



HAL
open science

...Si le mémoire professionnel nous était conté... Des maux pour écrire...aux mots pour se dire... Itinéraire des processus d'écriture des étudiants cadres de santé dans un dispositif hybride professionnel-universitaire

Michèle Carpentier

► **To cite this version:**

Michèle Carpentier. ...Si le mémoire professionnel nous était conté... Des maux pour écrire...aux mots pour se dire... Itinéraire des processus d'écriture des étudiants cadres de santé dans un dispositif hybride professionnel-universitaire. Education. 2013. dumas-00959294

HAL Id: dumas-00959294

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00959294v1>

Submitted on 14 Mar 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITE LILLE 1

CUEEP - Centre Université-Economie d'Education Permanente
DEPARTEMENT Sciences de l'Education et de la Formation

MASTER II Sciences de l'éducation - Formation des Adultes

Parcours Ingénierie de Formation - Cadres de Santé

Promotion 2012-2013

...Si le mémoire professionnel nous était conté...
Des maux pour écrire...aux mots pour se dire...

*Itinéraire des processus d'écriture des étudiants cadres de santé
dans un dispositif hybride professionnel - universitaire*

Michèle CARPENTIER

Sous la Direction :

Tuteur universitaire : A.C. OUDART, Maître de conférences en Sciences de l'éducation
Université de Lille 1

Tuteur professionnel : J. NOBLECOURT, Cadre supérieur de santé, formateur en
management et pédagogie des soins, IFCS CHU Amiens

Expert : L. DELOFFRE, Cadre supérieur de santé, formateur en management et pédagogie
des soins, IFCS de l'Université Catholique, Lille.

REMERCIEMENTS

Quelques mots choisis pour exprimer ma reconnaissance ...

Merci à vous, Me OUDART qui avez su, au-delà du concept, donner vie à l'accompagnement empreint de bienveillance et d'enthousiasme, dynamisant mon engagement et mes apprentissages...

Merci à toi Jacky pour ce chemin fait côte à côte, que nous avons construit en marchant, dans le respect de mes curiosités, mes prises de position combatives, mes espérances...

Merci à vous Corinne, Pascale et Catherine « *mes drôles de dames* », pour votre soutien inconditionnel et votre bonne humeur...

Merci à tous les étudiants cadres de me permettre d'être moi aussi une éternelle étudiante qui apprend de la diversité et la richesse de vos expériences. Un merci particulier à ceux qui ont bien voulu partager leur aventure « mémoire » en me faisant vivre leurs itinéraires

Merci à l'équipe pédagogique du CUEEP Malik et Jean-Noël, un clin d'œil à Jocelyne et Anne pour leur accueil.

Merci à ma famille d'être là et de me permettre de vivre mes choix...

SOMMAIRE

Préambule	p.1
I. INTRODUCTION	p.3
D'un idéal pensé à une réalité...mon parcours professionnel.....	p.4
D'une proposition à... une mission auto administrée ?.....	p.6
1 - D'un tiraillement de formateur à la construction d'un questionnaire	p.7
II. L'EMERGENCE D'UNE FONCTION DE SURVEILLANTE...AU METIER DE CADRE DE SANTE	p.9
1 - De la femme consacrée à la surveillante.....	p.9
2 - De la surveillante au cadre infirmier.....	p.11
3 - Du cadre infirmier au cadre de santé.....	p.14
4 - Evolution de la formation cadre de santé	p.17
III. LE CONTEXTE DE LA FORMATION CADRE DE SANTE.....	p.18
1 - L'historicité de l'IFCS du CHU Amiens : élaboration du partenariat.....	p.19
2 - L'évolution du dispositif IFCS CHU Amiens.....	p.21
3 - L'universitarisation de la formation cadre de santé.....	p.22
4 - Le contexte actuel et turbulent de la formation cadre en IFCS.....	p.24
5 - Le dispositif de formation à l'IFCS d'Amiens.....	p.26
6 - L'alternance proposée dans le dispositif de formation.....	p.29
7 - La construction des savoirs dans cette alternance.....	p.31
8 - De professionnels de santé au métier d'étudiant cadre de santé...Qui sont ces apprenants.....	p.32
9 - Les acteurs du dispositif de formation au service des apprenants.....	p.33
10 - Le dispositif d'accompagnement du mémoire professionnel : l'initiation à la recherche.....	p.35

III. LES QUESTIONS QUE CELA POSE POUR LA FORMATION ET LES HYPOTHESES	p.38
IV. LA RECHERCHE DE TRACES : l'enquête exploratoire	p.41
1 - Les entretiens exploratoires auprès des acteurs.....	p.41
2 - Les investigations à la recherche d'objectivité.....	p.42
2.1 Le recueil de documents d'archives : les mémoires d'étudiants cadres.....	p.42
2.2 Le questionnaire exploratoire : les représentations des étudiants cadres.....	p.52
2.3 Les grilles d'évaluation de la charge de travail relatives au mémoire.....	p.55
2.4 Ce que disent les étudiants cadre du dispositif d'accompagnement.....	p.57
V. ETAYAGE THEORIQUE ET CONTEXTUEL A VISEE COMPREHENSIVE	p.62
1 - Modalités d'élaboration et de validation des travaux d'initiation à la recherche	p.62
2 - Le mémoire professionnel : ambiguïté et recherche d'une définition.....	p.65
3 - L'écriture comme processus.....	p.69
4 - De l'écriture des pratiques à l'écriture réflexive.....	p.70
4.1 Les fonctions de l'écriture.....	p.70
4.2 Les zones de tensions dans le processus d'écriture.....	p.72
5 - Le rapport à l'écriture.....	p.74
5.1 La dimension cognitive de l'écriture.....	p.74
5.2 Du rapport à l'écriture au rapport au savoir.....	p.77
5.3 Aspect représentationnel du rapport à l'écrit.....	p.78
VI A LA RECHERCHE DE TRACES ET DE DISCOURS	p.83
1 - La méthodologie au service de la recherche	p.84
1.1 - Le lieu d'enquête.....	p.85
1.2 - A l'écoute des apprenants : l'entretien semi-directif.....	p.86
1.3 - Présentation des apprenants.....	p.88

1.4 - L'attitude des étudiants en regard de leur mémoire.....	p.92
2 - L'analyse des discours de l'activité mémoire.....	p.94
2.1 - Ce que disent les étudiants de leur activité mémoire : entretiens pré-soutenance.....	p.94
2.2 - Ce que disent les étudiants de l'argumentation de leur mémoire : entretiens post-soutenance.....	p.153
2.3 - Les entretiens auprès des partenaires universitaires : ce qu'ils disent des mémoires d'étudiants cadres de santé.....	p.163
VII ANALYSE CROISEE DES DONNEES ET RETOUR SUR LES HYPOTHESES.....	p.177
VIII CE QUE CELA LAISSE A PENSER.....	p.181
TABLE DES MATIERES.....	p.183
BIBLIOGRAPHIE.....	p.188
ANNEXES	

PREAMBULE

« L'écriture, toute écriture reste une audace et un courage. Et représente un énorme travail. » Michèle MAILHOT.

Débuter peut-être ce travail par ce qui motive ma recherche, mes écrits... Mon propre questionnement sur mes connaissances et mes compétences d'accompagnement des étudiants cadres de santé dans le processus d'écriture de leur mémoire. Accompagner suppose pour moi une prise de décision sur sa propre conception de ce qu'est un mémoire, un accompagnement d'étudiant écrivant un mémoire. Avoir réalisé soit même un mémoire en IFCS¹ ne confère aucune sorte de légitimité et laisse les incertitudes s'exprimer dans ce domaine. S'interroger au préalable ne va pas de soi. Ma prise de poste en tant que formateur en IFCS en septembre 2007 s'inscrit dans une visée et un projet personnel réfléchi et mûri. Devenir et être formateur l'idéal souhaité dans un parcours hybride permanent oscillant volontairement entre la technicienne de réanimation et la pédagogue en herbe qui se rêve... Pour autant, peut-on estimer avoir les compétences nécessaires pour cet accompagnement bien précis d'initiation à la recherche. De la volonté et de l'appétence, certaines, pour l'exercice de mon nouveau métier mais un bagage théorique construit de façon empirique au fil de mes expériences professionnelles enrichies souvent par une curiosité insatiable.

Mon éducation implicite et l'inscription depuis l'enfance dans un combat d'existence sociale acharné, m'ont sauvé dans une philosophie plutôt humaniste et optimiste. J'affronte par conséquent ce nouveau challenge avec envie et dynamisme et dès la première année, le module d'initiation à la recherche m'est confié. Comment mettre en œuvre ce module sans au préalable réfléchir et s'interroger longuement sur ma conception de la recherche et de la formation à la recherche. Comment, je perçois en tant que formateur ce mémoire en IFCS sans être parasitée par ma propre expérience d'écrivaine dans ce même exercice et surtout comment ne pas s'inscrire en unique modèle...D'ailleurs, de quoi s'agit-il au juste : d'un simple exercice, d'un rite de passage pour devenir cadre de santé, d'un passeport de légitimité d'exercice d'un nouveau métier...Comment les étudiants vivent-ils ce mémoire ?

Quel est au regard de tous ces éléments, ma conception de mon rôle d'accompagnant ? Je pars du postulat d'un accompagnement par écho et raisonnement à mon histoire et ma propre construction pour avoir tenté de proposer dans les situations d'encadrement et d'apprentissage, l'accompagnement plutôt qu'un autre type de posture. Mais, cette

¹ IFCS : Institut de Formation des Cadres de Santé

proposition est-elle réellement vécue comme telle par les étudiants. L'expérimentation de cette première année me renvoie à des doutes douloureux et surtout à des incertitudes concernant les intentions pédagogiques et de formation de ce « fichu mémoire ». Un évènement malheureux clôture de façon brutale l'accompagnement personnalisé proposé à un étudiant en proie au travail laborieux d'écriture de son mémoire... Travail qu'il finalisera toutefois à l'écrit, sans pouvoir affronter la soutenance tant redoutée...

Accompagner un étudiant « C'est un acte d'humanité, la manifestation d'une solidarité dans les épreuves que traverse quelqu'un » (G Le Bouëdec, 2003)

Accompagner relève en effet d'une prise de risque, qui réclame un soutien dans les épreuves que traverse l'étudiant. Posture délicate pour moi en tant que formateur, issue d'un monde professionnel ancré dans une forte culture soignante. Posture de funambule entre le formateur accompagnateur et le thérapeute.

I - INTRODUCTION

L'universitarisation de la formation des cadres de santé initiée dans le contexte réglementaire du décret de 1995, s'est développée de façon constante pour adopter récemment le système européen secondaire aux accords de Bologne : L.M.D. Ainsi, l'IFCS du CHU Amiens s'est engagé, depuis de nombreuses années, dans un partenariat avec l'UPJV et propose un parcours GOESS², permettant l'obtention d'un Master 1 et la capitalisation de 26 ECTS du master 2. L'évolution de ce dispositif de formation s'est accompagnée de modifications d'ordre organisationnel, didactique et pédagogique. L'activité d'écriture du mémoire professionnel au sein de ce dispositif revisité, mobilise notre attention et attise notre intérêt afin de clarifier la finalité et le sens que lui accordent les étudiants « usagers » de ce dispositif. Ce mémoire, en effet, embolise la formation cadre et s'inscrit dès lors comme la préoccupation majeure des étudiants sur leur parcours de formation.

Il s'agit alors, dans un premier temps, de présenter le contexte dans lequel s'inscrit ce dispositif, de situer l'alternance mise en jeu, de cerner les apprentissages visés par cette initiation à la recherche à travers les objectifs du texte réglementaire, régissant la formation des cadres de santé. En seconde intention, une enquête visant l'analyse des mémoires au travers trois décennies, objective les transformations de ces écrits longs professionnalisés, et invite à un étayage contextuel et théorique. L'enquête par entretiens, réalisée auprès des étudiants révèle des éléments significatifs de leurs processus d'écriture, leurs rapports à l'écrit, le sens qu'ils accordent à ce mémoire mais aussi les difficultés rencontrées, les renoncements et les injonctions paradoxales induites par ce dispositif de formation. Les propos recueillis dans les entretiens réalisés auprès des référents universitaires confortent les paradoxes existants au sein du dispositif et soulignent le travail laborieux et nécessaire des étudiants cadres afin de répondre aux commandes tant professionnelles, qu'universitaires. L'analyse de ces investigations conduit alors à une posture réflexive de formateur soucieux de permettre les conditions d'apprentissage et de développement tant professionnel que personnel des étudiants et questionne alors la finalité et le sens de ce mémoire dans un dispositif hybride professionnel universitaire, de formation des cadres de santé, aujourd'hui.

La présentation de cette recherche qui s'inscrit dans le cadre d'un master II parcours « *ingénierie de formation - cadres de santé* » à l'université de Lille 1, ne saurait débiter sans un retour sur ce qui motive cette formation, sur les questionnements du formateur que je suis et que je souhaite devenir au service des apprenants cadres de santé.

² GOESS : Gestion et Organisation des Etablissements Sanitaires et Sociaux.

...D'un idéal pensé à une réalité...mon parcours professionnel...

La vocation n'existe pas et les puristes des sciences infirmières se défendent des motivations relevant de cet ordre là ! Pourtant, petite déjà je voulais être infirmière... Mon parcours scolaire construit dans cette perspective : ce sera la seconde F8 ou rien. Après un détour en fac de langues étrangères appliquées, pour ne pas perdre un an, j'intègre l'IFSI de la Croix-Rouge à Saint-Etienne dans la Loire. Mes études sont loin d'être sereines, mais mes nuits pour financer ces 3 années de formation sont éminemment formatrices ! Dès la fin de première année la possibilité d'exercer en tant qu'aide-soignante m'autorise un monde de découverte et de mystères : le soin... la nuit... Fidèle à l'établissement de la « charité », je retrouve avec plaisir les résidents pour vivre des nuits passionnantes d'humanité et d'indignité... Diplômée et connue par l'exercice nocturne régulier je suis employée dès l'obtention de mon diplôme d'Etat. La Picardie devient ma terre d'adoption suite à une rencontre Picarde en Espagne.

Quelques années plus tard, le CHU d'Amiens devient mon lieu d'apprentissage privilégié c'est au sein d'une réanimation et d'un service que j'ai l'opportunité d'inaugurer : la transplantation rénale, que mes compétences prennent vie et mes savoirs : sens. L'éducation du patient transplanté me fait vivre mes premières vraies expériences d'éducateur et d'accompagnant de patients et de familles luttant pour une vie « bonne » dans un contexte de maladie chronique. Ce sont probablement ces moments partagés, ces savoirs échangés réciproques qui déclenchent mon appétence pour le monde de la formation. Je monopolise l'encadrement des stagiaires du service qui me donnent l'occasion de revoir mes pratiques et je débute les interventions au sein des instituts de formation de la Région et des congrès professionnels pour découvrir d'autres environnements et d'autres pratiques de soin. L'éducation thérapeutique du patient me permet de construire des outils pédagogiques et des supports pour favoriser la compréhension des patients et les accompagner vers l'autonomisation et l'autogestion. Le livret du transplanté élaboré avec l'aide des patients du service finalise mon investissement et conforte durablement mon appétence pour la formation ; Une première tentative d'accession à la formation infirmière échoue par des jeux de pouvoir institutionnel et en résulte une affectation sur un poste de faisant fonction de cadre en réanimation polyvalente dans une visée de projet professionnel, cadre de santé. Ce temps d'exercice d'apprenti cadre me convient tout à fait et je reste dans un contexte dans lequel mon expérience précédente de réanimation me permet d'être dans mon élément. Poursuivie par mon nécessaire besoin de former, nous organisons avec un réanimateur des sessions de formation à l'épuration extra rénale et plasmatique et nous intervenons dans le cadre d'un DU en élaborant des sessions combinant rappel théorique et pratique par des mises en situations simulant des séances d'hémodialyse et de pannes sur les générateurs. Ces sessions de formation sont reconnues par la formation continue et certifiante pour les participants.

Mon projet cadre s'affirme et je construis l'idée qu'après le concours et l'entrée à l'IFCS, la formation deviendra mon lieu d'exercice. Dans un établissement de santé coexistent plusieurs logiques, ma logique ne correspondait en rien à celle de mes décideurs et par conséquent, après une formation cadre dans laquelle ma curiosité et mon intérêt pour les savoirs s'épanouissent, je rejoins comme cadre de proximité un service composé de trois secteurs. Mon projet personnel annoncé est à reconsidérer et le domaine de la formation à envisager dans un avenir...plus lointain. A nouveau, l'éducation thérapeutique du patient devient une priorité dans le service et nous élaborons avec les professionnels un projet d'activité d'ETP. Ce projet ne trouve de légitimité qu'après une enquête réalisée auprès de 100 patients porteurs d'AOMI³. Ce sont les propos des patients, leurs besoins et leurs demandes qui sont le socle du programme d'ETP que nous proposons. En parallèle, de ce projet une IDE et moi-même suivons une formation supérieure d'ETP à l'université de Lille 3 afin de développer les compétences psychopédagogiques en éducation du patient. Cette formation réactive à nouveau l'appétence et l'intérêt qui est le mien pour le monde complexe de la formation.

Ces années d'activités rythmées par de nombreuses formations me permettent d'analyser aujourd'hui mon rapport aux savoirs et à la formation. En effet, j'ai construit de façon assez régulière les compétences et l'apprentissage par le faire, dans l'agir avant de formaliser mes savoirs et la légitimité de mon exercice professionnel par une formation diplômante.

L'inscription à ce master 2 ingénierie de la formation s'inscrit dans cette même logique, après 6 années d'exercice de formateur en management et pédagogie des soins au sein de l'IFCS, le besoin de confronter mes savoirs expérimentiels aux savoirs académiques du champ des sciences de l'éducation reste moteur. Comment former les apprenants sans s'interroger soi-même sur les conceptions, les principes et valeurs mais aussi la philosophie qui m'anime pour faire ce métier, au service des apprenants, le mieux possible. L'accompagnement est sans aucun doute la constante entre l'ETP et la formation des étudiants cadres de santé. Cette activité, qui selon moi définit le mieux ce métier de formateur est implicite et souvent invisible pour les non connaisseurs. C'est probablement dans cet espace à construire avec les apprenants que le plaisir du métier se révèle vraiment...Don et contre don recevoir autant que donner. La formation transforme et nous enrichit à condition d'accepter d'être confrontés à nos limites mais aussi nos possibles...

Depuis 2011, je concilie mes centres d'intérêt : la formation et l'ETP en assurant 20 % de mon temps en tant que coordinatrice ETP, au sein du CHU Amiens.

Mon parcours n'a rien pour moi du hasard mais résulte de choix personnels, professionnels mais aussi humains qui construisent le formateur que je suis et que je souhaite devenir...

³ AOMI Artériopathie Oblitérante des Membres Inférieurs.

D'une proposition à... une mission auto administrée ?

Le choix de l'inscription dans un cursus universitaire en master 2 n'est pas envisageable pour moi sans prendre en compte les contraintes et les impacts sur le dispositif de formation IFCS et l'équipe pédagogique. En effet, ces temps de formation organisés à l'université de Lille, réclament de la disponibilité et de la souplesse dans les planifications des enseignements relatifs aux modules de formation. L'IFCS bénéficie d'une ambiance de travail favorable et l'effectif de l'équipe ne permet pas de pallier à l'absence prolongée d'un formateur. Le parcours ainsi proposé sur une durée de 15 mois à raison d'environ une semaine par moi est adéquat. Mon choix a, par conséquent, été explicité à mes collègues et validé de façon collégiale. La transparence sur mes périodes de formation et la planification anticipée ont permis une adaptation sereine et des absences palliées par mes 2 collègues formateurs permanents au sein de cet institut.

Les journées de prérentrée organisées en mai 2012, déclenchent très rapidement une réflexion autour d'une problématique, discutée de nombreuses fois en réunion pédagogique au sein de l'institut. Elle s'inscrit dans l'intuitif et nous n'avons que peu de données concrètes pour l'objectiver. Lors d'une réunion pédagogique j'émetts le souhait de travailler autour des mémoires des étudiants cadres qui « embolisent » le parcours de formation et parasitent les apprentissages en captant toute l'attention des étudiants. Nous traversons une période de turbulences en lien avec le contexte national de réingénierie des formations paramédicales et localement nous travaillons sur une maquette nouvelle proposant une co-construction des enseignements IFCS / Université. Les exigences visant les mémoires sont revisitées et c'est pour nous l'occasion d'analyser plus finement les enjeux de cet objet mémoire dans la formation cadre aujourd'hui. Questionner la pertinence de ce travail d'écriture et vérifier le sens dans la professionnalisation des étudiants cadre de santé.

La proposition est adoptée et la participation de l'équipe pour m'épauler dans ce cheminement est permanente. L'écoute et le respect des choix qui sont les miens m'autorisent une autonomie de penser et de construire cette analyse de notre « agir » sereinement. Ma posture de praticienne-apprentie-chercheur au sein de cet institut est encouragée et je bénéficie du soutien de mes collègues.

