enseignante, l'accompagnatrice et la précepitrice doivent s'autoriser.** Dans une étude réalisée par Denoncourt (2006) sur les caractéristiques d'une supervision clinique qui contribue à l'intégration des apprentissages dans la perspective de l'école de pensée du *caring*, l'analyse des entrevues individuelles et du groupe de discussion a mis en évidence que les connaissances et l'expertise des superviseures n'étaient pas suffisantes pour favoriser l'intégration des apprentissages chez l'étudiante. En effet, les superviseures interrogées soulignent qu'elles doivent aussi être **capables d'accepter de ne pas tout connaître**. Celles-ci reconnaissent qu'il est difficile et déstabilisant d'être confrontées au fait de ne pas connaître

toutes les réponses aux questions des étudiantes, mais selon elles, **il faut l'accepter, faire preuve d'humilité, être capable de le dire et s'en servir comme stratégie pour la réflexion et la recherche d'information.**

En somme, elles mentionnent un avantage important pour l'intégration des apprentissages des étudiantes lorsque l'accompagnatrice ne connaît pas tout puisque selon leurs expériences, cela l'amène à utiliser des stratégies efficaces pour mettre l'étudiante en action dans la recherche de l'information et cela l'incite à questionner l'étudiante plus en profondeur pour s'assurer que celle-ci comprend et fait les bons liens.



L'accompagnatrice facilite l'intégration des apprentissages et guide les étudiantes dans ce processus. Elle joue ici un rôle complètement différent de celui d'experte de contenus. Par conséquent, il est compréhensible que l'accompagnatrice se sente déstabilisée devant une interrogation ou une question pour laquelle elle n'a pas la réponse, ou qu'elle ait peur d'être jugée négativement et se sente incomptente lorsque cela arrive, mais **dites-vous qu'accepter de ne pas tout connaître est un concept nécessaire à intégrer dans votre pratique** pour réussir à être à l'aise dans votre rôle. L'enseignante, l'accompagnatrice ou la préceptrice qui fait **preuve d'humilité** et admet qu'elle ne connaît pas tout, qu'elle peut se tromper et faire une erreur, se sent bien dans son rôle et montre à l'étudiante qu'il est normal de ne pas tout savoir et que ce n'est pas dramatique puisque l'important est de chercher et de trouver l'information requise. **L'accompagnatrice qui relativise le fait de ne pas tout connaître crée une ambiance positive propice à l'apprentissage et devient un modèle pour l'étudiante.** Celle-ci s'identifie à ce modèle et se sent rassurée émotivement quant au fait qu'il est possible de ne pas tout connaître et que **le fait de l'accepter ne restreint en rien les compétences, l'expertise et les aptitudes de la personne au succès et à la réussite.**

En somme, il est essentiel, autant pour l'étudiante que l'enseignante, d'être à l'aise avec ce concept d'acceptation de ne pas tout connaître, c'est-à-dire « **lâcher prise** » quant à la perfection et faire **preuve d'humilité**. L'enseignante qui accompagne l'étudiante guide celle-ci dans la recherche d'information, stimule la réflexion, la discussion, le raisonnement et le jugement clinique pour favoriser une prise de décision éclairée. Ce type d'accompagnement met l'accent sur le processus d'apprentissage, il est pur et non directif, il aide l'étudiante à trouver ses propres solutions (Hook, McPhail et Vass, 2010) et il est parfaitement compatible avec le passage du paradigme de l'enseignement à l'apprentissage. L'accompagnatrice doit se

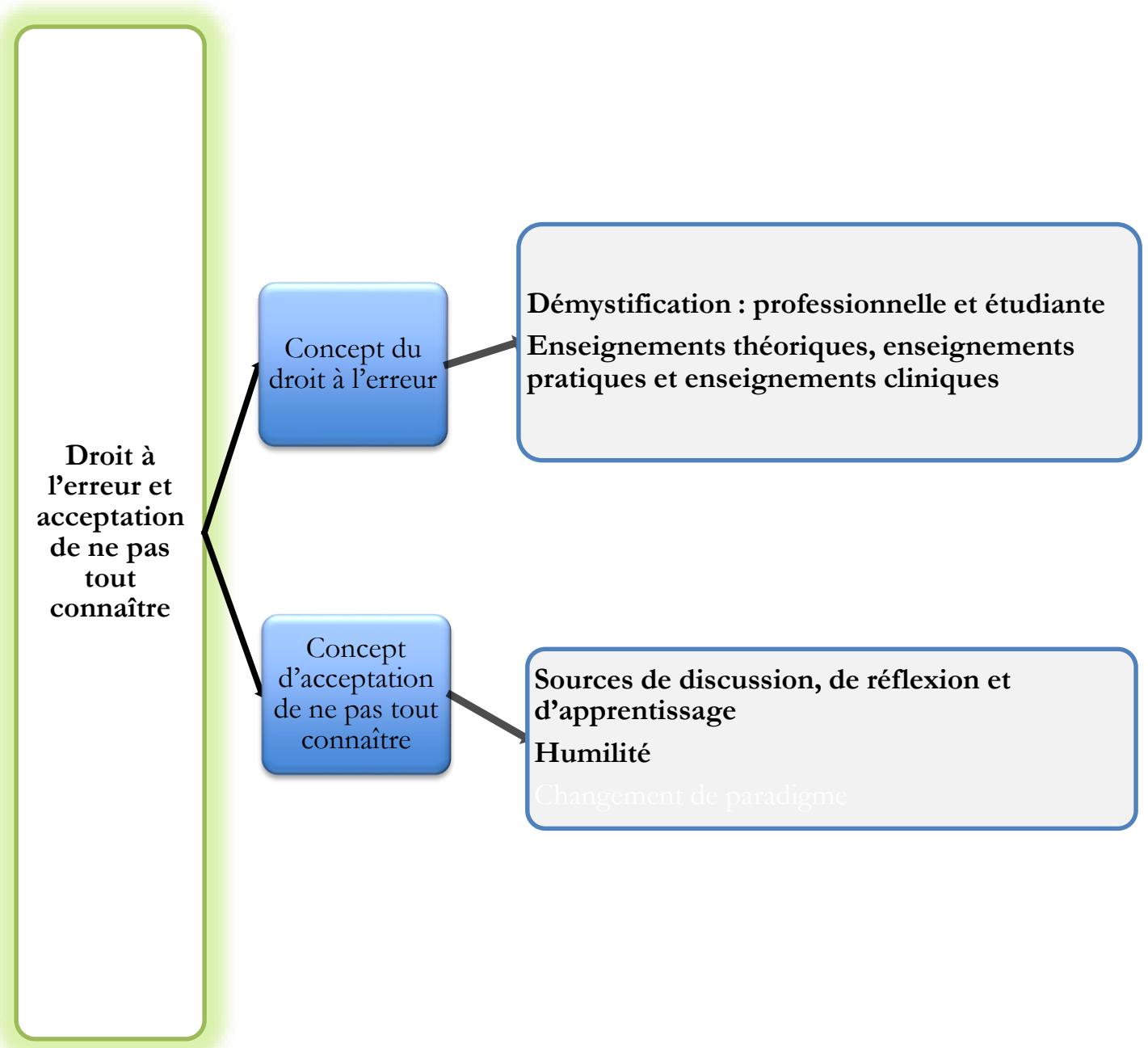
center sur l'étudiante, être à l'écoute, démontrer un engagement, être à l'aise avec les silences, valoriser et exposer le potentiel de l'étudiante en apprentissage.

De plus, en tant que facilitatrice, elle doit être consciente des aspects psychologiques de l'apprentissage, de l'effet des préjugés non intentionnels et des différences culturelles pour pouvoir créer un milieu propice à l'apprentissage (Readingtoparents.org, 2005) : un milieu qui encourage un apprentissage actif, une réflexion dirigée, des questionnements, des échanges et l'exploration d'émotions; **un environnement qui permet de prendre des risques, de soulever des hypothèses, de dire qu'on ne connaît pas la réponse sans danger de diminuer l'estime et la confiance en soi**, et ce, autant pour l'accompagnatrice que pour l'étudiante; bref, un environnement sain propice à l'intégration des apprentissages.