Difficile pour moi de trouver alors un commanditaire dans le sens où cette mission est auto administrée. Toutefois, je mesure les opportunités que cela m'offre en gardant en tête que ce travail représente un investissement mutuel : de ma part mais également de la part de mes collègues formateurs. Analyser à travers cette recherche une activité pédagogique peut être dérangement dans le questionnement et la remise en cause de notre dispositif d'accompagnement des mémoires. Toutefois, le dialogue possible et la confrontation acceptée de tous nous permet une ouverture d'esprit et une acceptation d'éventuels changements à venir...

1 - D'un tiraillement de formateur à la construction d'un questionnement

L'intérêt de ce travail, cible les étudiants cadres de santé en IFCS et plus particulièrement le rapport qu'ils entretiennent avec la réalisation de leur travail d'initiation à la recherche : leur mémoire. En effet, formateur en IFCS depuis septembre 2007 je suis interpellée par le fait que depuis 5 ans ce mémoire monopolise voire embolise toute l'attention des étudiants, parasitant leur parcours de formation.

Un accompagnement tout au long du parcours de formation est proposé aux étudiants, de ce fait un formateur IFCS est nommé référent pour chaque étudiant. Des rencontres formelles référents sont planifiées à des temps stratégiques de la formation et chaque étudiant bénéficie d'un entretien pendant lequel les besoins, les demandes, de l'étudiant peuvent être verbalisées. Ces entretiens se centrent très rapidement sur le mémoire et laisse peu de place pour aborder le projet de formation des étudiants. En parallèle, des rencontres avec les référents sont possibles si l'étudiant en exprime le besoin. Nous notons encore une fois que ces rencontres informelles s'axent la majorité du temps sur le travail de mémoire.

En équipe pédagogique nous établissons le constat d'avoir actuellement et ce depuis 2007 une plus grande difficulté pour les étudiants de répondre aux échéances de restitution des écrits mémoire intermédiaires permettant d'évaluer la progression du travail de l'étudiant. En effet, les unités d'enseignements universitaires programmées sur le premier trimestre sont toutes évaluées de septembre à décembre.

Les étudiants cadres adopteraient-ils une stratégie afin de répondre aux validations universitaires et de ce fait reporteraient-ils leurs investigations concernant leur travail de mémoire ?

L'organisation du dispositif pédagogique actuel favoriserait-il les contraintes liées à la réalisation de ce mémoire ?

Nous proposons, depuis septembre 2007 à l'IFCS un parcours complémentaire en partenariat avec l'UPJV qui inscrit tous les étudiants sur un cursus de Master 1 en Sciences Sanitaires et Sociales. Dès le début de la formation les étudiants partagent leur emploi du temps entre l'IFCS et l'UPJV. Les cours et les Travaux dirigés relatifs à la méthodologie de recherche débutent dès les premières semaines. A l'IFCS en parallèle nous travaillons à partir d'ateliers d'écriture dans l'objectif de dédramatiser le passage à l'écrit et de permettre aux étudiants de mieux appréhender leur propre rapport à l'écriture. Un apport est ensuite réalisé sur les différents types de recherche et les phases permettant de construire un travail de recherche. C'est à partir d'une thématique que les étudiants amorcent leur réflexion et partagent en groupe, leur premier questionnement. Chaque membre du groupe, après écoute de la présentation d'une thématique d'un étudiant pose des questions ou propose des axes de recherche

documentaire. Un temps est accordé afin de réaliser une première enquête exploratoire documentaire afin d'affiner la question de départ.

Quel rapport ces étudiants ont-ils à l'écrit ? Prenant en compte que l'écrit d'un travail de mémoire s'inscrit dans un champ différent des écrits réalisés par les cadres de santé en exercice ? (écrits essentiellement professionnels type compte rendu, courrier, rapport)

La masterisation du dispositif induirait-elle davantage d'exigence quant à la qualité des écrits mémoire ?

Dans son travail d'initiation à la recherche l'étudiant est accompagné par trois personnes ressources : le directeur de mémoire, le référent universitaire et le référent IFCS. Le rôle de chacun de ces trois interlocuteurs est clarifié dans un document institutionnel « Le mémoire » qui décrit les modalités de l'accompagnement proposé à l'IFCS et un échéancier permettant à l'étudiant de se repérer dans le temps imparti au travail de mémoire.

Le maillage proposé entre les personnes ressources serait-il un frein à la progression de l'étudiant dans son travail de recherche ?

Dans la formation cadre ce mémoire valide l'année de formation et permet l'obtention du diplôme de cadre et du grade de Master 1 en SSS. Il ne peut toutefois faire l'objet d'une présentation en soutenance orale qu'à la condition que l'étudiant ait validé tous les modules de formation.

Ce travail de mémoire est-il perçu comme un rite de passage pour accéder au statut de cadre de santé ?

Au regard de ce constat une question centrale émerge guidant ainsi le chemin de ce travail afin de clarifier et de mieux comprendre les éléments pouvant expliquer le rapport au « mémoire » qu'entretiennent les étudiants cadres de santé et les transformations de leurs productions écrites au fil de l'évolution du dispositif de formation en IFCS.

L'universitarisation du dispositif de formation des cadres de santé en IFCS, transforme-t-elle les écrits mémoire ?

Comprendre aujourd'hui la signification, de l'initiation à la recherche dans le dispositif de formation des cadres de santé, demande un retour sur la genèse de cette formation, et l'évolution en son sein de l'initiation à la recherche par l'élaboration des mémoires professionnels. Par l'histoire des écoles de cadres et actuellement la remise en question des formations et structures IFCS une lisibilité de l'évolution et des perspectives sont perceptibles.

II - L'EMERGENCE D'UNE FONCTION DE SURVEILLANTE... AU METIER DE CADRE DE SANTE

1 - De la femme consacrée à la surveillante...

Comprendre l'évolution et la structure, aujourd'hui de ce métier de cadre de santé nécessite un retour sur la profession infirmière. L'évolution en effet du cadre de santé est étroitement liée à l'histoire de l'organisation du travail des femmes infirmières. M.F COLLIERE (2000,p.37) souligne que jusqu'au moyen âge les femmes exercent une forme de médecine basée sur leurs savoirs empiriques à partir de l'utilisation de plantes notamment sur la fécondité. Par l'emprise religieuse de l'époque ces savoirs sont décrits comme des « pratiques païennes » et ces femmes sont brûlées sur le bûcher. L'Eglise va alors contrôler les soins corporels réalisés par « les femmes consacrées » destinés aux malades et aux déshérités. Deux modèles d'encadrement s'exercent alors en France : un dépendant de congrégations religieuses et un autre alliant personnels hospitaliers religieux et professionnels. Au XIX^{ème} siècle à Paris, les sœurs cheftaines surveillaient les infirmières mais aussi les cuisines, les celliers, les buanderies et lingeries des hôpitaux. Une mère supérieure, une supérieure générale ainsi qu'un supérieur des Pères Lazaristes assuraient l'autorité. Ces religieuses ont surtout la mission de veiller à réaliser des économies afin d'assurer une gestion rigoureuse des dépenses. (P.BOURRET, 2006, p.20)

A cette époque l'administration hospitalière n'a aucun pouvoir de nomination ou de révocation sur ces personnels. Dans les hôpitaux de Lyon la direction est assurée par un conseil général composé de 25 hommes. Chaque hôpital est sous l'autorité d'un Administrateur-Directeur qui désigne des mères responsables des novices pour surveiller les salles de malades. Ces cheftaines surveillaient, dirigeaient et évaluaient la capacité des novices à devenir bonnes hospitalières. La fonction d'encadrement se dessine par conséquent dans un contexte dans lequel règnent les trois pouvoirs de l'hôpital : religieux, administratif laïque et le pouvoir médical.

La révolution pasteurienne fin du XIX^{ème} siècle va modifier l'approche de la maladie et le soin se technicise. Les médecins vont très vite déléguer certains soins au personnel

subalterne. Les auxiliaires médicaux et les premières écoles d'infirmières sont créés sous l'impulsion du Dr BOURNEVILLE. La surveillance des salles de malades est confiée aux personnels religieux leur rôle se résume à surveiller et punir. Ce médecin argumente dans des articles polémiques l'incompétence professionnelle de ces religieuses, leur obscurantisme et leur façon de diriger les personnels laïcs. Ces revendications confortent la volonté de laïcisation des hôpitaux et sont l'opportunité d'ouvrir les premières écoles d'infirmières afin de former le personnel en remplacement des religieuses. La genèse de la fonction de surveillante laïque reste floue. Selon certains historiens (Leroux-Hugon, 1992, Kniebiehler, 1984 et Poisson, 1998) la question de la surveillante était l'enjeu de ce mouvement de laïcisation soutenu par les médecins. Une question divisait à l'époque les médecins : l'inscription de la fonction de surveillante dans la dimension soignante ou autre. (P.BOURRET, 2006, p.25) Des médecins s'affrontent pour délibérer sur l'exercice de la fonction de surveillante certains préférant les religieuses pour leurs vertus de générosité, d'abnégation et leur dévotion. Ces personnels sont dévoués à l'hôpital et peu rémunérés cet argument économique explique la position des médecins. Sous ces arguments Poisson argumente une hypothèse : la prise de position de ces médecins s'explique par le fait de ne pas risquer d'accorder une place trop importante à la fonction soignante par l'intermédiaire de la surveillante ce qui pourrait nuire à leur fonction médicale. (P.BOURRET, 2006, p.27) Le mouvement de laïcisation va s'instaurer à Paris et dans la majorité de la Province, néanmoins le personnel d'encadrement restera pour la plupart des hôpitaux des religieuses. Une circulaire de 1906 va préciser les instructions générales de ces surveillantes.

Une première tentative de décret du **18 février 1938** à la demande de l'Association Nationale des Infirmières Diplômées d'Etat propose un diplôme supérieur d'infirmière hospitalière qui validerait des fonctions de responsabilité. La déclaration de la seconde guerre mondiale inhibe ce projet.

La loi du 21 décembre 1941 modifie l'hôpital d'un lieu d'accueil et d'hébergement des indigents en un lieu de soins pour tous, et permet par le décret d'avril 1943⁴⁴ l'officialisation de la fonction de surveillante. La fonction est assurée à la fois par des religieuses et des laïques, leur travail consiste à : « *contrôler le travail de soins, assurer l'intendance, surveiller le personnel et le respect des règlements* ». (P.BOURRET, 2006, p.30)

Après la période post-guerre, par le développement de l'antibiothérapie et des techniques d'explorations, l'hôpital devient un lieu d'hyper technicité et réclame la création de nouveaux professionnels de santé (manipulateurs en radiologie médicale, technicien de laboratoire, diététiciens...) mais aussi le développement des compétences médicales pour les infirmières. Cette hyper technicité inscrit les soins dans le domaine du « cure » du

⁴⁴ Décret du 17 avril 1943 portant règlement d'administration publique pour la loi du 21 décembre 1941.

curatif. Les soins ciblent un organe atteint ou la maladie. La technicité confère une hiérarchie professionnelle et un système de valeurs. La surveillante est garante du bon fonctionnement du service, l'application des tâches et le respect de la règle. L'encadrement est de type directif. Le terme surveillant comme le souligne (Jacques, 2007, p.25) « *indique clairement ce qui était attendu de cet encadrement : faire preuve d'autorité, faire respecter la discipline, être le bras droit et l'œil des médecins ou du chef de service* ». La surveillante ne gère pas encore les plannings la gestion des ressources humaines, l'organisation et le fonctionnement des services sont les missions de la surveillante générale. Les surveillants au sein des institutions hospitalières sont alors nommés à l'ancienneté, et du fait de leurs compétences techniques.

L'hôpital évolue et se transforme au gré des progrès de la médecine, de la période de croissance économique post-guerre et du développement de la protection sociale. De nouvelles professions paramédicales vont émergées au sein de l'hôpital et afin de s'adapter au mieux au contexte les cursus de formation et les diplômes se développent et deviennent obligatoires.

En 1951, la Croix Rouge propose en accord avec les pouvoirs publics une expérience pilote proposant aux infirmières deux programmes d'études : un administratif et un second relatif à la pédagogie. Une proposition est faite également de la Croix Rouge d'ouvrir ces formations aux autres professionnels externes à l'hôpital et de créer ainsi un institut. L'ANFIIDE s'oppose à cette proposition par appréhension d'un rapprochement avec le ministère de l'éducation. **En 1958**, une formation est proposée aux surveillantes, le Ministère de la Santé Publique et de la Population crée le Certificat d'Aptitude aux fonctions d'infirmière surveillante et monitrice. (CAFIS et CAFIM)⁵ Ces certificats correspondent au lieu d'exercice des surveillantes : école ou service de soins. La formation organisée sur 8 mois et validée par un examen est alors différente pour ces 2 certificats. Pour les infirmières deux possibilités leur sont offertes afin d'accéder à la fonction de surveillante : l'ancienneté dans le métier ou bien 5 ans d'expérience et l'obtention du certificat cadre.

2 - De la surveillante au « cadre infirmier »...

L'évolution de la fonction de surveillante de 1950 à 1990 est liée à l'important développement de la médecine scientifique et la professionnalisation des infirmières. (P.BOURRET, 2006, p.32)

« La construction de la catégorie de surveillante à cette époque est marquée par des évolutions s'inscrivant dans deux axes. D'une part, la fonction de surveillante se développe dans le sillage de la médecine scientifique et va tenter d'en tirer parti. D'autre part, la

⁵ Décret n° 58-1104 du 14 novembre 1958 créant les certificats d'aptitude aux fonctions d'infirmier surveillant et d'infirmier moniteur.

professionnalisation de cette catégorie professionnelle se fait dans l'ombre de la catégorie infirmière qui, parmi les paramédicaux, occupe le devant de la scène entre autres du fait de son importance numérique »

En effet, la profession d'infirmière se développe de façon importante et se professionnalise ainsi un « rôle propre » lui est accordé par la loi du 31 mai 1978 en parallèle de son rôle d'exécution des soins sur prescription médicale. Les spécialisations voient le jour : puéricultrice, anesthésie réanimation, infirmière de salle d'opération...ainsi que les associations d'infirmières de spécialités médicales. La lutte menée par certaines pionnières pour la reconnaissance de la profession infirmière revendique l'autonomisation du service infirmier par rapport à la profession médicale. En 1975 la création du service infirmier avec la nomination d'une infirmière générale concrétise leur combat. En parallèle de cette quête de reconnaissance et de construction de la profession infirmière, la catégorie surveillante reste dans l'ombre. Les surveillantes vont œuvrer pour la construction d'une professionnalité des infirmières à partir de compétences techniques et relationnelles. Leur positionnement s'inscrit dans la lignée infirmière et pour assurer leur propre perfectionnement et développer « l'expertise » elles participent à des instances nationales (ANFIDE) et internationales (CII)⁶ et créent les premières écoles de cadres avant 1958.

Toutefois le développement dans les années 1950-1960 comme le souligne F-X.SCHWEYER, (2010, p.16) de la fonction d'encadrement n'est pas seulement liée à l'évolution de la profession infirmière mais aussi à l'impulsion et la volonté des directeurs d'hôpital de transformer l'image de l'hôpital. En effet, ils souhaitent promouvoir l'hôpital public et faire oublier l'image d'assistance et d'hospice. Ils trouvent alors chez les cadres soignants « *des relais d'information rapides et sûrs ... Le progrès hospitalier ne devait pas être uniquement médical, il comprenait aussi la qualité de l'accueil, de la logistique, du climat des services. La constitution d'un encadrement dans les services de soins a participé à ce projet* » (F-X.SCHWEYER, 2010, p.18)

Les écoles de cadres depuis 1960 contribuent à l'émancipation de la profession infirmière par rapport à ses tutelles médicales et administratives. L'encadrement s'intéresse plus particulièrement au monde de l'entreprise, aux organisations, aux sciences de gestion. Déjà certaines écoles développent des partenariats avec des universités. En 1967, la formation cadre ouvre ses portes aux professionnels de rééducation en proposant un certificat de masseur kinésithérapeute moniteur. A partir de 1975⁷, le cadre législatif formalise le terme « cadre infirmier » pour les fonctions de surveillante dans les institutions hospitalières. Les fonctions d'encadrement et de formation bénéficient d'un

⁶ ANFIDE : association nationale française infirmières diplômées d'état – CII : Conseil international infirmier.

⁷ Décret n°75-928 du 9 octobre relatif au certificat cadre infirmier.

même parcours de formation sur 9 mois. Ainsi des passerelles sont possibles entre les deux lieux potentiels d'exercice des cadres.

Les autres professions de santé accèdent en 1976 au certificat moniteur cadre. (Kinésithérapeutes, ergothérapeutes, manipulateurs en électroradiologie, techniciens de laboratoire).

L'initiation à la recherche au sein des écoles de cadres est initiée à partir des années 1970 et s'inscrit dans le courant de la recherche en soins infirmiers. Il est alors question à partir de la relation soignant-soigné de faire naître un questionnement : *« un besoin de s'interroger sur des situations, de comprendre, de se demander ce qu'il est souhaitable ou non souhaitable de prévoir, d'entreprendre »*. (COLLIERE, 2000,p.160) Le CEEIEC (Comité d'Entente des Ecoles d'Infirmières et Ecoles de Cadres) instaure un groupe de travail *« Recherche et Prospective »* sous la direction de René Magnon. C'est dans le domaine de la relation *« soignant-soigné »* que se déclinent des pistes d'investigation : l'organisation du travail, la pédagogie, les besoins du malade. Ce CEEIEC publie en 1980 le premier cahier d'études dédié à *« la recherche en soins infirmiers »*. (MF.COLLIERE, 2000, p161).

De 1982 à 1988 deux groupes de travail sont constitués à la DGS⁸ afin de proposer une éventuelle réforme de la formation cadre en l'inscrivant dans une dimension interprofessionnelle. Le CIPLE propose lors de son assemblée nationale dès 1982 de créer un corps d'encadrement surveillant et surveillant chef accessible à tous les professionnels paramédicaux et le classement en catégorie A. Ces propositions ne sont alors pas prises en compte. Les accords Evin (1988) vont même supprimer le grade de surveillant chef, en application du nouveau statut de la Fonction Publique Hospitalière. Ce grade est rétabli dès 1989 par le soutien de certaines organisations syndicales et une concertation cadre est instaurée. Elle a pour objectif de clarifier le rôle, les missions, les fonctions et la perspective d'une réforme de la formation cadre. Cette concertation fait naître la circulaire de février 1990⁹ qui définit en termes de missions, les fonctions principales et activités les emplois de surveillants et surveillants chefs.

Cette période de 1950 à 1990 pour l'évolution des surveillantes est masquée par les luttes sociales dans l'optique de la professionnalisation infirmière et le développement massif de la médecine technique.

« Pour les surveillantes, ces luttes sociales plutôt tournées vers les infirmières se traduisent par une fonction tiraillée entre une dimension soignante fragile et une médecine technique de plus en plus sophistiquée, remise en question du fait de son coût et contrainte d'en assurer désormais la maîtrise ». (P.BOURRET, 2006, p.36)

⁸ DGS : Direction Générale de la Santé.

⁹ Circulaire DH/8A/PK/CT n°00030 du 20 février 1990, non parue au JO, ni au Bulletin officiel.

3 - Du cadre infirmier au cadre de santé

Une nouvelle dimension s'initie à partir des années 1990 dans les établissements hospitaliers : « l'esprit gestionnaire ». La loi portant réforme hospitalière de 1991 conforte cette orientation. Dans celle-ci la régulation des coûts de santé est prioritaire et des outils sont mis à disposition des établissements afin de gérer leur budget. Cette réforme impose un cadre réglementaire de gestion par objectifs s'appuyant sur un projet d'établissement répondant aux besoins de la population. A cet effet, des SROS¹⁰ sont définis et guident les activités des établissements et réclament une rationalisation de la prise en charge des malades. L'activité des établissements et des personnels se modifie au regard de ce nouveau cadre réglementaire.

*« Il est créé, dans chaque établissement, un service de soins infirmiers dont la direction est confiée à l'Infirmier Général, membre de l'équipe de direction ».*¹¹

Le surveillant infirmier se situe alors comme le pivot entre les différentes logiques de l'hôpital : administrative, médicale et soignante.

La dimension gestionnaire impacte également la fonction de cadre infirmier et une nouvelle formation est déclinée par le décret de 1995.¹² Une diminution significative de la dimension clinique s'opère au bénéfice de la dimension gestionnaire. Les savoirs relatifs à la médecine, dispensés jusqu'alors en école de cadres font place aux savoirs liés au domaine de l'économie de la santé et de la gestion. L'emprise médicale au sein des écoles de cadre est remise en cause, les médecins ne siègent plus au conseil technique des IFCS. Par la transformation des structures : d'école de cadres à institut de formation des cadres de santé, les statuts des élèves sont aussi revisités ils deviennent des étudiants. La formation se destine aux professions paramédicales et non plus seulement à la profession infirmière ainsi les IFCS formeront les 13 filières. Comme le souligne P.BOURRET, (2006, p38) : *« Cette évolution va de pair avec un mouvement de société plus large qui tend à privilégier pour les cadres, dans toutes les organisations de travail, des compétences gestionnaires et sociales en lieu et place des compétences techniques du métier. »*

De plus, par ce décret de 1995, le certificat devient un diplôme national délivré pour l'exercice du métier de cadre de santé. La mention professionnelle est toutefois inscrite sur le diplôme, *« seule compte une entité paramédicale correspondant aux professions répertoriées au sein du conseil supérieur des professions paramédicales. »* (M.A COUDRAY, 2006,p. 190) Ce qui réunit les professions dans ce cursus de formation n'est par conséquent plus le soin mais la gestion et le management. Le décret de décembre

¹⁰ SROS : schéma régional d'organisation sanitaire.

¹¹ Loi n°91-748 du 31 juillet 1991 portant réforme hospitalière, article L.714-26.

¹² Décret n°95-926 du 18 août 1995 portant création d'un diplôme de cadre de santé remplaçant les certificats précédents.

2001, portant statut particulier du corps des cadres de santé de la fonction publique hospitalière conforte les orientations du décret de 1995 : un métier de cadre de santé commun à toutes les professions paramédicales avec une possibilité d'exercice dans le domaine du management ou de la formation. L'ambition des IFCS pour la plupart dépendants de structures hospitalières est mentionnée dans l'annexe de l'arrêté du 18 août 1995 : *« l'ambition est de favoriser l'acquisition d'une culture et d'un langage commun à l'ensemble des cadres de santé afin d'enrichir les relations de travail et les coopérations entre les catégories professionnelles indispensables à la cohésion des prestations »*.

I.FERONI et A.KOBER-SMITH propose un tableau récapitulatif de la professionnalisation des cadres infirmiers en France. Trois périodes sont distinguées dans l'évolution des professionnels de l'encadrement et permettent de saisir la construction en strates hiérarchisées correspondantes au corps des agents de la fonction publique hospitalière.

Cf tableau ci-dessous : « L'encadrement infirmier en France »

	Période traditionnelle (1940-1960)	Période de modernisation (1960-1985)	Période gestionnaire (1985-2000)
Encadrement de proximité	<i>Surveillante (1943)</i> Fonctions : - Contrôle de l'activité et des personnels de l'unité - Participation aux soins	<i>Cadre Infirmier (1978)</i> Fonctions : - Contrôle de l'activité d'une unité - Animation des personnels	<i>Cadre de santé (1995)</i> Fonctions : - Contrôle direct de l'activité d'une unité / du personnel soignant - Gestion quotidienne des consommables
Encadrement intermédiaire	<i>Surveillante de pavillon (grands hopitaux)</i> Fonctions : - Contrôle de l'activité et des personnels de l'unité - Participation aux soins	<i>Surveillante chef (grade créé en 1962)</i> Fonctions : - Contrôle de l'activité d'une unité - Animation des personnels	<i>Cadre infirmier supérieur Cadre supérieur de santé (après 2001)</i> Fonctions : - Contrôle direct de l'activité d'une unité / du personnel soignant - Gestion quotidienne des consommables
Encadrement supérieur	<i>Surveillante générale (rare, dans les grands hôpitaux)</i>	<i>Infirmière générale (grade créé en 1975)</i>	<i>Infirmière générale adjointe</i>
Niveau directorial			<i>Directeur du service des soins infirmiers (1991) Directeur des soins (2001)</i> Fonctions : - Responsable de tous les personnels soignants (recrutement, formation) - Planification à long terme de la politique des soins

4 - L'évolution de la formation cadre de santé

Dans les IFCS le cursus de formation s'organise à partir des modalités prescrites dans ce décret de 1995 toujours en vigueur. L'arrêté du 18 août 1995¹³ mentionne les épreuves de sélection pour les candidats, et la durée de la formation. Les étudiants obtiennent alors un diplôme de cadre de santé toutefois leur grade dans la fonction publique hospitalière n'est pas modifié pour autant, ils restent des « surveillants des services médicaux ». Cette modification du statut des cadres intervient par le décret de 2001-1375¹⁴, qui instaure un statut unique du corps des cadres de santé et qui concerne les 3 filières distinctes : infirmière, de rééducation et médico-technique. Le grade de cadre de santé et de cadre supérieur sont ainsi classés en catégorie A. La formation des cadres au sein des IFCS est officialisée et l'obtention du diplôme permet l'accession au grade de cadre de santé. Par conséquent, les candidats ayant validé leur formation s'inscrivent ensuite au concours sur titres organisé par leur établissement respectif, à leur retour. Ce concours sur titres supprime définitivement l'accès au grade de cadre par le tableau d'avancement.

¹³ Arrêté du 18 août 1995 mentionnant les épreuves de sélection, la durée de la formation.

¹⁴ Décret n°2001-1375 du 31 décembre 2001 portant statut particulier du corps des cadres de santé de la FPH.

III - LE CONTEXTE DE LA FORMATION CADRE DE SANTE

Les décisions prises à l'initiation du projet d'universitarisation du dispositif de formation sont à considérer et guident la compréhension du dispositif actuel. Appréhender ainsi, ce qui motivent les personnes responsables du dispositif à son commencement et accéder à leurs finalités, leurs intentions, et situer leurs décisions en regard de leur contexte.

1 - L'historicité de l'IFCS au CHU d'Amiens et l'élaboration du partenariat universitaire (F.DUMONT, 2002)

C'est en 1979 que la Direction générale et la Direction du service de soins du CHU d'Amiens reçoit l'autorisation d'ouverture d'une école de cadres. Dès 1980, un agrément permet à cette école d'accueillir et de former 15 à 30 infirmiers pour la rentrée d'octobre. Les années suivantes vont permettre l'ouverture de cette école à d'autres filières de professionnels de santé en augmentant l'agrément pour 5 manipulateurs en électroradiologie médicale (1981) et 5 techniciens en analyses biomédicales (1994). Le décret du 8 août 1995 généralise la pluri professionnalité déjà existante au sein de l'IFCS. Ce décret transforme les écoles de cadres en « Institut de Formation des Cadres de Santé » ainsi que le certificat cadre en diplôme de cadre de santé.

L'histoire de ce partenariat débute par l'inscription de la Directrice de l'école de cadres Me BM.BRISOUX, à titre personnel, en 1981 dans un parcours universitaire à l'UPJV : « *sciences sociales appliquées au travail mention travail social* ». Très vite passionnée par sa formation elle poursuit dans un DEA de sociologie. Enthousiasmée par ces enseignements elle collabore avec Me M.FATRAS alors responsable du pôle santé social de formation continue à l'UPJV, et Me FROMENT nouvellement affectée en tant qu'ingénieur de formation. Ensembles elles vont réfléchir et imaginer une collaboration entre l'école des cadres et l'UPJV. Me F.DUMONT reprend la direction de l'école de cadre après le départ de Me BM.BRISOUX et manifeste la même volonté de collaboration, persuadée qu'il est indispensable pour les cadres de santé, d'enrichir leur capacité d'analyse par des enseignements universitaires concomitants, leur donnant ainsi des possibilités d'évolution. En parallèle, à l'UPJV un DU santé et pratiques sociales, proche dans les contenus du DU de santé publique (Nancy) est mis en place. Les enseignements alors inscrits dans les disciplines de l'anthropologie, la psychanalyse et la psychosociologie proposaient des outils d'analyse des pratiques en santé.

En 1993, la licence des sciences sanitaires et sociales est créée. Une première demande d'habilitation avec la FAC de médecine pour des étudiants salariés en formation continue est demandée. Un double refus est apposé : par le ministère qui souhaite que la formation s'inscrive comme formation initiale et refus de la FAC de médecine de former des personnels non médecins. La mise en place d'un dispositif innovant est un chemin semé d'obstacles... Il faut saisir l'opportunité de l'arrivée d'A.MEUNIER nouvellement nommée

en sciences de l'éducation qui adopte avec dynamisme et passion, le projet qui se finalise en 1995 par la création de la licence des sciences sanitaires et sociales en sciences humaines et sociales comme à l'époque à l'université de Montpellier.

Le décret de 1995 par l'article 23 habilite les IFCS à établir par convention, un partenariat avec les universités :

« Les organismes gestionnaires des Instituts de Formation des cadres de santé sont habilités à établir, par convention, un partenariat avec les universités pour...

- *L'enseignement de modules du diplôme de cadre de santé de la licence des sciences de l'éducation et de la licence des sciences sanitaires et sociales.*
- *La participation d'enseignants relevant du ministère chargé de l'enseignement supérieur aux évaluations de ces modules...»*

Dès la réforme du certificat cadre et par la préconisation du décret du 8 août 1995, de partenariat possible avec l'université, Me DUMONT, Me FATRAS et Me FROMENT se remettent à l'œuvre. Le projet initial visait une licence en sciences de l'éducation mais très vite par la licence récemment créée en SSS l'option est définie. Une collaboration timide dans un premier temps s'instaure, en 1996-1997 les étudiants s'inscrivent en licence. En réalité, très peu suivront les enseignements qui leur sont proposés et ouverts. Dès la rentrée suivante, le partenariat s'intensifie, la formation continue de l'UPJV s'investit et un avenant à l'accord cadre liant les 2 institutions est signé. Certains enseignements sont alors mis en œuvre à l'IFCS pour les étudiants cadres.

Les années suivantes (2000-2001) les étudiants le souhaitant suivront l'intégralité de la licence en cours du soir. Le programme de licence sera ensuite intégré à celui de la formation cadre.

En 2004-2005, tous les étudiants sont inscrits en licence SSS et suivent les enseignements en complémentarité et intégrés dans le programme de la formation cadre.

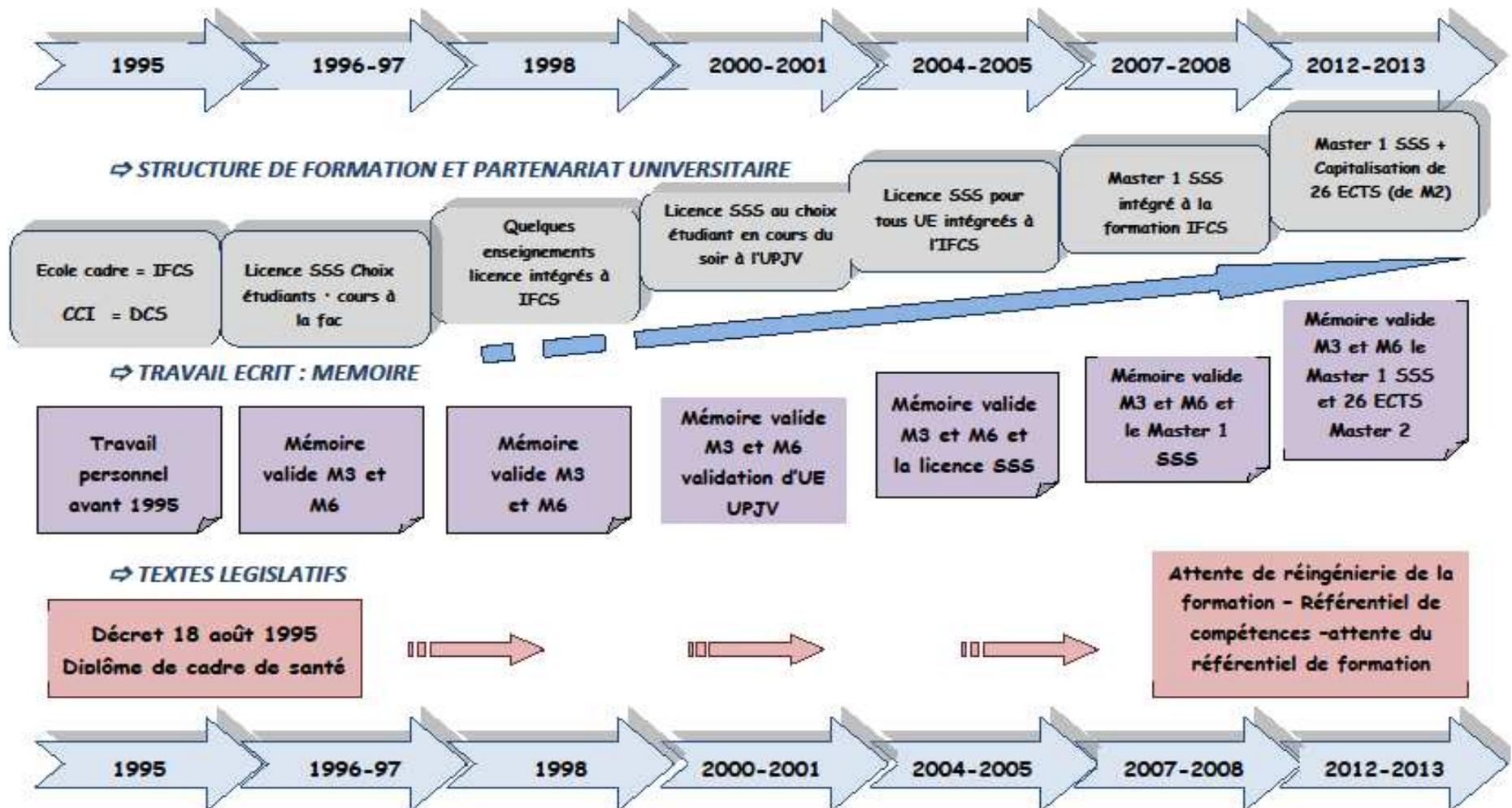
Dès septembre 2007, tous les étudiants sont inscrits en Master 1 et sont nombreux à le valider. Dans le contexte de réingénierie des professions de santé et dans l'attente d'une révision de la formation cadre un nouveau travail est entrepris entre l'équipe universitaire responsable du Master 1 à l'UPJV et l'équipe pédagogique dirigée par P.CARRE directeur de l'IFCS. Les réunions de travail se concrétisent par l'élaboration d'une nouvelle maquette de formation intensifiant la complémentarité des enseignements professionnels et universitaires. Ainsi, depuis septembre 2011-2012, les étudiants cadres sont inscrits en parallèle de la formation cadre à un Master 1 en SSS et une possible obtention de 26 ECTS entrant dans la validation du Master 2. De ce fait, les étudiants intéressés par une continuité de leur parcours universitaire s'inscrivent l'année suivante pour valider les ECTS restants pour l'obtention d'un Master 2 en SSS.

2 - L'évolution du dispositif IFCS au CHU d'Amiens

Une frise chronologique présentée ci-dessous permet de proposer une lecture schématique et évolutive du dispositif de formation au CHU d'Amiens. L'évolution de trois critères guide cette lecture :

- le partenariat universitaire,
- le travail écrit : mémoire,
- le contexte législatif de la formation cadre de santé.

EVOLUTION DU DISPOSITIF DE FORMATION DES CADRES DE SANTE IFCS AMIENS



Cette construction permet de gagner en lisibilité sur l'histoire de l'IFCS et de mieux comprendre ainsi l'évolution des dispositifs par la réingénierie des formations paramédicales. Par la même, de mettre ou pas en corrélation les impacts sur les écrits mémoire des étudiants cadres de santé. Etudiante à mon heure dans ce même IFCS j'ai suivi en parallèle de la formation cadre, une licence en Sciences Sanitaires et Sociales. En 2003-2004, les enseignements universitaires nous étaient proposés en dehors des heures de formation à l'IFCS. Nous avons la plupart du temps des cours organisés le soir de 17h00 à 19h30 dans les locaux de l'UPJV ou à la DEP. Dans le bilan de fin d'année réalisé avec l'équipe pédagogique de l'ifcs, nous avons émis la demande d'intégrer les enseignements universitaires sur le dispositif IFCS. Nous revendiquons la complémentarité des enseignements et non pas la juxtaposition. L'évolution des dispositifs de formation s'inscrit dans la démarche de réingénierie des professions paramédicales. Les accords de Bologne de 1988 initiaient l'universitarisation des formations paramédicales et le système LMD.

3 - L'universitarisation de la formation cadre de santé

L'acception retenue, de ce terme d'universitarisation se décline des écrits de BOURDONCLE (2007, p. 138)

« L'universitarisation consiste dans le principe soit à donner un caractère universitaire à une formation en fonction de critères et de rigueur scientifique, soit à faire suivre une formation supérieure universitaire à quelqu'un. Ainsi ce qui serait intégré à l'université serait donc universitarisé de fait et bénéficierait d'un label universitaire ».

Cette question complexe interroge l'articulation professionnalisation et universitarisation, c'est-à-dire les liens entre enseignements académiques et enseignements professionnels et par conséquent, la professionnalisation de l'université et l'universitarisation des formations professionnelles. BOURDONCLE (2007, p.138) souligne que l'universitarisation existe lorsque les institutions de transmission des savoirs d'un domaine professionnel, les savoirs transmis mais aussi les formateurs œuvrant dans ces institutions sont « absorbés » dans l'université.

- Les institutions de formation initiales sont transformées ou disparaissent absorbées par les structures universitaires.
- Les savoirs professionnels s'inscrivent dans une activité de recherche et sont soumis aux règles de l'université. (transmission, incorporation...)
- Les formateurs accèdent à un nouveau statut d' «enseignant-chercheur », qui les place dans l'obligation d'accéder à un doctorat.

En référence au schéma de l'évolution du dispositif de formation à l'IFCS d'Amiens, sont repérables, cette universitarisation et les transformations qui en résultent sur les trois aspects que décrit BOURDONCLE.

En effet, l'IFCS a vu :

- **son dispositif** se transformer par l'incorporation des unités d'enseignements universitaires sur l'ensemble du parcours de formation et principalement sur le premier trimestre. Les étudiants sont en formation à l'université les lundi, mardi et mercredi matins de septembre à décembre. La récente maquette de formation 2012-2013 propose par ailleurs la présentation du dispositif par semestre avec un découpage plus universitaire que professionnel étant donné que la formation cadre de santé reste soumise au décret de 1995 et l'organisation en modules de formation.

- **Les savoirs professionnels** se disciplinariser, par le partenariat existant avec l'UPJV et le département des sciences humaines et sociales ciblant particulièrement le champ de la sociologie. Le travail d'initiation à la recherche a subi également des transformations comme nous avons pu les noter dans l'enquête exploratoire visant les productions des étudiants cadres sur 3 décennies.(cf chapitre suivant) La grille d'évaluation de ce mémoire a elle-même été réajustée afin de correspondre aux critères de validation d'un mémoire de Master 1.

- **Les formateurs** se professionnaliser en accédant à des formations supérieures universitaires en lien avec les domaines de savoirs à transmettre au sein de l'IFCS. Par ailleurs, ceux-ci sont invités à intervenir ponctuellement, dans un cursus de formation universitaire, type Master 2, dans le domaine de la Santé Publique au sein de l'UPJV. BOURDONCLE s'appuie sur plusieurs exemples en Europe pour illustrer ces transformations des dispositifs et cite trois possibilités : « *expansion, absorption et par fusion* ». Il souligne toutefois que pour l'instant une partie de l'Europe échappe au « modèle parsonien » et sa rationalisation des professions, par l'universitarisation. Pour résumer, il aborde les termes « d'anti et fausse universitarisation » pour la plupart des structures et leurs organisations. Un des risques de l'universitarisation, évoqué par l'auteur est une « *disciplinarisation trop radicale, qui amène des enseignements finalisés non sur la compréhension des pratiques et des terrains réels d'exercice, mais sur la recherche et la logique disciplinaire.* »

Il rappelle fort justement, qu'une tension s'exerce dans cette universitarisation par la « hiérarchisation » des savoirs et des statuts universitaires en regard des savoirs dits pratiques professionnels et de l'expérience. Tensions entre la théorie et la pratique.

Enfin, en ce qui concerne les statuts des formateurs et enseignants chercheurs BOURDONCLE insiste sur les modalités de recrutement de ces derniers. L'importance accordée aux travaux de recherche à l'université pour les enseignants chercheurs, l'expérience dans la profession et leurs qualités à enseigner pour les formateurs. Par ce constat l'auteur émet des risques et bénéfices pour les formateurs qui voient leurs structures se transformer :

- Sont conservés les personnels susceptibles de répondre aux exigences de recrutement universitaires la thèse et ceux utiles et nécessaires aux services que ne « peuvent ou ne veulent remplir les universitaires ».
(exemple du Québec pour les écoles normales)
- Sont conservés tous les personnels en patientant jusqu'à leur départ à la retraite.

Ces difficultés engendrées lors de l'universitarisation d'un dispositif sont issues de l'association nécessaire aux milieux professionnels et la survalorisation de certains statuts universitaires. Pour BOURDONCLE les unions ou partenariats comme pour l'IFCS et l'UPJV ne durent que si « elles ne sont pas trop inégalitaires ». L'universitarisation reste pour l'heure, « une aventure incertaine ».

L'universitarisation de l'IFCS a impacté la structure, le dispositif de formation, les enseignements, les savoirs transmis, les formateurs. Les acteurs les plus concernés par ce dispositif de formation sont les apprenants : les étudiants cadres de santé. Il est alors possible de s'interroger sur les impacts et les enjeux de ces transformations liées à l'universitarisation pour les étudiants. Le mémoire étant la formalisation de leur expérience, l'objet par lequel « la trace » de ces impacts serait perceptible.

4 - Le contexte actuel et turbulent de La formation cadre en IFCS...¹⁵

La formation des cadres de santé vit une période de transition dans l'attente de la réingénierie des professions paramédicales initiée depuis la signature des accords de Bologne.