Évidemment, vous aurez compris qu'il est nécessaire, dans certains contextes, que l'accompagnatrice opte pour une posture d'experte si la sécurité d'un client est mise en danger lors d'une intervention réalisée par l'étudiante. À ce moment, il est tout indiqué de diriger l'étudiante dans ses actions ou de prendre sa place et d'intervenir auprès du client.



Cependant, ce dont il faut se rappeler, c'est qu'il est essentiel d'utiliser cette posture seulement lors de conditions spécifiques pour éviter de nuire à la capacité de l'étudiante à réfléchir, à analyser la situation par elle-même et ainsi à se responsabiliser face aux actes professionnels qu'elle pose (Lane, 2008).

**FIGURE:** concepts clés

## Références

- Astolfi , J.-P. (2014). L'erreur un outil pour enseigner. Pratique et enjeux pédagogiques. Paris, ESF Éditeur.
- Astolfi, J.-P. (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris. ESF Éditeur.
- Barbeau, D., Montigny, A., et Roy, C. (1997). Tracer les chemins de la connaissance. Montréal: AQPC.
- Denoncourt, A. (2006). Les caractéristiques d'une supervision Clinique qui contribue à l'intégration des apprentissages dans la perspective de l'école de pensée du caring. Mémoire de maîtrise en sciences infirmières non publié, Montréal: Université de Montréal, 188.p.
- Degos, L. (2014). Face à l'erreur, positiver l'erreur. La revue de médecine interne. <http://dx.doi.org/10.1016/j.revmed.2014.10.359>
- Glaserfeld, E V. (2001). Constructivisme radical et enseignement. Publisher in perspectives 31 (2) : 191-204.
- Hook, P., McPhail, I. et Vass, A. (2010). L'accompagnement en éducation et la pratique réflexive, Montréal, Chenelière Éducation, 126p.
- Lane, J. (2008). Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique : Conceptions et pratiques de personnes enseignantes associés et manifestations du raisonnement pédagogique de leur stagiaire, thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke, 356p.
- Langevin, L., et Bruneau, B. (2000). Enseignement supérieur. Vers un nouveau scénario. Issy-les-Moulineaux, France : ESF Éditeur.
- Lemaître, (2010); Construction des identités et projet de formation dans Rancent, B., Verzat, C. et L.Villeneuve, (2010) (sous la direction de). Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en oeuvre? Bruxelles : De Boeck, 563p.
- Ménard, L et St-Pierre, L. (2013). Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur. Collection Performa. AQPC, 384p.
- Milgrom, E. (2010), Réussite et échec: du droit à l'erreur au devoir d'erreur? Dans Rancent, B., Verzat, C. et L.Villeneuve, (2010) (sous la direction de). Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en oeuvre? Bruxelles : De Boeck, 563p.
- OIIQ. [www.oiiq.org](http://www.oiiq.org)
- Poelhuber, B. et Fournier St-Laurent, S. (2014). Les TIC pour favoriser et soutenir l'apprentissage. Dans Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur (sous la direction de Ménard et St-Pierre) Collection Performa, AQPC, 384p.
- Petroski, H. (1992), To Engineer Is Human: The Role of Failure in Successful Design. Vintage. 272p.

Readingtoparents.org.(2005).A safe learning environment. Retreived May, 30 2011, from <http://www.rationalamerican.com/rp.org/archives/safe.html>.

Schank, R. (1997). Virtual Learning: A revolutionary approach to building a highly skilled worforce. Mc Graw-Hill, cité dans Milgrom (2010) Réussite et échec: du droit à l'erreur au devoir d'erreur? Dans Rancent, B. ,Verzat, C. et L.Villeneuve, (2010) (sous la direction de). Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en oeuvre? Bruxelles : De Boeck, 563p.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive.* (pp.25-61). Montréal : Éditions Logiques.

Tardif, J. (1997). La construction des connaissances. Les consensus. Pédagogie collégiale, 11 (2), 14-19.