⇒ Les Accords de Bologne

Une des finalités de ces accords signés en 1999 relatifs à l'enseignement supérieur et la formation continue dite réforme LMD (Licence, Master, Doctorat) est d'harmoniser au niveau européen les diplômes et de rapprocher les universités, les grandes écoles et le monde professionnel. Cette refonte des diplômes révisé les maquettes pédagogiques et propose un modèle unique, un découpage des enseignements en modules avec l'acquisition des ECTS.¹⁶ Ce cadrage par les 3 niveaux LMD facilite une lisibilité et harmonise les diplômes au niveau européen et mondial. Ceci dans la visée de faciliter les cursus de formation à l'étranger ou les habilitations de diplômes par les universités Françaises et étrangères.

¹⁵ Rapport Y.BERLAND, rapporteur MA.COUDRAY, « La formation des professionnels pour mieux coopérer et soigner » 2006.

¹⁶ ECTS : Européen Crédit Transfert System.

⇒ La réingénierie des diplômes paramédicaux

Le ministère de la santé s'est investi depuis 2005, dans le dossier de la réingénierie des diplômes des professions paramédicales. Certains diplômes paramédicaux ont déjà été revus et les référentiels de compétences sont mis en œuvre : c'est le cas notamment depuis 2009 des IDE. Actuellement, un groupe de travail pluridisciplinaire, mené par la DGOS¹⁷ œuvre à l'élaboration du référentiel de compétences et de formation du diplôme de cadre de santé. Le CEFIEC, en tant qu'association représentante des structures de formation IDE et cadres est associé à ce groupe de travail. Un document de travail est en ligne sur le site du CEFIEC et permet de suivre attentivement les réflexions en cours.

La FHF souligne dans un communiqué de février 2013, que cette réingénierie du diplôme cadre de santé « *se déroule dans un contexte de renouvellement générationnel puisque d'ici 2015, 75 % des cadres de santé en fonction en 2000 seront renouvelés.* » Me M.LENOIR SALFATI , adjointe au sous-directeur des ressources humaines à la DGOS précise que « *c'est une opportunité de construire l'avenir* ».

L'objectif final est la refonte du référentiel de formation des cadres de santé en s'interrogeant de façon prospective sur les orientations des activités des cadres et des compétences adéquates et nécessaires pour réaliser celle-ci et enfin sur la formation permettant l'acquisition de ces compétences.

⇒ Le référentiel des activités et des compétences cadre de santé DGOS

Le groupe réflexion pour mener à bien ce travail a opté pour une approche par métiers. Dans le document de travail actuel trois métiers sont retenus : le cadre responsable d'une unité, le cadre soignant de pôle et le formateur en technique, management et pédagogie des soins. Le référentiel d'activités et de compétences est disponible en ligne sur le site du CEFIEC. Ce travail s'inscrit dans un contexte particulier dont certains éléments sont à ne pas négliger :

- L'universitarisation des formations paramédicales, et notamment une révision de l'ingénierie pédagogique en partenariat développé avec l'université, l'accompagnement de l'alternance et la contribution au Développement Professionnel Continu.
- L'organisation des soins dans un contexte en profonde mutation proposant de réorganiser le soin autour de parcours du patient sur un territoire de santé.

Le référentiel de formation s'annonce comme le prochain chantier du groupe de réflexion. Toutefois un certain nombre de questions restent sans réponses voir même

¹⁷ Direction Générale de l'Offre de Soins.

inscrivent les principaux intéressés : les directeurs d'IFCS et les formateurs dans une « zone de flou » provoquant des turbulences. En effet, au regard des compétences attendues de plus en plus spécifiques aux 2 principaux métiers prédéfinis : cadre d'unité et cadre formateur, la question de la structure de formation reste indéfinie. La FHF soulève plusieurs questions s'adressant aux modalités de sélection, à la conception de la formation mais aussi par l'universitarisation des professions paramédicales la question de « l'opérateur » pour cette formation ?

Plusieurs scénarii lors des journées nationales du CEFIEC ont été présentés aux adhérents et en octobre 2010 un vote en AG extraordinaire à Paris s'est positionné pour le choix d'une Haute Ecole en Santé. Depuis 3 ans d'autres scénarii sont envisagés et proposés à la réflexion des membres de la CEC¹⁸. La Présidente du CEFIEC a réalisé en 2012 un tour de France des régions afin d'ouvrir les débats avec les professionnels des instituts de formation.

Par ailleurs, l'ANDEP¹⁹ a missionné un organisme afin de réaliser un audit prospectif et de proposer des schémas d'évolution des formations paramédicales. Cinq propositions émanent de cet audit : « *le tout universitaire, les grandes écoles, les instituts d'études en santé, le statut quo ou bien un mix* » Le débat reste ouvert et alimente les échanges des journées de l'ANDEP.

5 - Le dispositif de formation à l'IFCS d'Amiens

Le dispositif est défini comme étant : « *Une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif-son fonctionnement-déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets* ». (PERAYA, cité par LECLERCQ p.117, 2011)

Ainsi LECLERCQ citant DUMET (2006) propose d'inscrire ces dispositifs de formation professionnels tels les IFCS, comme « *des espaces sociaux intermédiaires visant l'accès ou le retour au monde du travail, avec leurs rites d'entrée, de passage et de sortie* ».

Le dispositif de formation est une « sphère d'activité » (BAKTHINE, 1984). LECLERCQ (2006) souligne qu'une investigation menée sur les écrits longs professionnalisés est à contextualiser en regard de « *dispositifs de formation professionnalisés.* » Ainsi la

¹⁸ CEC : Commission des Ecoles de Cadres

¹⁹ ANDEP : Association Nationale Directeurs Etablissements Psychiatriques

présentation du dispositif dans lequel s'ancre notre recherche est alors un impératif afin de mieux saisir le système IFCS et ses éléments constitutifs.

Le dispositif de formation à l'IFCS d'Amiens présente en effet les caractéristiques d'un espace social avec un concours d'entrée comprenant une épreuve écrite et une épreuve d'admissibilité orale, des validations de modules au nombre de 6 permettant l'obtention du diplôme de cadre de santé et un écrit long professionnalisé dont la soutenance finalise la formation.

En France, dans l'enseignement supérieur deux origines d'alternances éducatives se développent : la formation des ingénieurs et la formation des professions adressées à autrui notamment celle des médecins. La formation cadre de santé fait partie intégrante de cette seconde catégorie.

La formation des cadres de santé est depuis sa création dans les années 1980 une formation en alternance. BOURGEON, (1979, p.11) situe celle-ci dans le champ des sciences de l'éducation et la définit par : *« une succession de périodes de travail ou de vie active en entreprise, et de périodes « d'études » dans un établissement de formation s'inscrivant dans un rapport théorie-pratique. »*

La formation en IFCS propose un parcours sur 42 semaines dans lequel un temps de 13 à 15 semaines de stage est à organiser et à répartir sur l'ensemble des modules de formation. Le partenariat universitaire actuellement en cours propose l'inscription de tous les étudiants de l'IFCS dans le parcours : **GOESS** Gestion et Organisation des Etablissements Sanitaires et Sociaux du Master en Sciences Sociales et Humaines.

Ces modules de formation sont planifiés et organisés en fonction du projet pédagogique et des intentions de l'IFCS. Chacun des 39 IFCS existants sur le territoire français possède une relative autonomie d'ingénierie pédagogique afin de mettre en œuvre le programme de formation décliné par le décret du 8 août 1995. Toutefois, un nombre d'heures pour chacun des six modules est à respecter ainsi que des enseignements précis, des objectifs et des modalités de validation écrite et orale.

Les modules de formation

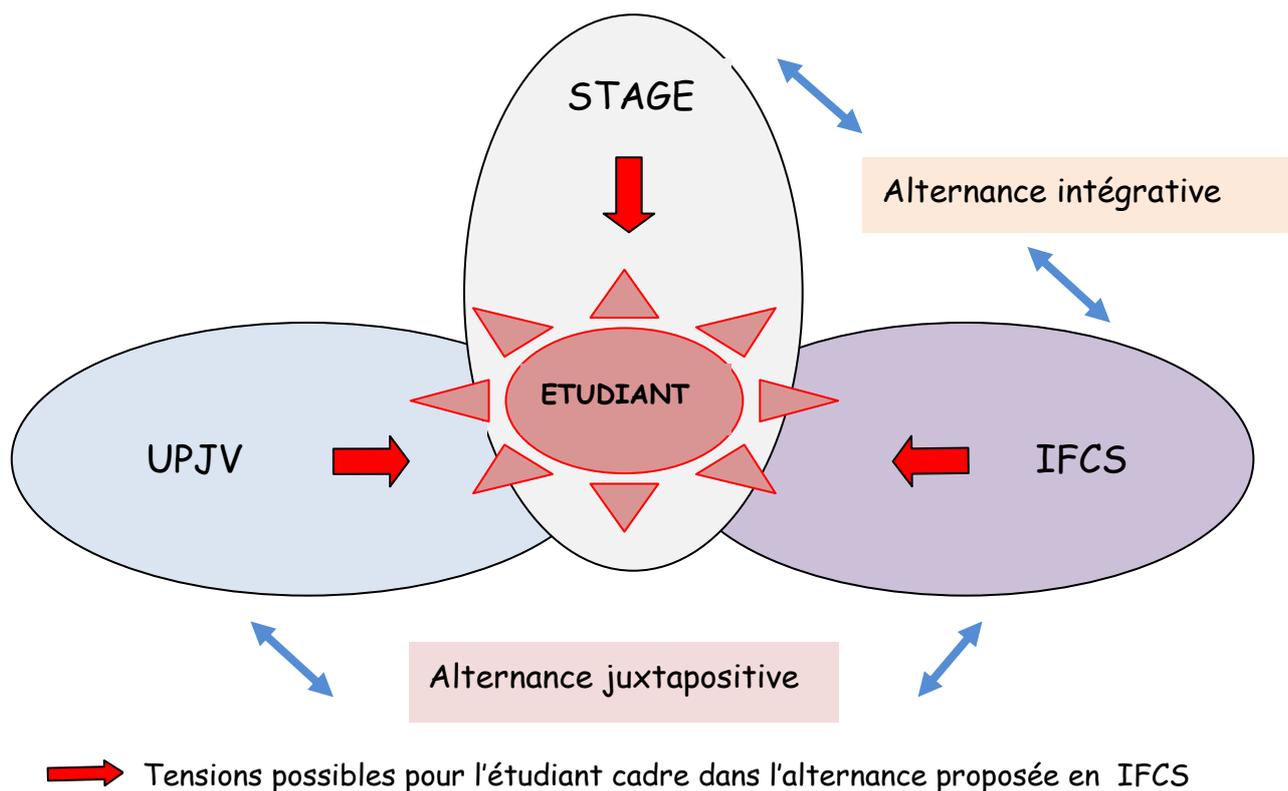
Modules de formation	Durée en heures Et stage	Evaluation / Notation
M 1 - Initiation à la fonction cadre	90 heures Stage 2 semaines	Epreuve écrite d'analyse et de synthèse - Argumentation orale d'un travail écrit élaboré à partir d'une problématique liée au stage Notation sur 20 - validation du
M 2 - Santé publique	90 heures	Epreuve écrite ou orale d'analyse et de synthèse Notation sur 20 - validation du module si note = ou supérieure à 10
M 4 - Fonction d'encadrement	150 à 180 heures Stage 2 semaines	Epreuve écrite d'analyse et de synthèse - Argumentation orale d'un travail écrit élaboré à partir d'une problématique liée au stage Notation sur 20 - validation du module si note = ou supérieure à 10
M 5 - Fonction de formation	150 à 180 heures Stage 2 semaines	Epreuve écrite d'analyse et de synthèse - Argumentation orale d'un travail écrit élaboré à partir d'une problématique liée au stage Notation sur 20 - validation du module si note = ou supérieure à 10
M 3 - Analyse de pratiques et initiation à la recherche M 6 - Approfondissement des fonctions d'encadrement et de formation professionnelle	150 heures Stage 2 semaines	Mémoire individuel donnant lieu à soutenance - Note sur 20 validation des 2 modules si note = ou supérieure à 10

Une des caractéristiques du dispositif de formation de l'IFCS Amiens est la création et la proposition pour les étudiants de bénéficier d'un stage « tuteuré ». Ce stage instauré dès l'année 2000 s'étalonne sur 5 semaines réparties d'octobre à avril, sur le parcours de formation. L'étudiant est accompagné durant ce stage par un tuteur professionnel issu d'un secteur d'activités connu de l'étudiant par sa précédente expérience professionnelle. Une prospective est réalisée chaque année auprès des institutions sanitaires afin de faire appel à candidature de tuteurs sur une base de volontariat. Les établissements de santé de la région Picardie coopèrent depuis de nombreuses années. Des journées d'information et d'accueil des tuteurs sont proposées par l'IFCS afin

d'expliciter les intentions et les objectifs visés pour ce stage. Sur certaines semaines des sessions d'analyse de pratiques avec les tuteurs sont organisées et proposées en fonction des choix et disponibilités de ces derniers.

6 - L'alternance proposée dans le dispositif de formation

Le dispositif de formation s'inscrit dans l'alternance entre trois espaces différents. L'alternance proposée se veut ainsi intégrative, des problématiques et situations de stage sont exploitées dès le retour à l'institut et des recueils de données sur les lieux de stage, font également l'objet d'analyse en IFCS.



CLENET et DEMOL (2002) proposent d'appréhender l'alternance comme « *un enchevêtrement d'actions de natures diverses, dans des environnements complexes, avec des acteurs multiples, des systèmes d'action finalisés (missions, fonctions, valeurs) produisant des effets à différents niveaux (acteurs, institutions, organisation) et se transformant au fil du temps, tout en transformant l'environnement* ».

En effet, dans cette alternance proposée à l'IFCS nous sommes en présence des trois pôles décrits par les auteurs : le pôle institutionnel, le pôle organisationnel et le pôle actoriel.

Le pôle institutionnel est toutefois constitué de deux instituts en partenariat : l'IFCS et l'UPJV et l'entreprise représentée par les établissements sanitaires notamment lors des stages réalisés par les étudiants. Trois « mondes » différents présentant pour chacun, *« son histoire, sa culture, ses valeurs et finalités et ses logiques propres : formative pour l'une et productive et économique pour l'autre. »* L'alternance vraie suppose un travail commun dans lequel des enjeux sont multiples et *« d'inévitables mises sous tension »* se révèlent.

Le pôle organisationnel qui définit pour chaque « entités dynamiques » une organisation et un fonctionnement. Ainsi l'IFCS par sa direction, son projet pédagogique, ses intentions et ses finalités mais aussi ses formateurs par leur culture, leur formation, leur accompagnement proposé aux étudiants...L'université avec les responsables de formation, leur domaine disciplinaire, les savoirs dispensés, les intentions et leurs finalités... Enfin l'entreprise, les établissements sanitaires avec les directions, les tuteurs, leurs implications, leurs regards sur la formation cadre et l'IFCS mais aussi leurs pratiques d'accompagnement des étudiants dans leurs apprentissages sont autant d'éléments significatifs qui entrent en jeu dans l'alternance proposée. Toute une organisation mobilisant des acteurs multiples et des variables d'ajustement à définir afin de ne pas induire des tensions insupportables voir des injonctions paradoxales pour les étudiants.

Le pôle actoriel s'intéresse plus particulièrement à l'étudiant cadre en interface avec les 3 institutions et organisations qui s'entremêlent dans l'alternance à l'IFCS. CLENET et DEMOL (2006) posent une mise en garde et indiquent que l'étudiant est *« partagé entre un espace-temps-contenus scolaires et un espace-temps-activités socioprofessionnelles »* Cet étudiant répond à de nombreux questionnements émanant de ces trois mondes dans lesquels il est en interaction permanente. Cette articulation doit permettre une construction de l'étudiant en tant qu'acteur de sa formation de ses apprentissages dans la visée de son projet personnel et professionnel. Comme le souligne DEMOL (1995) *« l'alternance peut dès lors s'apparenter à un lent travail de construction »*.

Cette vision globale de l'alternance permet la prise en compte des pôles et de leur *« interdépendance »*. CLENET et DEMOL posent alors les tensions existantes incontournables entre *« les mondes »* en déclinant l'alternance comme *« le fruit d'équilibres instables et de dynamiques »*.

Les tensions induites par cette alternance peuvent se révéler être des freins à l'engagement de l'étudiant dans sa formation. L'étudiant est confronté comme signalé dans le schéma ci-dessus à 3 espaces de socialisation différents. CLERC (2000, p.64) situe la personne en formation « au cœur de ces processus... » et déclare qu'il est susceptible de rejeter, ignorer, intégrer et négocier les apports de ces différents lieux de formation. KADDOURI (2008) pointe même les enjeux et les risques de cette alternance dans le processus identitaire des futurs professionnels.

Cette schématisation de l'alternance dans le dispositif de formation cadre permet de situer les étudiants dans ce système « IFCS » et d'appréhender les tensions possibles qui sont susceptibles de se transformer en artéfacts ou parasites lors de l'écriture de leur mémoire. En effet, dans cette mission confiée à l'étudiant les trois mondes sont mobilisés par les étudiants et deviennent des ressources ou des lieux de tension éventuels.

Le parcours de formation s'articule autour des allers retours dans ces trois espaces de formation, l'étudiant construit ses savoirs en combinant les savoirs académiques et les savoirs d'action. Pour certains, la reliance entre ces mondes est laborieuse et il n'est pas rare de constater dans les premières semaines de formation une superposition des savoirs sans projection possible pour leur futur métier de cadre de santé.

7 - La construction des savoirs dans cette alternance

En se référant aux travaux de Vygotski, CLER (2000,p.65) repère deux types de concepts qui s'opposent, dans « *leur mode de construction, dans leur orientation et dans leur rôle* ». Ces concepts quotidiens et scientifiques s'élaborent dans les 2 mondes en présence dans la formation par l'alternance.

Les concepts quotidiens s'élaborent dans et par l'expérience et la construction des savoirs professionnels à partir d'expériences singulières. Les savoirs sont relatifs à « l'agir ». Ainsi, la construction des savoirs professionnels des étudiants cadres, s'appuie sur leurs expériences singulières, les stages et situations auxquels ils se confrontent et se dirige vers leur « agir »

Les concepts scientifiques s'élaborent dans le cadre d'apprentissages structurés, et « s'inscrit dans un système de concepts ». Ces concepts par l'abstraction qu'ils proposent permettent la réflexivité, la compréhension des phénomènes, et la prise de conscience mais restent à distance de situations mobilisant l'expérience. La construction de savoirs scientifiques dans le dispositif d'alternance évoqué s'ancre dans le champ universitaire ou de l'enseignement.

Etre lucide sur ces différents concepts en présence et accepter d'assumer la différence de nature, de statut, de construction de rôle c'est permettre aux étudiants comme le stipule CLERC (2000, p.81) « de prendre la mesure de ces différences et d'améliorer leur conscience des concepts auxquels ils se réfèrent ...et d'en saisir les enjeux ». L'écriture du mémoire peut devenir un « médiateur » pour permettre à l'étudiant de construire ses significations à partir des différents savoirs, qui lui sont proposés dans l'alternance ainsi déclinée.

8 - De professionnels de santé au métier d'étudiant cadre de santé...Qui sont ces apprenants ?

L'IFCS peut accueillir 51²⁰ professionnels de santé des 3 filières : soignante, médico-technique et de rééducation, 13 métiers de la santé sont ainsi représentés.²¹ Selon une récente enquête menée par la DREES en 2011, relative à la formation des professions de santé, publiée en avril 2013, le profil des étudiants en formation à l'IFCS du CHU d'Amiens est relativement cohérent et similaire aux autres instituts du territoire Français. Ces étudiants sont des adultes en formation et professionnels de santé avec pour 80 % d'entre eux une expérience de faisant fonction de cadre (FFCS), dans leurs secteurs d'activités respectifs. En effet, la promotion 2012-2013 se compose de 38 étudiants cadres, 36 étaient FFCS avant leur entrée à l'IFCS, 2 exerçaient leur profession d'origine (une infirmière IDE, un technicien de laboratoire médical TLM) :

- 33 infirmiers (dont un ISP, 3 IBODE, et 2 Puéricultrices)²²
- 2 techniciens de laboratoire médical,
- 1 masseur-kinésithérapeute
- 2 préparateurs en pharmacie.

Ces professionnels viennent de spécialités d'exercice diverses : bloc opératoire (1) cardiologie (1), EFSN (1)²³, EHPAD (1), formation (6), kinésithérapie (1), laboratoire médical (3), médecine (1), pédiatrie (1), psychiatrie (5), réanimation (1), SSR (1)²⁴, urgences pédiatriques (1).

L'IFCS assure également des missions de formation pour la préparation au concours d'entrée (5 semaines organisées d'octobre à février). Les étudiants inscrits à cette préformation représentent la majorité des étudiants cadres de la promotion 2012-2013. En effet, 30 étudiants issus de la préparation intègrent l'IFCS (sur 34 inscrits).

²⁰ Agrément de 51 places attribué en 2011 avec un agrément accordé pour 1 place de psychomotricien.

²¹ Infirmiers, Manipulateurs en Electroradiologie Médicale, Techniciens de Laboratoire Médical, Préparateurs en Pharmacie, Masseur-Kinésithérapeute, Diététiciens, Ergothérapeutes, Psychomotricien.

²² ISP : Infirmier spécialité psychiatrie, IBODE : Infirmière de bloc opératoire.

²³ EFSN : Exploration fonctionnelle du Système Nerveux

²⁴ SSR : Soins de Suite et de Réadaptation.

Ces étudiants sont pour la plupart issus de la région Picarde.

- Somme : 13 étudiants
- Aisne : 6
- Seine-Maritime : 6
- Oise : 3
- Pas de Calais : 2
- Nord : 1
- Ardennes : 1
- Val d'Oise : 1
- Dom Tom : 5 (3 Guadeloupe, 2 ile de la Réunion)

A noter que les DOM TOM sont également représentés par la réussite au concours d'étudiants ayant bénéficié d'une préformation organisée chaque année une semaine en septembre et février, sur l'île de la Réunion par 2 IFCS, dont celui d'Amiens.

Ces données sont à considérer dans le cadre de leur parcours de formation. En effet, ces étudiants pour certains s'organisent et font du covoiturage en réalisant les allers retours quotidiens entre leurs domiciles et l'IFCS. Ces trajets sont chronophages et instaurent des signes de fatigue physique croissante tout au long de la formation. Pour d'autres, une logistique de recherche de logement et de « dépaysement » s'impose. Les étudiants venant des îles restent sur Amiens et bénéficient d'une solidarité des autres étudiants pour les déplacements notamment dans le cadre des stages organisés dans le cursus de formation. Pour ces étudiants issus des Dom Tom l'engagement n'est pas moindre, le déplacement impacte leurs familles et les enfants qui font souvent partis du voyage.

L'âge moyen de la promotion 2012-2013 est de 40 ans, s'apparente à l'ensemble des promotions d'étudiants cadres de santé.²⁵ La proportion hommes femmes est également similaire au pourcentage de l'enquête DREES, 32 femmes (84.2 %), 6 hommes (15.7 %). Cette proportion est relative à la forte majorité de femmes dans les professions paramédicales notamment infirmière, qui représente la proportionnalité la plus importante dans les IFCS.

9 - Les acteurs du dispositif de formation au service des apprenants...

Depuis octobre 2012, départ du directeur de l'IFCS, l'intérim de la direction est assurée par la coordinatrice des instituts de formation. Une secrétaire assure les nombreuses activités administratives et de formation liées à la gestion et la logistique de l'IFCS. L'équipe pédagogique se compose de 2 formateurs à temps plein, 1 formatrice

²⁵ Ages allant de 30 pour le plus jeune à 52 ans pour le plus âgé.

à 20 % de son temps sur l'IFCS et 80 % cadre de pôle au sein d'un centre hospitalier de la région, moi-même, formatrice à 80 % et 20 % coordinatrice en ETP²⁶ au sein du CHU.

L'IFCS est sous la tutelle du conseil régional de Picardie. Le financement est assuré par la région à partir d'un budget global attribué pour les 13 instituts dont le CHU Amiens est gestionnaire financier. Une directrice coordinatrice de tous les instituts de formation assure la responsabilité de la gestion financière.

⇒ Les partenaires institutionnels

Les étudiants cadres bénéficient, pour la majorité d'un financement en formation continue de l'établissement dont ils dépendent. De ce fait, les établissements sanitaires et sociaux de la région adressent les futurs cadres de santé en préformation puis en formation en fonction des résultats au concours d'entrée. Par la préformation réalisée à l'île de la Réunion et destinée aux candidats provenant des Dom Tom, des partenariats existent également avec les établissements sanitaires hors métropole.²⁷

⇒ Les partenaires professionnels

Les professionnels cadres de santé de la région Picardie, mais aussi des régions limitrophes sont sollicités pour coopérer ponctuellement, dans le parcours des étudiants cadres de santé, et accueillent les étudiants durant les périodes de stage planifiées par l'IFCS. Les tuteurs professionnels (stage tuteuré) issus des 13 filières pour lesquelles l'IFCS est agrémenté, accueillent et accompagnent les étudiants 5 semaines réparties de septembre à avril.

⇒ Les partenaires universitaires

Depuis l'élaboration du partenariat universitaire, la DEP²⁸ coordonne le parcours proposé aux étudiants cadres de santé et assure la planification des unités d'enseignements et des TD. Les responsables d'enseignements universitaires assurent l'organisation des enseignements et leurs évaluations respectives. Les référents universitaires sont chargés d'animer les TD en groupe à raison de 6 séances réparties d'octobre à mai.

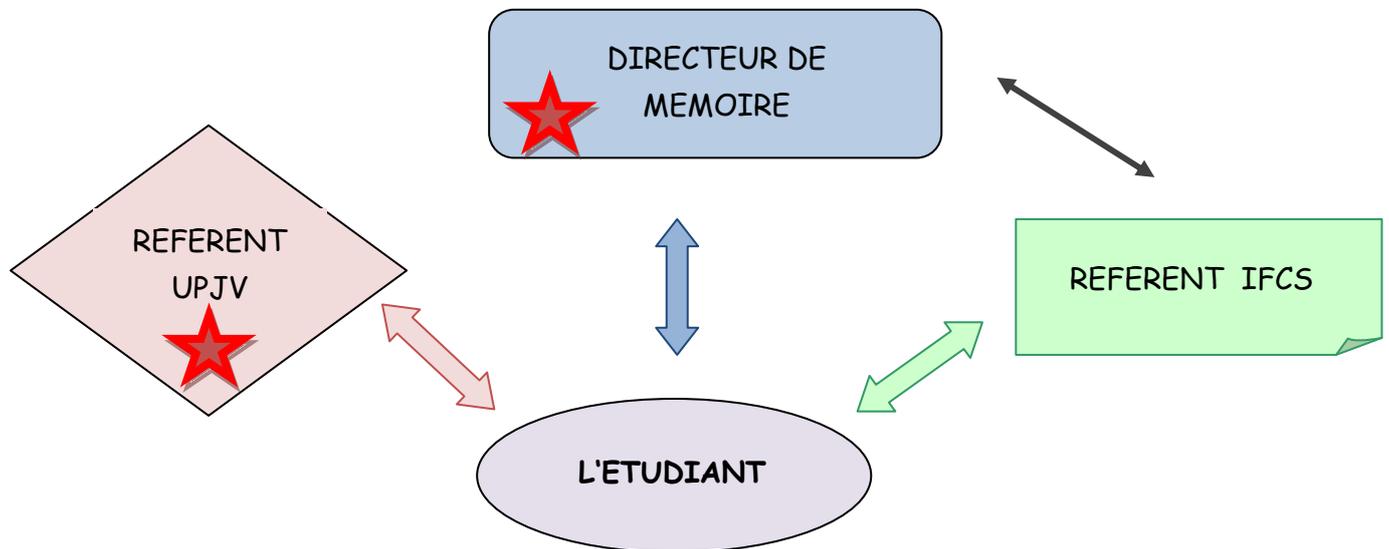
D'autre part, dans le cadre des enseignements spécifiques en lien aux modules de formation l'équipe pédagogique sollicite, selon les besoins de formation des apprenants, des intervenants professionnels ou universitaires du domaine sanitaire et social ou entrepreneurial.

²⁶ ETP : Education Thérapeutique du Patient.

²⁷ Hors métropole : la Réunion, Martinique, Guadeloupe, Mayotte, Polynésie.

²⁸ DEP : Direction de l'Education Permanente

10 - Le dispositif d'accompagnement du « mémoire professionnel » : l'initiation à la recherche



- Validation du mémoire le travail écrit, à l'UPJV
- Validation du mémoire écrit et de la soutenance à l'IFCS

↔ Interactions lors de la proposition de direction de mémoire, présentation des objectifs visés par la formation à l'initiation à la recherche et remise d'un kit documentaire contenant les informations nécessaires à la direction de mémoire et la soutenance. (Document institutionnel). Des temps de rencontre sont également organisés entre le directeur de mémoire et le référent IFCS lors d'éventuels problèmes ou difficultés dans le processus d'écriture de l'étudiant.

Trois acteurs interviennent dans le dispositif d'accompagnement du mémoire. Chacun à son rôle prescrit par le dispositif de formation et présenté dans un document réalisé par l'équipe pédagogique. Ce document intitulé « Le mémoire » est remis à chacun en début de formation.

⇒ **Le directeur de mémoire** : Une démarche de recherche des directeurs de mémoire est engagée dès fin septembre, par l'équipe pédagogique, afin de proposer à chaque étudiant un directeur de mémoire au plus tard fin novembre. Comme nous l'avons constaté dans l'enquête exploratoire la majorité des directeurs de mémoire actuellement est issue de champ universitaire. Toutefois, des professionnels du champ sanitaire, social, entrepreneurial assure également les fonctions de direction de

mémoire en regard de leur champ de compétences et de la thématique mémoire choisie par l'étudiant.

Son rôle défini dans le document institutionnel « mémoire »²⁹, membre du jury d'évaluation de la soutenance orale, accompagne l'étudiant tout au long du processus initiation à la recherche :

- vérifie avec l'étudiant la pertinence du sujet et des objectifs proposés ainsi que la faisabilité du travail,
- valide et accepte le sujet du mémoire,
- guide l'étudiant en suivant l'état d'avancement du travail, en le conseillant dans la rédaction du mémoire et en l'assistant en cas de difficulté, et en préparant la soutenance et en évaluant le processus de recherche et le mémoire.
- s'engage à responsabiliser l'étudiant dans son travail, à établir un accord d'encadrement et de planification du travail respectant l'échéance réglementaire de la formation, à évaluer la productivité de l'étudiant, et réaliser une lecture de l'écrit avant la soutenance, et à informer le formateur référent de tout problème rencontré.

⇒ **Les référents universitaires** : sont au nombre de 5 intervenants nommés par la responsable du parcours GOESS à l'UPJV. Ils assurent les séances de Travaux Dirigés en méthodologie de recherche. 6 TD sont prévus dans le cadre du partenariat avec l'UPJV et répartis d'octobre à mai selon les référents. Les étudiants sont répartis dans les groupes en fonction de leurs thématiques mémoires. 5 thématiques représentent les groupes TD : 1- les réformes hospitalières, 2-identités des métiers reconnaissance professionnelle, 3- information transmission et communication dans l'institution, 4 - formation accompagnement tutorat, 5 - relations patients-soignants.

Ils sont chargés de :

- *L'enseignement permettant le passage d'une thématique à une problématique à étudier : la construction de l'objet de recherche,*
- *L'aide à la recherche documentaire en référence aux sciences humaines et sociales et à la formalisation d'une bibliographie normée,*

²⁹ Document institutionnel « Le mémoire » 2012-2013, revisité avec les partenaires universitaires afin de proposer une trame commune cohérente pour les étudiants. Au préalable 2 documents distincts et 2 évaluations de méthodologie distinctes.

- *L'enseignement méthodologique du processus d'enquête et des différents outils,*
- *l'initiation aux différentes possibilités d'analyses des résultats,*
- *l'évaluation de la recherche au regard des attendus universitaires d'un mémoire de master.*

⇒ **Les référents IFCS** : une répartition équitable des étudiants est organisée en début d'année de formation par le Directeur de l'IFCS, chaque formateur est référent d'environ une dizaine d'étudiants (fonction du nombre total d'étudiants de la promotion).

Il est chargé, pour l'ensemble de la formation et en articulation avec l'enseignement universitaire et la direction du mémoire, de :

- *l'accompagnement de l'étudiant dans ses apprentissages,*
- *l'aide nécessaire dans la démarche de recherche et de repositionnement professionnel,*
- *l'orientation dans le champ des lectures professionnelles.*

Par ailleurs, son rôle est de vérifier avec l'étudiant la pertinence de la thématique et la faisabilité du travail, de proposer à l'étudiant un directeur de mémoire, de développer un partenariat avec l'enseignant universitaire et le directeur de mémoire, d'accompagner l'étudiant en complémentarité du directeur de mémoire, d'informer le directeur de mémoire de tout problème rencontré, de valider la note d'étape et assurer la lecture de la production écrite, de participer à la désignation des membres du jury, d'organiser des ateliers de préparation à la soutenance, et d'assister à la soutenance de l'étudiant. »

Après avoir présenté le contexte, l'environnement et les différents acteurs dans ce système IFCS, il est temps de formaliser les questions que cela pose pour le dispositif de formation et les hypothèses de travail qui en résultent.

III - LES QUESTIONS QUE CELA POSE POUR LA FORMATION ET LES HYPOTHESES

Au regard du constat établi préalablement, du contexte présenté et de l'ampleur que prend l'objet mémoire dans le cursus de formation des cadres de santé le dispositif d'accompagnement de cette mise en écriture est réinterrogé. En effet, d'un écrit personnel partant d'une situation professionnelle cet écrit se normalise et tend davantage à l'heure actuelle à adopter une forme d'écrit scientifique du domaine de la recherche en sciences humaines et sociales en s'éloignant de l'initiation à la recherche dans une finalité de professionnalisation. Les impacts de l'universitarisation du dispositif de formation seront explorés également pour mesurer les transformations de ces écrits professionnels. L'alternance proposée en IFCS, par ses transformations successives (voir évolution du dispositif de formation et universitarisation p.21) alourdit considérablement la charge de travail des étudiants cadres et multiplie les évaluations du parcours de formation. Les étudiants répondent aux multiples sollicitations et reportent le passage à l'écriture de leur mémoire jusqu'à la première échéance prévue début janvier. En fait, ces étudiants pour la plupart débutent leur processus d'écriture en janvier et sont placés dans des injonctions et des contraintes fortes afin de restituer leurs écrits fin mai. Le dispositif de formation s'est transformé pour correspondre au modèle européen, suite aux accords de Bologne et s'inscrire dans le système LMD, dans le cadre de la réingénierie des diplômes paramédicaux. Dans l'attente de la réingénierie de la formation cadre, le décret de 1995 faisant toujours référence, le dispositif « hybride » construit sur une maquette entremêlant les unités d'enseignement universitaires et les compétences déclinées dans le référentiel en cours d'élaboration de la DGOS, favorise aussi un « flou » accentuant les incertitudes et la perte de sens des étudiants cadres et questionne la construction de leur identité.

De plus, le dispositif d'accompagnement de ce mémoire s'est formalisé par l'instauration d'un maillage entre trois acteurs autour de l'étudiant : le directeur de mémoire, le référent universitaire et le référent IFCS. Dès lors il est possible de s'interroger sur la pertinence et surtout la cohérence pour l'étudiant dans la construction de son mémoire. En effet, cet étudiant vit des tensions liées non seulement à l'alternance et la confrontation que celle-ci impose à trois mondes distincts (CLENET et DEMOL) mais aussi aux tensions soulignées par OUDART et VERSPIEREN dans le processus même d'écriture.

L'hypothèse de départ :

L'universitarisation de la formation des cadres de santé en IFCS impacte les écrits « mémoire professionnel ». Ce mémoire inscrit dans une visée professionnalisante et de construction d'une identité cadre revisité par la maîtrise impose un niveau de formalisation des écrits positionnant davantage les étudiants cadres dans une posture académique de chercheur. L'organisation du dispositif actuel de formation place les étudiants dans des contraintes organisationnelles et temporelles fortes. L'alternance juxtapositive avec le monde universitaire favorise une dichotomie entre savoirs scientifiques et savoirs quotidiens professionnels perceptible dans les écrits mémoires. Le dispositif d'accompagnement des mémoires renforce les tensions vécues par les étudiants dans leur processus d'écriture

L'enquête exploratoire réalisée auprès des étudiants de la promotion 2011-2012, en fin de parcours de formation témoigne d'une mise à l'écriture des étudiants fin décembre afin de restituer un premier écrit formel début janvier. L'organisation actuelle du dispositif de formation concentre en effet, les enseignements universitaires sur le premier trimestre de formation et par la même le nombre d'évaluation sur ce même temps. Ces évaluations conjuguées aux évaluations relatives à la validation du module 1 en IFCS monopolisent le temps et l'attention des étudiants adultes en formation désireux de bien faire. De ce fait, ils répondent de manière ponctuelle aux demandes nombreuses d'évaluations écrites. L'écriture du mémoire sur ce temps de parcours de formation serait reléguée, l'échéance étant plus lointaine. L'organisation du dispositif notamment sur ce premier trimestre impacterait le processus d'écriture.

Hypothèse 1 : L'organisation du dispositif de formation freine la mise à l'écriture.

Par l'organisation du dispositif de formation les étudiants travaillent en parcellisant leurs activités et en priorisant en fonction des échéances de restitution des travaux écrits pour les évaluations. Ainsi, ils s'organisent et reportent leur travail de mémoire pour lequel l'échéance est à plus long termes.

Hypothèse 2 : Les étudiants cadres mettent en place des stratégies pour reporter leurs investigations dans le cadre de leur travail de mémoire.

L'évolution du dispositif de formation depuis le partenariat avec l'université conduit les étudiants actuellement à s'inscrire en master 1 S.S.S et à capitaliser 26 ECTS du

master 2. Ces étudiants suivent un cursus fréquenté par d'autres étudiants lambda à l'université et par conséquent, l'évaluation de leur mémoire professionnel répond aux critères d'un mémoire de niveau master 1. La grille d'évaluation de ces mémoires est identique pour tous les étudiants de ce cursus. Les critères de validation coïncident aux critères universitaires pour ce genre d'écrit.

Hypothèse 3 : La mastérisation du dispositif exige des écrits d'une autre qualité répondant aux critères universitaires d'un travail écrit « mémoire ». (mémoire de recherche plus que mémoire professionnel)

L'universitarisation par la masterisation impacte les écrits professionnels en phagocytant les propositions ou perspectives professionnelles. En effet, la partie réservée aux perspectives s'amenuise au bénéfice du cadre conceptuel et de l'analyse des résultats de l'enquête. Cette universitarisation décalerait le positionnement de l'étudiant cadre.

Hypothèse 4 : L'universitarisation conduit à une dérive du travail de mémoire et inscrit davantage l'étudiant dans un positionnement de chercheur et moins dans un positionnement professionnel cadre.

Le dispositif d'accompagnement des mémoires s'articule entre 3 personnes ressources (ou pas) autour de l'étudiant cadre. A nouveau, placé dans une alternance, parfois confronté à des idées contradictoires, de la part des 3 intervenants l'étudiant serait mis en présence d'injonctions à concilier, afin de répondre au double enjeu de validation de son mémoire : professionnel, diplôme de cadre et universitaire, master 1. Ce dispositif ainsi proposé compliquerait l'activité d'écriture de l'étudiant.

Hypothèse 5 : Le maillage proposé entre les personnes ressources est un frein à la progression de l'étudiant dans son travail de recherche.

Cette écriture se voulant initialement professionnalisante et permettant la construction de l'identité cadre de l'étudiant, serait perçue par les étudiants comme un rite de passage donnant droit à l'exercice d'un métier, une reconnaissance sociale et une légitimité professionnelle.

Hypothèse 6 : Le travail de mémoire est perçu comme un rite de passage pour accéder au diplôme de cadre de santé.

L'hypothèse générale de départ formulée, les hypothèses de travail vont guider l'enquête exploratoire et la recherche de trace.

Ne pas rester sur des présupposés, et tenter de repérer, par les écrits des étudiants cadres qui ont vécu la formation à l'IFCS, motivent cette première étape exploratoire. En effet, l'intuition discutée en équipe pédagogique et qui fait l'objet du constat, réclame la confrontation à des éléments objectifs permettant ainsi de construire plus aisément le cheminement du raisonnement de cette recherche.

III LA RECHERCHE DE TRACES : L'ENQUETE EXPLORATOIRE

L'enquête exploratoire consiste à : « ouvrir l'esprit, d'écouter et non de poser des questions précises, de découvrir de nouvelles manières de poser le problème et non de tester la validité de nos propres schémas » (QUIVY - CAMPENHOUDT, 2003, p.64)

Afin d'étayer les premiers éléments significatifs du constat discutés lors des réunions pédagogiques à l'IFCS, il semble pertinent de questionner de façon informelle et individuelle les acteurs de ce dispositif. Les entretiens sont menés sur des temps distincts et à distance auprès du Directeur de l'IFCS ayant au préalable exercé des fonctions de formateur dans un autre IFCS et d'un formateur ayant une vingtaine d'année d'expérience au sein de ce même IFCS.

1 - Les entretiens exploratoires auprès des acteurs

Les entretiens menés auprès de ces deux personnes ressources ayant une expérience de direction et de formation au sein d'IFCS permettent de mieux comprendre les différentes transformations des écrits « mémoire » en IFCS et l'évolution jusqu'au modèle actuel. A partir d'une question ouverte : « Comment les mémoires en IFCS ont-ils évolué ? Une libre expression est laissée aux personnes interrogées, pour nous révéler à partir de leur expérience l'évolution du travail d'initiation à la recherche en IFCS. Pour le formateur en IFCS riche d'une expérience de plus de 20 ans d'activité, les mémoires d'étudiants cadres ciblaient des problématiques qui s'inscrivaient davantage dans le domaine du soin, de la clinique des questionnements plus en lien avec leur activité de soignant. Le texte de 1995³⁰ introduit une possibilité pour les IFCS de développer des partenariats avec les universités. Dès lors, les écrits s'enrichissent de concepts et théories relatifs aux domaines scientifiques auxquels les partenaires universitaires sont affiliés. Les thèmes se diversifient et mobilisent des problématiques s'inscrivant dans le champ des sciences sanitaires et sociales. Les universitaires investissent les directions de mémoire et les professionnels du soin sont davantage sollicités dans le cadre d'une expertise développée dans un domaine particulier. Le dispositif élaboré par l'IFCS en partenariat avec l'UPJV propose en 2001 l'obtention de la licence en SSS, en 2007 le master 1, en 2012 le master 1 et la capitalisation de 26 ECTS du master 2. Selon ce formateur l'évolution des écrits mémoire est notable notamment dans l'enrichissement

³⁰ Décret n° 95-926 du 18 août 1995 – portant création d'un diplôme de cadre de santé.

du cadre conceptuel, dans le travail d'analyse des données après réalisation des entretiens et de la mobilisation du cadre de référence dans l'analyse de l'enquête.

L'entretien avec le directeur de l'IFCS conforte l'idée de cette transformation des écrits qui selon lui, « s'universitarisent et s'inscrivent moins dans des problématiques liées aux soins ». Les exigences concernant le travail d'initiation à la recherche s'étalonnent avec l'évolution du dispositif et l'inscription des étudiants dans des parcours de master. Il souligne par ailleurs que la majorité des IFCS ont depuis développé des parcours de Master dans des domaines divers et que ces partenariats sont aujourd'hui recherchés par les étudiants qui choisissent leur inscription en IFCS en fonction de ces derniers.

Les propos ainsi recueillis invitent encore davantage à s'intéresser plus précisément à l'objet même de ce travail : « le mémoire ».

2 - Les investigations à la recherche d'objectivité

Les objectifs de ces recherches exploratoires complémentaires sont d'enrichir le constat et rechercher des éléments significatifs d'une transformation à l'intérieur même des écrits mémoires et ce sur des périodes précises correspondantes à l'évolution des réformes relatives à la formation en IFCS. Les transformations des écrits d'étudiants cadres devraient être repérables et analysables au regard d'une grille de lecture...

2-1 Le recueil de document d'archives : les mémoires d'étudiants cadres

Pour ce faire, 10 mémoires d'étudiants cadres sont tirés au sort à partir des numéros qui leur sont attribués en regard de la liste alphabétique et ce sur 3 périodes que nous notons comme période de transition au sein de l' IFCS à savoir :

- 10 mémoires avant 1995 (décret du programme de formation), **promotion 1992-1993**
- 10 mémoires après 2000 (partenariat avec les universités, niveau licence non obligatoire pour les étudiants), **promotion 2002-2003**
- 10 mémoires après 2007 (partenariat renforcé avec un niveau master 1, inscription systématique pour tous les étudiants), **promotion 2010-2011**.

Afin de réaliser une étude comparative, entre les trois périodes définies et noter les évolutions tant sur le fond que sur la forme des écrits « Mémoire », l'élaboration et l'utilisation d'une grille d'analyse sont proposées. (Cf annexe 1). Les critères établis ciblent particulièrement trois domaines précis :

- Le champ du mémoire (problématique) ;
- Objet de mémoire (fond et forme) ;
- Méthodologie de mémoire.

⇒ Résultat de l'étude comparative des 3 promotions d'étudiants cadres de santé

Dans un premier temps et pour mieux comprendre les éléments d'analyse des mémoires, une présentation des étudiants auteurs de ces travaux permet d'appréhender le profil des 3 échantillonnages élaborés au regard de la promotion. L'anonymat est respecté et afin de ne pas inclure de biais dans le choix des mémoires une sélection aléatoire est réalisée. « *L'échantillonnage aléatoire simple est une méthode qui consiste à prélever au hasard et de façon indépendante n , individus ou unités d'échantillonnage d'une population N d'individus* ». Ainsi sur une population mère qui correspond à une promotion d'étudiants cadres de santé, 10 d'entre eux seront tirés au sort afin d'étudier leurs mémoires.

Pour la promotion 1992-1993 les mémoires n'avaient pas encore fait l'objet d'une classification alpha numérique, de plus, ils sont stockés dans les archives communes du bâtiment des écoles. De ce fait, nous réalisons avec la secrétaire de l'IFCS un tirage au sort effectué en direct, sur l'ensemble des mémoires archivés : 10 mémoires sans repérer le nom et la filière de l'étudiant. Voici ce que montre l'échantillonnage ainsi constitué.

PROMOTION 1992-1993

22 étudiants : 19 IDE, 3 MER

Ecole de Cadres Infirmiers : obtention du Certificat Cadre Infirmier

N° de tirage au sort	Filière d'origine	Lieu d'exercice	Travail personnel pour le certificat C.I
1	IDE	Chirurgie	Mise en place de 6 lits d'hospitalisation de semaine qualité du soin ?
2	MER	radiologie	Le travail de nuit des MER perte de compétences ?
3	IDE	Néphrologie transplantation rénale	Comment le patient réagit à l'annonce de la maladie ? La greffe un espoir ?
4	MER	radiologie	Technicien en imagerie médicale et le soin ?
5	IDE	Gériatrie	Le rôle propre de L'IDE dans les services de gériatrie : quelle autonomie pour les personnes âgées ?
6	IDE	Onco-hémato	La formation continue des IDE pour l'accompagnement des personnes en fin de vie
7	IDE	Psychiatrie	Prise en charge des patients de psychiatrie en soins généraux
8	IDE	Bloc opératoire	Insatisfaction des conditions de travail des IDE en bloc opératoire
9	IDE	Gériatrie	Soin aux personnes âgées : « Mourir chez soi ».
10	IDE	Gériatrie	Quelle représentation se fait le personnel soignant de la personne âgée.

En ce qui concerne les 2 autres promotions, le classement alpha numérique (nom de l'étudiant par ordre alphabétique et attribution d'un numéro) pour faciliter l'archivage et l'accès aux mémoires permet l'élaboration de l'échantillonnage aléatoire. En effet, pour

les 2 promotions 2002-2003 et 2010-2011, le tirage au sort s'effectue à partir des numéros attribués à chaque mémoire. Le tirage est effectué à l'aveugle à partir des numéros des mémoires reproduit sur des supports papier identiques. (de 1 à 42 pour la promotion 2002-2003, de 1 à 41 pour la promotion 2010-2011).

PROMOTION 2002-2003

42 étudiants :

36 IDE, 2 MER, 4 TAB

Institut de Formation des Cadres de Santé : obtention du diplôme de cadre de santé + ou - une licence en Sciences Sanitaires et Sociales

N° de tirage au sort	Filière d'origine	Lieu d'exercice	Travail personnel pour le certificat C.I
1 (1)	IBODE	Bloc opératoire	La VAE valorisation de l'expérience quel contexte pour les ibodes
2 (14)	IDE	Psychiatrie	Prise en charge soignante des jeunes en difficulté avec l'alcool entre complexité et sentiment d'impuissance
3 (23)	IDE	Gériatrie	Devenir infirmière : quelle identité de soignant à cadre
4 (24)	IDE	Psychiatrie	La bientraitance vie et soin en psychiatrie
5 (30)	IDE	Médecine	Stratégies pour se prémunir du burn-out pour le cadre
6 (34)	IDE	Hospitalisation à domicile	Le management quel accompagnement des services de soins à domicile
7 (38)	TAB	Laboratoire	Complémentarité technicien et IDE pour une PEC de qualité du patient
8 (39)	TAB	Laboratoire	Evaluation des compétences, une exigence professionnelle, une évolution culturelle
9 (40)	TAB	Laboratoire	Quelle identité pour le technicien de laboratoire
10 (41)	TAB	Laboratoire	L'organisation hospitalière à l'épreuve des restructurations

Pour l'étude des mémoires des étudiants cadres de santé de la promotion 2010-2011, 3 mémoires sur support papier étaient manquants. Les supports informatiques, sous forme de CD, remis par chaque étudiant à la fin de leur formation ont toutefois permis de finaliser l'investigation.

PROMOTION 2010-2011

41 étudiants :

Institut de Formation des Cadres de Santé : obtention du diplôme de cadre de santé et d'un master 1, en Sciences Sanitaires et Sociales

N° de tirage au sort	Filière d'origine	Lieu d'exercice	Travail personnel pour le certificat C.I
1 (20)	IDE	Formation	De l'accompagnement au changement à l'accompagnement de changer quel rôle pour le cadre
2 (29)	IDE	Psychiatrie	L'écriture soignante acte de soi et acte de soin
3 (26)	IDE	Psychiatrie	Cadre de santé, infirmier quelle légitimité à cette relation d'autorité
4 (22)	IDE	Formation	La démarche qualité une culture professionnelle à promouvoir
5 (7)	IDE	Psychiatrie	Peur de la folie ou folie de la peur
6 (40)	Préparatrice en Pharmacie Hospitalière	Pharmacie	Mieux vivre ensemble : PPH et IDE
7 (9)	IDE	Urgences	L'affirmation des droits des patients à leur respect par les soignants un pas à faire
8 (32) CD	IDE	Formation	La réforme des études IDE quelles transformations pour les formateurs
9 (34) CD	IDE	Médecine	Mobilité à l'hôpital quelles réalités pour les IDE
10 (2) CD	IBODE	Bloc opératoire	Le travail entre IBODE et IDE se connaître pour se reconnaître

Les éléments essentiels et significatifs de la comparaison des 3 échantillonnages, permettent de mettre en évidence les transformations des mémoires au fil de ces trois décennies.

CRITERES	1992-1993 Pas de partenariat Universitaire	2002-2003 Licence SSS	2011-2012 Master SSS
1- Champ du mémoire	<u>Travail d'Intérêt Professionnel</u>	<u>Mémoire de fin d'étude</u>	<u>Mémoire</u>
Problématique	Soin et clinique	Organisation du soin Management Identité (tab, IDE, cadre)	Organisation du soin Management Complémentarité/Mobilité, qualité
Discipline	Soin relation soignant / soigné SHS, psychologie psychologie sociale	Sociologie, psychologie, psychologie du travail, science de l'éducation	Sociologie, psychosociologie, psychologie, philosophie, sciences de l'éducation, droit
Titre du directeur	Formateur IFCS	7/10 universitaires 3/10 Directeur institut ou établissement	7/10 universitaires 3/10 Déléguée Régionale ANFH, Juriste, psychologue (établissement santé)
Référent	Pas de référent	Référent IFCS	Référent IFCS et UPJV
2- Objet mémoire			Maquette mémoire 80 pages annexes inclus
Nombre de pages	38-50-40-56-132-46-45-48-100-74 Moyenne : 62.9	90-87-73-100-101-98-74-106-63-78 Moyenne : 87	67-94-87-80-104-98-101-89-78-113 Moyenne : 91.1
Annexes	Textes de loi, déontologie, chartes, étude de la charge de travail...	Textes de lois, guides d'entretien, grilles d'observation, Les outils d'enquête et les entretiens	Fiches métier cadre, guide d'entretien et outils d'enquête, les 10 compétences IDE, Extrait manuel qualité
Couverture	Hétérogène (fond) Support indéfini (forme) CHR Amiens Ecole de cadre, Nom de l'étudiant, section, (filière) le titre du mémoire, ou travail personnel en vue de	Homogène (fond) Support indéfini (forme) IFCS du CHU Amiens - Mémoire de fin d'étude pour l'obtention du diplôme de CDS option...- Titre du mémoire - Nom du	Homogène Support Maquette IFCS Logo du CHU et du Conseil Régional - IFCS et coordonnées - Diplôme de CDS et option - Titre - Nom et prénom de l'étudiant - Nom et titre du directeur de

	l'obtention du certificat cadre I	directeur de mémoire + ou - son titre - Nom de l'étudiant promotion et son numéro de dossier N° X/année	mémoire.
4 ^{iem} de couverture	Pas de 4^{ieme} de couverture	5/10 mémoires Maquette IFCS (1^{ere} version)	10/10 Maquette mémoire IFCS contenant la 4^{ieme} de couverture
Structure	1- Introduction 2-Cadre de référence et législatif 3- Problématique hypothèses 4-Méthodologie d'enquête 5-Analyse 6-Projet d'action 7-Conclusion 8-Bibliographie 9-annexes	1-Remerciements 2-Introduction 3-constat 4-phase exploratoire 5-Cadre théorique 6- problématique et hypothèses 7-cadre de recherche Méthodologie Analyse 8-Réinvestissement professionnel 9-Conclusion 10-Bibliographie 11-annexes	1-Remerciements 2-Introduction 3-Constat 4-phase exploratoire 5-Cadre théorique et conceptuel 6-Problématique et hypothèses 7-cadre de recherche Méthodologie Analyse 8-Réinvestissement professionnel ou perspectives 9-Conclusion 10-Bibliographie 11-annexes
Bibliographie	Entre 12 et 18 ouvrages : soin, psychologie, philosophie. Revues professionnelles « soins » 6/10 (2 à 20) Textes de lois //domaine professionnel	Entre 15 et 26 ouvrages domaine SSS, Revues professionnelles, (3 à 12) Textes de lois Webographie, 5/10 (1 à 4) Mémoires, études, rapports 3/10 (1 à 2)	Entre 9 et 51 ouvrages domaine SSS avec un apport en sociologie 10/10 Revues professionnelles, (1 à 21) Textes de lois, Webographie, 10/10 de 1 à 13 Mémoires, études, rapports (1 à 4)
Concepts	Santé, maladie, qualité du soin, identité, vieillesse, (3/10 mémoires) dépendance	Sociologie de la maladie la santé, la formation, identité professionnelle, représentations	Management (5/10), mobilité changement, pouvoir autorité, qualité Droit des malades

	accompagnement de fin de vie	sociales, organisation de travail et stress, management (3/10) collaboration interprofessionnelle	représentations sociales, les interactions interprofessionnelles, Réforme des études IDE
Style scriptural	<ul style="list-style-type: none"> • « Je » utilisé dans toutes les parties du mémoire <p style="text-align: center;">10/10</p>	<ul style="list-style-type: none"> • « Je » dans le constat, • « il ou nous » dans le cadre conceptuel et d'enquête, • « il » en parlant du cadre dans le réinvestissement et le « je » <p style="text-align: center;">10/10</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 5/10 « je » dans le constat, 5/10 « nous » dans le constat, • 10/10 le « nous » dans le cadre conceptuel et d'enquête, • 7/10 « nous et je » dans le réinvestissement 3/10 « il et je ».
3- Méthodologie du mémoire			Entretien Fortement recommandé
Problématique	6/10 de 5 à 10 lignes	9/10 de 1 à 3 pages	10/10 de 2 à 4 pages
Hypothèses	3/6 posées sous forme de question	9/10 sous forme d'affirmation (2 à 6)	10/10 sous forme d'affirmation (2 à 4)
Enquête	<ul style="list-style-type: none"> • 1/10 Questionnaires 114 (MER) • 9/10 entretiens dont 6/10 auprès de professionnels de santé de l'hôpital (6 à 12 entretiens, 3/10 auprès de patients (de 7 à 12 entretiens) 	<ul style="list-style-type: none"> • 4/10 Questionnaires (180 TAB-224 TAB et entretiens -230 étudiants IDE-280 Ibodes) • 7/10 Entretiens de professionnels de santé de l'hôpital (5 à 12 entretiens) 	<p>10/10 entretiens semi-directifs (de 6 à 11) auprès de professionnels de santé, 1/10 auprès de 2 patientes (droit des patients) 1/10 a couplé entretien et observation participante, 1/10 a couplé avec études des dossiers patients de bloc opératoire</p>
Analyse	Commentaires et citations d'extraits	Aller / retour avec le cadre conceptuel	Aller / retour avec le cadre conceptuel
Mobilisation auteur /analyse	1/10 mobilise des auteurs dans l'analyse	5/10 mobilisent des auteurs	6/10 mobilisent des auteurs

L'étude quantitative du nombre de pages des parties principales du mémoire permet de saisir l'évolution et l'enrichissement de ces dernières en prenant en compte la moyenne du nombre de pages des mémoires pour les 3 périodes ciblées.

<u>Nombre de pages</u>	1992-1993 Moyenne : 62.9	2002-2003 Moyenne : 87	2010-2011 Moyenne : 91.1
Cadre théorique Moyenne	15.9	26.8	28.8
Cadre de recherche Méthodologie	6.2	6.5	7.1
Analyse	18.6	23.8	26.5
Moyenne			
Réinvestissement professionnel Moyenne	7.9	7.8	6.3

Au regard des résultats obtenus la moyenne du nombre total de pages augmente fortement sur la première décennie : 1992-1993 à 2002-2003.

⇒ **Le cadre théorique** est enrichi de façon significative de la première à la dernière période. Cet élément est à mettre en relation avec l'absence de note de bas de page au sein des mémoires de 1992-1993 dans les différentes parties constituant le travail écrit et la non mobilisation d'auteurs dans le cadre d'enquête.

⇒ **Le cadre de recherche ou d'enquête selon les mémoires** voit se renforcer l'analyse des résultats de l'enquête. En parallèle, une transformation de l'analyse est mise en évidence par la mobilisation d'auteurs et de concepts précités dans le cadre théorique. Les allers retours entre l'analyse des résultats commentés et les concepts appréhendés en amont, sont développés et illustrés de citation d'auteurs. Ce phénomène est notable dans certains mémoires de 2002-2003 et se renforce dans le dernier échantillon : 2010-2011. Le développement de références théoriques dans la bibliographie témoigne aussi de cette évolution et du recours plus systématique à la théorie dans les différentes parties du mémoire.

⇒ Pour la partie du mémoire relative au **plan d'action (2002-2003) et au réinvestissement professionnel** pour les 2 autres périodes une baisse est observable et continue de la première période à la dernière. Cet élément est à mettre en lien avec l'appellation de ce travail écrit : « *Travail personnel* » (1992-1993), « *mémoire de fin d'étude* » (2002-2003) et « *mémoire* » (2010-2011). Le terme « professionnel » est mentionné seulement dans le corps du mémoire. Cet appauvrissement de cette partie

destinée à permettre à l'étudiant de proposer des perspectives ou réflexions de son futur professionnel fait l'objet de discussion avec le co-jury de mémoire et d'échanges lors de la soutenance. En effet, ce professionnel de la filière de l'étudiant s'inscrit dans l'agir, le « pragmatique » et amène l'étudiant à se situer dans le « concret ». Ces co-jurys ont des attentes très fortes concernant ce réinvestissement professionnel.

⇒ **La structure du mémoire** s'est aussi métamorphosée tant sur la forme que le fond.

Les premiers mémoires n'ont pas de normes rigoureuses en termes de **forme**. Les couvertures sont personnalisées et les informations inscrites sur la page de couverture varient d'un travail à un autre. Les mémoires 2002-2003 se présentent sous une forme plus normée et les inscriptions sur la première page sont assez homogènes. Le 4^{ème} de couverture est utilisé pour la moitié des travaux. Cette normalisation se conforte pour la période 2010-2011 et s'institutionnalise par l'utilisation d'une maquette mémoire IFCS. De ce fait, la présentation des mémoires s'uniformise avec l'apparition de logos des partenaires sur la première page et la 4^{ème} de couverture sur la dernière. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication aidant, la maquette IFCS proposée aux étudiants est paramétrée afin de prédéfinir les différentes parties, la police, les interlignes et la bibliographie normée s'imposent.

L'étude successive des 30 mémoires a permis de mettre en évidence l'évolution du style scriptural des étudiants au sein des différentes parties constituant le mémoire. L'utilisation du « **Je** » est uniforme pour tous les étudiants de la promotion 1992-1993 et va dans le sens du « travail personnel ». Pour les mémoires 2002-2003 le « Je » est utilisé dans le constat et dans le réinvestissement professionnel couplé avec le « il » lorsque l'étudiant parle du cadre. Dans la partie théorique et de recherche le « **nous** » est systématisé. Pour les mémoires de 2010-2011, la tendance d'une écriture normalisée de type scientifique s'imisce fortement et dans toutes les parties de l'écrit le « **nous** » s'impose. Toutefois dans le réinvestissement professionnel 3 étudiants utilisent le « **Je** » et le « **Il** » en parlant du cadre.

Sur le fond, la présentation des différentes parties se normalise et s'étend pour les 2^{ème} et 3^{ème} périodes. Les problématiques pour la promotion 1992-1993 s'inscrivent pour la majorité dans le domaine du soin, de la clinique. Les revues professionnelles sont fréquemment mobilisées. Les principaux auteurs s'inscrivent dans le champ du « soin » et de la psychologie. Cette constatation n'est pas étonnante si l'on se réfère aux premières initiations à la recherche menées par des infirmières qui visaient particulièrement la « relation soignant-soigné ». Pour les 2 autres promotions, qui se situent après le décret de 1995, les problématiques se réfèrent au management, à l'organisation des soins, la gestion des personnels. Les problématiques et hypothèses sont explicitées et systématiques. Les apports d'enseignements à la méthodologie de

recherche se développent en parallèle dans le dispositif de formation en IFCS. Les champs disciplinaires des auteurs cités se diversifient et s'intensifient : sociologie, psychosociologie, psychologie, sciences de l'éducation... Le partenariat universitaire développé à l'IFCS dès 2000 avec le département des sciences humaines et sociales à l'UPJV, favorise cette évolution. Pour la promotion 2010-2011 et la validation du mémoire dans le cadre du master 1 un apport en sociologie est même incontournable. Ainsi dans les mémoires de cette promotion, des concepts et auteurs sociologiques s'y retrouvent.

⇒ **Le dispositif d'accompagnement « mémoire »** s'intensifie. Pour les étudiants de la promotion 1992-1993 le référent IFCS est le directeur de mémoire et le guide pour ce travail d'écrit. Pour la promotion 2002-2003, l'étudiant a un directeur de mémoire et un référent IFCS. Enfin pour la dernière promotion étudiée, l'étudiant dispose d'un directeur de mémoire, d'un référent IFCS et d'un référent universitaire. Les 3 périodes proposent un schéma d'accompagnement différent qui fera l'objet d'un développement ultérieur.

2-2 - Le questionnaire exploratoire : les représentations des étudiants cadres (cf annexe 2)

⇒ Après des étudiants de la promotion 2011-2012

23 questionnaires sont distribués aux étudiants cadres de santé en fin de formation, la première semaine de juin 2012. Ce questionnaire interroge leur avis concernant le travail de mémoire et l'évaluation de leur charge de travail sur leur parcours de formation relative à cette initiation à la recherche. Les interrogations visent également le dispositif d'accompagnement que nous leur proposons dans ce cadre et la pertinence des personnes ressources : directeur de mémoire, référent universitaire et référent IFCS. Entre les intentions pédagogiques déclinées dans le projet de l'institut et la compréhension qu'est celle des étudiants un écart parfois saisissant est noté. Le travail d'écriture dans le cadre du mémoire est souvent un travail lourd et besogneux pour les étudiants cadres. Ils vivent des moments de doute, d'incertitude quant à leurs potentiels et capacités à réaliser ce travail d'écrit à partir d'une situation qu'ils ont pourtant choisi, empreinte d'une expérience professionnelle, qui les questionne tout particulièrement. Dans notre dispositif de formation des temps sont dédiés à l'accompagnement mémoire et ces journées sont pour nous l'occasion de rencontrer individuellement les étudiants dont nous sommes référents. Ces entretiens se révèlent être des temps empreints d'émotions et verbalisation des difficultés inhérentes au mémoire. Notre rôle est alors, l'écoute, le soutien, le conseil parfois en valorisant le travail réalisé et les encouragements pour la continuation. Nous vivons avec eux et à leur rythme des phases d'enthousiasme et de découragement. Les temporalités sont

hétérogènes et le rapport à l'écrit que ces étudiants entretiennent impacte la progression du mémoire.

Quelle pertinence de notre « maillage » de personnes « ressources » pour cet accompagnement. Comment l'étudiant se situe-il dans ce dispositif qui propose un directeur de mémoire, un référent universitaire et un référent IFCS ? Chacun de ces trois acteurs a un rôle précis décrit dans un document institutionnel révisé chaque année et adapté au dispositif de formation évolutif entre l'IFCS et l'UPJV. (maquette M2)

⇒ Les résultats de ces questionnaires

18 questionnaires sont renseignés par les étudiants et précisent en effet la charge de travail liée à l'écriture de ce mémoire professionnel mais aussi à la soutenance qui finalise leur parcours de formation et leur permet d'obtenir le diplôme de cadre de santé.

La première question « Que-pouvez vous dire de ce travail de mémoire ? » révèle pour la majorité des étudiants un « *travail long, conséquent* ». Dans les témoignages les notions de travail exigeant, de difficulté du passage à l'écriture et de la complexité des lectures font naître des questionnements et des incertitudes « *doutes, hésitations* ». Les propos de certains étudiants sont révélateurs de l'effort concédé pour la finalisation de ce mémoire.

« *L'accouchement du mémoire a été plus difficile et non sans douleur* »

L'échéance et l'étalonnage de ce travail sur les 10 mois de formation induisent des pressions temporelles fortes :

« *Travail colossal, difficile à finaliser dans le temps imparti, sans pouvoir qualifier de peur ou angoisse* ».

Toutefois plus de la moitié des étudiants exprime une satisfaction du travail restitué : 3 étudiants se disent même très satisfaits l'un d'eux déclare : « *Quel parcours, je m'auto félicite* ». 11 plutôt satisfaits et 5 satisfaits.

Comment évaluez-vous votre satisfaction aujourd'hui par rapport à votre mémoire ?

Très satisfait	Plutôt satisfait	Satisfait	Plutôt pas satisfait	Pas satisfait du tout
3	11	5		

Le témoignage d'un étudiant s'inscrit dans l'intention qui est celle de l'IFCS, permettre la professionnalisation de l'étudiant et développer un positionnement cadre dans une visée de développement personnel.

« M'a grandi personnellement et professionnellement »

La majorité des étudiants affirme le transfert possible des savoirs issus de ce travail d'initiation à la recherche dans leur pratique professionnelle. Ces éléments transférables sont pour la plupart les concepts développés dans le travail du mémoire : outil et méthodologie de recherche, approche sociologique des organisations, la dynamique de groupe, l'accompagnement des étudiants, la résistance aux changements...

⇒ Le recueil des représentations sociales du mémoire pour les étudiants cadres de santé

Les théoriciens en Psychologie Sociale ont amplement développé le concept des représentations sociales (MOSCOVICI 1961, JODELET 1989 et ABRIC 1994) et s'accordent à dire qu'elles « orientent les conduites et les comportements ». Par ce concept il est ainsi possible de penser que les apprentissages liés au mémoire sont impactés par les représentations que les étudiants élaborent de ce travail écrit. ABRIC (1987, p.59) développe plus particulièrement la dynamique représentationnelle et ses caractéristiques structurales en relation avec les pratiques sociales. Il aborde la théorie du noyau central de la représentation et souligne qu'il s'agit d'un « ensemble organisé » présentant deux composantes un contenu et une structure. La théorie du noyau central révèle que tous les éléments constituant la représentation n'ont pas la même importance. L'auteur insiste en stipulant que le contenu seul ne peut suffire à la compréhension de la représentation, mais c'est bien l'organisation de ce contenu qui permet d'obtenir le sens. Afin de conduire une analyse du contenu explicite et de l'organisation de la représentation (ABRIC 2005,p.63) propose un outil de recueil : l'évocation hiérarchisée. Deux phases composent cet outil : une phase dite « d'association libre » qui consiste à partir d'un mot inducteur à demander de noter tous les mots qui viennent à l'esprit du sujet. Une seconde phase de « hiérarchisation » qui demande au sujet de classer ces mots en fonction de l'importance qu'il lui accorde. Les évocations hiérarchisées sont ensuite classées dans un tableau permettant de repérer leur importance et leur fréquence.

		IMPORTANCE	
		Grande	Faible
FREQUENCE	Forte	Zone du noyau Difficile Beaucoup de travail Lecture / Ecriture Stressant	1ère périphérie Fierté Satisfaction réussite
	Faible	Eléments contrastés Laborieux Ténacité courage	2^{ème} périphérie Recherche Cheminement Renoncement

Selon la théorie du noyau central la représentation forme un système sociocognitif et les éléments qui la constituent n'ont pas la même importance et ne sont pas cités à la même fréquence. Par ce tableau d'analyse une classification des éléments est proposée en fonction de deux variables : l'importance et la fréquence.

Une évocation hiérarchisée est proposée aux étudiants cadres de santé afin de saisir la structure de leurs représentations et du noyau central relatifs au travail de mémoire. Il leur est demandé de citer 4 mots qui reflètent leur travail de mémoire avec une priorisation de ces mots. L'évocation permet ainsi une spontanéité des éléments implicites de leur représentation et sont ensuite priorisés par l'étudiant.

Pour certains termes utilisés par les étudiants un dictionnaire des synonymes est nécessaire afin de regrouper les mots dans un univers sémantique similaire.

L'analyse de ces mots conforte l'idée de **labeur et d'effort** dans l'exercice d'écriture. Toutefois aucun mot ne traduit la finalité de ce travail à savoir la professionnalisation par l'initiation à la recherche.

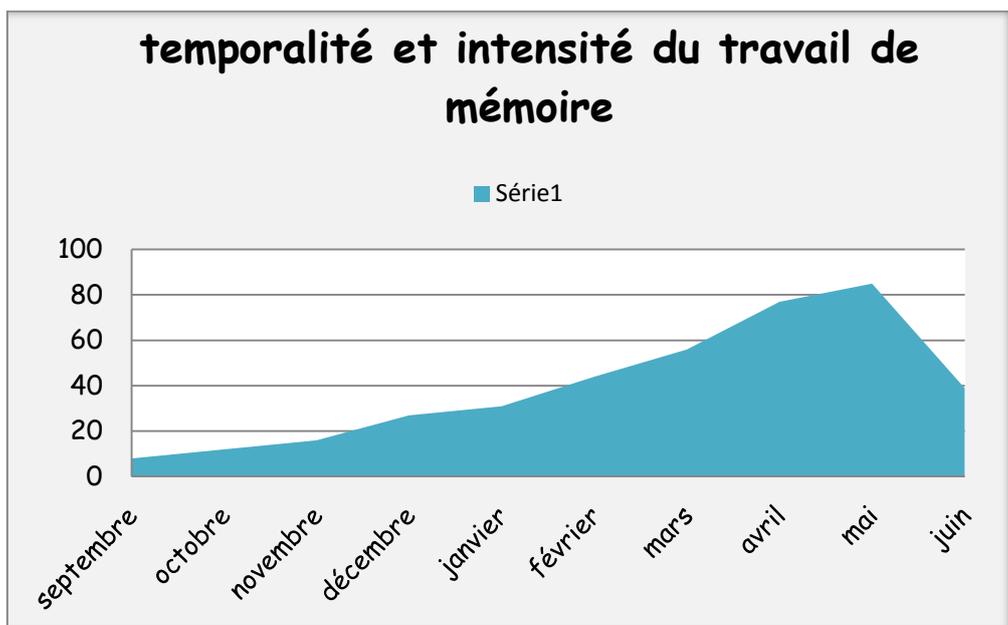
2-3 Les grilles d'évaluation de la charge de travail relative au mémoire tout au long du parcours de formation

Afin de vérifier la temporalité des étudiants dans le passage à l'écriture du mémoire, un diagramme reprenant les mois de formation (de septembre à juin) ainsi qu'une échelle

d'intensité graduée (charge de travail) de 1 à 5 leur est soumis pour évaluer leur travail dans l'écrit mémoire tout au long de la formation.

A partir des évaluations des étudiants une somme totale pour chaque cellule du tableau est réalisée et permet la construction de la courbe de l'intensité de la charge de travail au cours des 10 mois de formation de la promotion 2011-2012.

Echelle intensité	Evaluation de la charge de travail des étudiants par mois de formation									
	sept	oct	nov	déc	janv	fév	mars	avril	mai	juin
5					1	1	4	11	18	1
4				1	1	5	7	15	15	2
3	1	1	1	4	4	10	13	16	15	7
2	1	1	6	7	9	14	15	16	15	12
1	6	10	9	15	16	15	17	16	15	17



Dans les graphiques ci-dessus la courbe se dessine en augmentant de façon significative à partir de décembre et ce jusqu'au mois de mai. En effet, une première note d'étape est demandée à l'étudiant début janvier et la restitution des exemplaires du mémoire se situe généralement fin mai. De plus, dans le dispositif actuel à l'IFCS, le premier trimestre concentre les unités d'enseignements universitaires et par conséquent les évaluations permettant leur validation. Une des hypothèses de ce travail s'axe sur le fait que les étudiants cadres établissent des priorités et se centrent davantage sur les validations universitaires avant de s'investir dans le travail de mémoire. Le fait que la courbe décline et se stabilise à 40 en juin s'explique par l'échéance de la soutenance, qui se situe fin juin et qui est l'ultime validation des étudiants pour leur parcours de formation. La restitution du mémoire est soumise à la validation du directeur de mémoire qui est aussi membre du jury de soutenance et du référent IFCS ce qui allège probablement la pression induite.

Pour autant, un stress et une réelle inquiétude quant à l'issue de la soutenance sont maintenus. A partir du recueil des ressentis des étudiants avant et après la soutenance, une ambivalence se dénote entre le stress ressenti par les étudiants et la fierté de présenter l'argumentation de leur travail. Les étudiants vivent ces soutenances comme des épreuves avec des doutes, des incertitudes, des peurs, de ne pas être à la hauteur. Une autre hypothèse de ce travail cible la soutenance comme rite de passage pour devenir cadre de sante.

2-4 Ce que disent les étudiants cadres du dispositif « d'accompagnement » mémoire

Par ailleurs, dans ce même questionnaire la pertinence de notre « maillage » de personnes « ressources » pour cet accompagnement est interrogée. Comment l'étudiant se situe-il dans ce dispositif qui propose un directeur de mémoire, un référent universitaire et un référent IFCS ?

Un biais peut résulter toutefois, dans le fait que ce soit la structure IFCS (à savoir nous formateurs) qui porte le recueil des évaluations des étudiants sur le dispositif d'accompagnement proposé en notre sein. En fin de formation il est possible d'envisager que les étudiants n'ont pas réellement envie de se confronter à l'équipe pédagogique d'autant que les soutenances sont finalisées et par conséquent les parcours de formation certifiés. Une évaluation de cet accompagnement proposé par chacun des 3 acteurs est demandée à chaque étudiant.

⇒ Evaluation des 3 personnes ressources :

- Les référents IFCS

L'analyse témoigne d'une reconnaissance de l'accompagnement (5/ 18 citent d'ailleurs le terme) réalisé par les référents IFCS. Les étudiants soulignent la disponibilité, l'écoute, le soutien, la bienveillance, la réassurance et le « *côté soignant dans le travail de recherche* ». Pour quelques étudiants le référent pallie la guidance théoriquement assurée par le directeur de mémoire. « *Un accompagnement tant sur le fond que la forme, ...toujours optimiste et encourageant du début à la fin* »

Une étudiante stipule le rôle de « traducteur » du formateur référent : « *l'accompagnement le plus important des 3, guide, aide, conseille, disponibilité, oriente... C'est un tout franchement nécessaire. Que du +++ fait le lien en plus entre les attentes universitaires et les attentes IFCS* »

D'autres avancent le terme « collaboration » dans le suivi proposé par le référent : « *Sans elle, je n'aurais peut-être pas eu le déclic pour commencer, une vraie collaboration s'est installée dès le début de l'année* ».

Un étudiant note toutefois la difficulté de soumettre les écrits au référent « *Le statut du référent inhibe, donner des écrits non finis, mal ficelés, éclatés non finalisés...* ». Cette réflexion ouvre les perspectives du rapport à l'écrit des étudiants et à l'évaluation. Accepter de se faire lire et de recevoir des questions en retour et des remarques n'est pas chose facile.

- Les référents universitaires

Ceux-ci assurent des Travaux Dirigés relatifs à la méthodologie de mémoire. Ces TD sont planifiés de septembre à mars en cours du soir de 17h00 à 19h30 par groupes d'environ 10 étudiants répartis en fonction des thématiques mémoires. Les étudiants sont mitigés quant à la finalité de ces TD, en fonction des apports proposés par le référent universitaire. Les étudiants émettent des propositions de planification et d'apport pour ces séances. Ils souhaiteraient bénéficier d'un enseignement relatif à l'analyse de contenu correspondant à la période de leur enquête de terrain (février-mars). Certains étudiants sont quant à eux satisfaits des apports méthodologiques réalisés lors de ces TD. Ils apprécient particulièrement les TD dans lesquels l'apport méthodologique est adapté à chacun de leur thème. Ils plébiscitent le travail en groupe qui permet selon eux : « *recueillir l'avis du groupe, de déconstruire plus facilement* ».

Pour la majorité ils revendiquent : « *un approfondissement de la méthode de recherche en l'inscrivant dans du concret* ».

« Il faut un référent clair et « carré » utilisant la méthodologie sur chacun des thèmes »

La dimension du projet professionnel et personnel de l'étudiant est revendiquée, ils réclament une méthodologie adaptée à leur thématique. La distanciation et le transfert des savoirs sont compliqués pour certains étudiants. En effet, le monde universitaire est pour la plupart une découverte, certains ont réalisé un travail de fin d'étude pour finaliser leur cursus de formation initiale pour d'autres le mémoire est un premier écrit professionnel long mobilisant à la fois leur expérience professionnelle et des savoirs disciplinaires auxquels ils se confrontent.

- Les Directeurs de mémoire

Selon les thématiques de travail des étudiants les directeurs de mémoire sont des universitaires sociologues, psychologues, philosophes... professionnels de santé ayant un domaine d'expertise spécifique (directeurs d'établissement, de soins, cadre supérieur de santé...) des professionnels du domaine du social exerçant des fonctions de cadres pédagogiques et ayant un diplôme universitaire.

Les étudiants situent davantage l'action du directeur de mémoire dans une guidance méthodologique et conceptuelle. *« plus sur le fond »*

Il apporte une aide pour ouvrir les horizons de la recherche et *« nous sommes confortés dans nos écrits et nous devons déconstruire souvent »*. Ils sont des ressources pour des références documentaires ou bibliographiques. Ils orientent et recentrent le travail de l'étudiant. Pour certains étudiants cette orientation semble parfois induire une contrainte : *« a orienté fortement mon travail dans une direction sociologique proches des thèses de Foucault et Goffman, ce qui n'était pas mon projet initial »*.

Pour d'autres le respect de l'autonomie et la disponibilité limitée du directeur de mémoire peuvent déstabiliser. *« Nous donne parfois une direction sans indiquer la destination, ce qui en fonction de la période est déroutant »*. De même que l'utilisation de la méthode interrogative pour permettre le cheminement de l'étudiant perturbe certains.

3/18 signalent une disponibilité du directeur pour des échanges et des réassurances. Les étudiants soulignent enfin que le directeur les conseille afin de valider *« le Master à la fac »*.

Une étudiante situe le travail du directeur de mémoire comme *« exigeant »* et souligne l'importance de la relation à instaurer avec le directeur. *« C'est une ressource pour la construction de ce travail. Nos compétences relationnelles sont mises à l'épreuve »*.

En effet, le directeur valide le mémoire et autorise l'étudiant à imprimer et soutenir son travail, il est également l'un des deux membres du jury de sa soutenance.

Après avoir recueilli en fin de formation l'évaluation du dispositif d'accompagnement proposé par l'IFCS auprès des étudiants de la promotion 2011-2012, il semblait opportun d'envisager avant que cet accompagnement s'initie, auprès des étudiants de la promotion suivante, d'appréhender leurs représentations du travail de mémoire.

⇒ Auprès des étudiants de la promotion 2012-2013

Il s'agit auprès de cette promotion de recueillir ce qu'est pour eux « un mémoire » avant même d'avoir débuter à l'IFCS et l'université, les enseignements relatifs au travail d'initiation à la recherche. Les représentations qu'élaborent les étudiants de ce mémoire avant leur engagement dans l'écrit sont ainsi explorées et pourront guider l'accompagnement proposé lors des séances pédagogiques prévues dans le cadre de ce travail de mémoire. Ce recueil intervient en tout début de formation (septembre 2012), avant même d'avoir amorcer le projet mémoire. D.JODELET (1993) définit les représentations comme étant : « *Une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* ». L'auteure souligne que cette forme de connaissance se différencie de la connaissance scientifique et qu'elle est souvent évoquée comme : « *un savoir de sens commun* ».

Il est demandé aux étudiants à partir d'une question simple d'écrire individuellement, sur un feuille ce qu'est pour eux « le travail de mémoire ». Cet exercice se déroule en première intention lors d'une séance de formation sur « les écrits ». Le choix de soumettre le terme « travail de mémoire » plutôt que mémoire s'argumente par le fait de ne pas cibler uniquement l'écrit mais aussi la recherche documentaire exploratoire et les lectures ainsi que les questionnements et réflexions sous-jacents.

A partir de l'analyse des 36 écrits individuels sur le travail de mémoire il apparaît de façon très claire une description de la structure du mémoire avec les étapes décrites : situation de départ, enquête exploratoire, problématique hypothèses, enquête... mobilisation de concepts et théorie. Dans la majorité ils expriment la trame structurelle du mémoire. Ces écrits s'inscrivent dans une description de l'objet mémoire de façon globale.

Peu ou pas de référence à la finalité du travail, pas de perspectives professionnelles ou de réinvestissement mentionnés. Le sens du mémoire professionnel dans la formation cadre de santé avec sa dimension d'initiation à la recherche et de professionnalisation ne fait pas l'objet d'expression de la part des étudiants. Néanmoins, il est important de signaler que ces étudiants sont pour la plupart issus de la formation préparatoire au

concours de cadres de santé. (23 / 36 étudiants). De plus, la majorité occupe des postes de faisant fonction de cadre dans leurs établissements respectifs et ont par conséquent des interactions avec des cadres diplômés. Leur projet professionnel se construit durant cette formation préparatoire, il est tout à fait envisageable de penser que le mémoire fait partie des discussions et des conseils de la part des « anciens étudiants cadres ». De ce fait, la représentation du travail de mémoire s'est élaborée sur les dires de leurs collègues cadres et s'inscrit davantage dans une description des différentes phases du mémoire. Ils ont une pré-représentation de ce que sera le mémoire.

Après avoir décliné à partir de recueil d'informations auprès de 2 promotions d'étudiants cadres de santé, l'évaluation de dispositif d'accompagnement du mémoire pour les uns et les pré-représentations du travail de mémoire des autres, l'approche de l'objet mémoire en IFCS semble cohérente.

IV - ETAYAGE THEORIQUE ET CONTEXTUEL A VISEE COMPREHENSIVE

1 - Modalités d'élaboration et de validation des travaux d'initiation à la recherche

Chaque institut en fonction des partenariats existants ont développé un accompagnement « mémoire » spécifique. Sur l'ensemble du territoire national il existe une hétérogénéité des dispositifs de formation IFCS. Les modalités de validation des mémoires (composition des jurys) varient également en fonction du projet pédagogique et du partenariat universitaire.

A l'IFCS d'Amiens nous utilisons un document présentant les critères d'un mémoire et le dispositif d'accompagnement pour le travail d'initiation à la recherche que nous proposons à chaque étudiant. Ce document à usage interne s'appuie sur le projet pédagogique, les finalités et la conception du travail d'initiation à la recherche comme nous l'entendons au sein de l'IFCS. Si l'on s'intéresse aux textes officiels régissant la formation de cadres de santé, peu d'éléments nous renseignent sur le fond et la forme de l'écrit mémoire. Chaque IFCS définit par conséquent en regard des textes réglementaires en vigueur, les modalités d'élaboration du mémoire.

Le décret n° 95-926 du 18 août 1995 portant création du diplôme de cadre de santé stipule :

Art.11 : « La soutenance du mémoire, portant sur les modules 3 et 6 s'effectue devant un jury composé du directeur de mémoire choisi par l'équipe enseignante en concertation avec l'étudiant, et d'une personne choisie en raison de la compétence. L'un au moins des membres du jury doit appartenir à la même profession que le candidat ».

« Les modules 3 et 6 sont validés si les étudiants ont obtenu à la soutenance du mémoire une note égale ou supérieure à 10 sur 20 ».

Art.12 : « Ne peuvent être autorisés à soutenir leur mémoire que les étudiants ayant préalablement validé les modules 1,2,4 et 5 ».

Tous ces articles précédents nous renseignent sur les modalités d'évaluation et de validation du mémoire mais pas de données sur le fond et la forme. L'autonomie est accordée à chaque IFCS qui établit la structure du mémoire en fonction des partenariats développés ou non avec une université.

« Il faut bien admettre que les textes officiels qui régissent ce travail sont assez peu explicites. Ils n'indiquent pas les aspects formels de son élaboration, énonçant simplement les conditions concrètes de la soutenance orale, la composition du jury, les modalités générales de la notation... Ces points problématiques sont donc renvoyés aux écoles de cadres, à leurs projets ». (GERARD 1995)

Les objectifs du module 3 se référant à l'initiation à la recherche sont décrits en ces termes dans le décret d'août 1995 :

- « Appréhender la démarche professionnelle au travers de ses pratiques et ses savoirs.
- Appréhender les concepts de recherche et maîtriser les méthodologies et outils de recherche.
- Etre capable de réaliser une démarche de **recherche appliquée au domaine professionnel**.
- Etre capable de conduire l'analyse d'une situation de travail à l'aide de cadres conceptuels préétablis.
- Etre capable de conduire l'analyse critique d'une publication. »

Dans l'annexe II de ce même décret, il est prescrit le type d'évaluation ainsi que la notation du module 3 et module 6 :

MODULES	TYPE D'EVALUATION	NOTATION
Module 3 et module 6 Analyse des pratiques et initiation à la recherche Approfondissement des fonctions d'encadrement et de formation professionnelle	Mémoire individuel donnant lieu à soutenance	Le mémoire donne lieu à une note sur 20. Les deux modules sont validés si la note obtenue par le candidat est égale ou supérieure à 10 sur 20.

Dans la formation cadre de santé, il est question d'une « initiation à la recherche ». Au regard des nombreux mémoires réalisés et leur validation en Master 1, depuis 2007, tenter de repérer, dans la littérature, dans quel domaine s'inscrit cet écrit, le genre, le style et ses fonctions vont permettre de clarifier et d'évaluer les intentions pédagogiques liées à cette activité.

L'initiation à la recherche sous entend « initier », selon le dictionnaire « *révéler la connaissance d'une pratique, les premiers rudiments d'une discipline* ». La seconde acception révèle « *mettre au courant de choses secrètes ou connues d'un petit nombre* ». Cette initiation à la recherche témoigne alors d'une entrée possible dans un « cercle très fermé » celui des chercheurs. (ALLIN -PFISTER, 2005, p.3). L'auteure souligne que ce cercle est aussi très privilégié car bénéficie d'une reconnaissance d'activité dite « noble ». Dans le domaine professionnel de la santé et plus particulièrement des professionnels paramédicaux la science infirmière reconnue notamment dans les pays anglo-saxons n'obtient pas ou peu de légitimité en France. Les professionnels par conséquent sont initiés en formation initiale ou supérieure comme en IFCS mais rares sont ceux confrontés à une recherche dans leur environnement professionnel. Cette notion permet de mieux appréhender le sens que l'étudiant peut attribuer à l'initiation à la recherche dans son cursus de formation.

Dans ce décret de 1995 présentant la formation modulaire en IFCS en déclinant les objectifs de formation pour chaque module, il n'apparaît pas de définition précise du « mémoire ». Seules les modalités de validation du mémoire et de la soutenance sont mentionnées. Il semble entendu pour tous que le « mémoire » à une définition commune et connue. L'organisation tant sur la forme que le fond revient à la structure de formation, chaque IFCS a l'autonomie de construire dans son projet pédagogique et avec les valeurs et principes qui l'anime son genre « mémoire ». OUDART et VERSPIEREN (2006, p 45) rappelle les tiraillements que vivent les étudiants dans l'écriture du mémoire : « *La difficulté scripturale est accentuée par les consignes parfois contradictoires ou floues qui accompagnent les objectifs du mémoire professionnel.* »

Mais qu'est ce qu'un mémoire ? La référence aux écrits de nombreux auteurs témoignent d'une difficulté à définir ce qu'est un mémoire professionnel. J.CRINON et M.GUIGUE (2006, p.126) rappelle la multiplicité des formes d'écrits professionnalisant complexifiant par là même la constitution de genres d'écrits professionnels. Selon ces auteurs, un genre textuel répond à des contraintes de forme et de contenu explicites et à des normes implicites. L'impact de la forme universitaire sur les mémoires, en France, notamment pour les formations d'éducateurs spécialisés, ou des enseignants est indéniable. L'écriture d'un mémoire est alors liée à une « formation par la recherche ». L'activité de réalisation d'un mémoire est similaire à une activité de recherche, selon GUIGNE, la formation par la recherche s'inscrit comme un des enjeux du mémoire.

Ce mémoire professionnel se définit « *comme un produit social advenu dans le champ de la formation sous l'impulsion de trois courants : la professionnalisation, la professionnalité et la formation par alternance* » (F.GOMEZ,p13). Un certain nombre d'auteurs stipule que le statut de recherche n'est pas attribué au mémoire

professionnel. Par conséquent une définition est retenue se référant à la nature, la fonction et les opérations qu'il réclame pour sa mise en œuvre.

2- Le mémoire professionnel : ambiguïté et recherche d'une définition

« *Est une production écrite publique et évaluée, clarifiant une ou des situations de travail, réalisée par des stagiaires* » (F.GOMEZ, p54)

Ce mémoire professionnel ainsi défini implique selon l'auteur : (F.GOMEZ, p54)

- Une mise en jeu de l'écriture,
- Un traitement de situations professionnelles décrites et évoquées (rapprochement du récit)
- Une clarification des situations en mettant en liens des éléments avec de la théorie, de la méthodologie, de l'épistémologie (analyse de pratiques)
- Un processus de production du savoir,
- Une supposition que les savoirs de l'action se disent et s'écrivent.

Le mémoire professionnel est une production écrite réalisée par chaque étudiant de manière individuelle s'appuyant sur son expérience en tentant de clarifier à l'aide d'un corpus théorique, méthodologique et épistémologique sa pratique professionnelle.

Le mémoire en IFCS est un travail écrit long qui se réfère aux pratiques professionnelles. A l'instar des autres productions écrites, prescrites pour la validation des modules de formation celle-ci s'inscrit sur toute la durée de la formation de septembre à mai date de restitution des écrits mémoires. La soutenance orale de ce travail écrit se déroule devant un jury représenté par le directeur de mémoire et un cadre de santé de la filière professionnelle de l'étudiant. Ce mémoire peut ainsi être considéré comme « **un genre d'écrit professionnalisé long** » (LECLERCQ, 2006, p2)

Avant de décliner ce qu'est un écrit professionnalisé long il semble nécessaire de préciser, la définition du genre : « *Est un type d'énoncé donné, relativement stable du point de vue thématique, compositive et stylistique, propre à une sphère donnée de l'activité ou de la communication humaine* ». BAKHTINE (1984, p 265). Toutefois, LECLERCQ (2006) précise qu'il n'est nullement question d'établir une catégorisation rigide du genre d'écrit dont il peut s'agir mais bien resituer celui-ci et l'analyser en fonction des dispositifs de formation auxquels il appartient.

Comme l'explicite, Leclercq, (2006) le mémoire prend sens dans un genre d'écrits professionnalisés longs. L'auteur souligne que celui-ci doit être envisagé dans sa globalité et situé dans son contexte sous entendant une variété de dispositifs de formations professionnalisées. Ainsi il décline un « *double enjeu* » assurer le passage de

la vie étudiante à la vie professionnelle et « *conserver au métier d'étudiant sa spécificité, sa pertinence et sa durabilité* ». S'appuyant sur la terminologie de BAKHTINE l'auteur propose une catégorisation des écrits professionnalisés longs en les nommant « *genre terminal* ». Situés dans une formation en alternance le genre terminal est présenté comme un « *espace graphique* » qui permet la reliance entre deux mondes différents : l'un dans lequel le métier d'étudiant se réalise l'autre dans lequel il exerce une activité professionnelle. « *Il est donc le produit d'une tension entre ces mondes* » (LECLERCQ, 2006). Ce genre terminal a par conséquent un rôle de tiers entre ce qui est communément opposé : la théorie et la pratique. Ces écrits professionnalisés longs s'inscrivent dans une activité d'accompagnement, de direction et de suivi. Nommé par l'auteur comme un « *processus d'énonciation* » qu'il définit comme une activité dans laquelle il propose de repérer les caractéristiques :

- **Initialisée** (par une mission, un projet, une commande),

Le mémoire fait partie des commandes de l'IFCS et de l'université pour l'étudiant cadre, ce genre terminal valide sa formation cadre et le master 1 en SSS.

- **Située** (dans un dispositif),

Dans le dispositif de formation des cadres de santé, et le sous-dispositif d'initiation à la recherche.

- **Distribuée** (entre les cinq pôles que sont le champ universitaire, le champ professionnel, le champ des pairs, le voisinage de proximité et soi-même),

L'IFCS, l'université PJV, les lieux de stage mais aussi les établissements de provenance des étudiants, les pairs notamment lors du stage tuteuré (5 semaines), l'entourage, les personnes ressources et lui-même (l'étudiant).

- **Instrumentée** (notamment par les environnements de travail personnel et collectif),

L'IFCS a normalisé le support de présentation des écrits mémoires intermédiaire et final, les ateliers de méthodologie sont organisés en groupe de travail par thématiques.

- **Alimentée** (par les genres intermédiaires que sont les cours et les investigations conceptuelles et de terrain).

Les enseignements universitaires, les enseignements en IFCS, les enseignements et pratiques sur les lieux de stage, les recherches personnelles...

En effet, dans la formation des cadres de santé les deux mondes sont en réalité, pour la « théorie » l'université et les enseignements à l'IFCS, pour le monde professionnel, les

lieux de stage. Le dispositif est complexifié de par le partenariat universitaire qui annexe un monde pour les étudiants en formation et qui diversifie les lieux et environnements de formation. Une des difficultés récurrentes exprimées par les étudiants cadres sont de l'ordre de « ne pas savoir écrire ». En effet, leur cursus de formation précédent pour la plupart ne les a pas familiarisés avec ce genre d'écrit professionnalisé long. Ils n'ont pour la plupart pas suivi de cursus universitaire et reprennent une formation après une expérience professionnelle de plusieurs années. Ecrire est selon GUIGNE (1995,p.82) un exercice délicat, elle qualifie l'élaboration d'un mémoire comme étant : « *un exercice de communication particulièrement compliqué. Ses enjeux énonciatifs et démonstratifs sont multiples : les représentations des exigences académiques, les préoccupations pragmatiques relatives au terrain professionnel et même la cohérence du tandem étudiant-directeur de mémoire s'entrecroisent.* »

Ecrire ne réclame pas seulement des capacités scripturales mais aussi une réflexion, une mise en tension de « l'intellect » avant de proposer un écrit. Un processus d'écriture sous entend un travail cognitif : « *Une technologie de l'intellect capable de fonctionner en «cours d'action» selon GOODY (1979).*

Le mémoire professionnel s'appuie sur une situation professionnelle vécue par l'étudiant qu'il se propose d'explicitier, d'analyser, de clarifier en mobilisant des concepts théoriques qui lui offre la possibilité de voir une réalité peut-être différente de celle envisagée... Un regard réflexif sur sa pratique pour se projeter dans une fonction future. Ainsi comme le précise MAFFRE (1998) «*Le mémoire professionnel témoigne d'une capacité à agir, à réfléchir et à analyser son action en vue de l'améliorer* ».

Déclinant les normes explicites et les préconisations de nombreux auteurs relatives à la distinction entre rapport de stage et mémoire professionnel, OUDART et VERSPIEREN (2006,p.3) repèrent 2 registres d'écriture : un réflexif l'autre narratif. Le mémoire professionnel s'inscrirait davantage dans un registre réflexif. Toutefois il est précisé qu'au-delà des catégorisations à nouveau proposées dans les ouvrages « *La notion de genre est à relier étroitement aux situations de communication, aux enjeux et aux stratégies d'acteurs* ». (ROZENNE GUIBET 2003).

Dans l'élaboration de son mémoire l'étudiant est confronté à l'écriture comme processus dans une visée de production d'un écrit finalisé qui donne lieu à la certification : le diplôme de cadre de santé qui valide un nouveau métier et le master 1 en sciences sanitaires et sociales. Pour M.CIFALI (2007, p.141) l'écriture est un risque et la peur du geste d'écriture est liée au fait d'un engagement par cet acte.

L'écriture d'un mémoire professionnel se réfère à l'écriture de l'expérience professionnelle. Celle-ci implique une capacité de description, d'analyse de sa pratique, met en évidence le rapport à l'écrit et au savoir de l'étudiant mais aussi de ses capacités

à utiliser et manier le langage... Cette écriture le renvoie à la croyance qu'il a en ses capacités, l'image qu'il a de lui, à sa confiance et son estime de soi. L'autoévaluation de tous ces éléments lui permet de définir « *sa compétence perçue* ».

Questionner sa pratique professionnelle renvoie à questionner son processus identitaire. Pour ROUZEL (2000) l'écriture est liée à la question du pouvoir et l'auteur souligne la confrontation de l'écrivain avec ce qu'il nomme « *les 3 imaginaires* ».

- **Le pouvoir** lié aux types de relations établies entre le scripteur et le destinataire. « *ce rapport se joue de place à place, de statut à statut, de fonction à fonction, de personne à personne* ». ROUZEL 2000, p.32)

L'étudiant écrit avec une interprétation de ce que le lecteur va penser de lui en fonction de ce qu'il écrit. La psychanalyse pose cette interprétation comme étant « *une énigme de l'autre* ». Le destinataire qui lit, par conséquent, le jury professionnel pour les étudiants cadres est la cible d'un transfert de l'étudiant / écrivain et des questions qu'il se pose. Le jury étant considéré comme « l'expert », celui qui est supposé savoir.

Les écrits supposent un scripteur et un destinataire comme le formule PAUL (2004), la présence d'autrui conditionne ces derniers.

« *L'écriture est un exercice solitaire dans lequel l'autre, loin d'être exclu, est en fait celui à qui on s'adresse. L'écriture s'avère en fait une passerelle entre les autres et soi-même. Elle part de soi et se dirige, bon gré mal gré vers autrui.* »

- **Le savoir**, lié au dynamisme d'une écriture : le style, la syntaxe, la grammaire, le vocabulaire mobilisé..., dépendante de l'environnement dans lequel se réalise la transmission du savoir. ROUZEL souligne que cet imaginaire repose sur un présupposé : « *Il y aurait quelqu'un qui saurait à ma place* ».

Ainsi écrire serait réservé à ceux qui savent, à ceux qui ont appris. Ce postulat est susceptible d'entraîner chez certains étudiants une inhibition supplémentaire et de condamner leur propre style d'écriture.

- Le troisième imaginaire pour ROUZEL est lié aux deux précédents et en découlent. Il s'agit de l'**imaginaire narcissique**.

Pour PAUL (2004) l'écriture de l'expérience est un « *temps d'épreuves* », qui se manifeste par une « *angoisse de pensée* » dans « *un acte de pensée* ».

L'auteur explicite que l'écriture de l'expérience mobilise la mémoire de ce qui s'est passé. L'écriture nécessite de se souvenir d'une situation vécue et de la mettre en mot. Elle cite HEIDEGGER (1967) pour stipuler que l'épreuve s'inscrit davantage dans le souvenir, la trace des gestes ou actes non aboutis, des choix ou décisions prises ou non

et des possibilités ignorées. « *Ce qui nous appelle à penser, est ce qui se tait* ». Ainsi ce que donne à lire l'écrivain s'apparente à ce que BARTHES (1982) nomme « *un effet du réel* », qui s'avère être un produit de son imaginaire. Ce produit subit une tension liée à la pensée individuelle confrontée à la pensée sociale. En effet, il s'agit pour l'étudiant d'adopter des codes sociaux afin de rendre lisible sa pensée dans un espace donné.

3 - L'écriture comme processus

L'écriture selon CROS (2003, p.43) est « *une activité complexe* » et propose une définition en l'inscrivant dans un processus : « *ayant pour effet de laisser une trace sur un support à des fins de communication, que cette communication soit pour soi-même ou pour autrui* ». (2009, p.135)

Pour CROS le mémoire professionnel en permettant l'écriture des pratiques et s'inscrivant dans une démarche réflexive serait : « *L'occasion d'un apprentissage significatif et l'amorce d'un cheminement d'autonomisation de la pensée et de l'action professionnelle* » (1998, p.11).

Pour cette auteure, l'écriture comme outil de professionnalisation serait susceptible de développer des compétences professionnelles notamment dans l'élaboration des mémoires professionnels à composante de recherche. KADDOURI (2006) propose quatre formes possibles pour l'écriture :

- l'écriture **dans** sa pratique professionnelle (dans l'immédiateté de l'action, prise de notes...)
- L'écriture **pour** sa pratique professionnelle (pour la préparation de l'action, élaboration de projets de formation...)
- L'écriture **sur** sa pratique professionnelle (moments réflexifs et rétrospectifs, mettre en question sa pratique...)
- L'écriture **à partir** de sa pratique professionnelle (écrits qui interrogent le sens de la pratique et visent la compréhension des phénomènes...)

Les mémoires produits par les étudiants à l'IFCS s'articulent entre l'écriture sur leur pratique professionnelle et à partir de celle-ci mais aussi pour leur pratique dans une visée de réinvestissement professionnel. Pour autant, les auteurs spécifient que l'écriture professionnelle n'est pas systématiquement réflexive. MORISSE (2005) souligne qu'il est nécessaire que l'écriture soit réflexive pour être une expérience formatrice.

4 - De l'écriture des pratiques à l'écriture réflexive

Pour BISHOP et CADET (2007) « *l'écriture réflexive est le lieu de la réflexion, dans le sens de l'élaboration de la pensée, mais elle est également un jeu de reflet et de transformation du sujet* ». Toutefois la définition de l'écriture réflexive n'est pas stabilisée et varie en fonction des contextes auxquels elle s'applique (scolaire, universitaire, professionnel...).

LAFORTUNE (2011, p211) précise à partir des formes que propose KADDOURI : « *Une écriture sur et à partir de sa pratique professionnelle peut même être moins réflexive si elle est réalisée selon des normes strictes ou par obligation.* »

Il est alors possible de s'interroger sur la façon dont l'étudiant cadre perçoit l'écriture de son mémoire et de mesurer les impacts des normes de cet écrit dans le dispositif de formation ainsi que ceux de la certification (diplôme de cadre et master 1). En effet, comme le décline CRINON et GUIGNE (2006, p.142) un paradoxe s'initie dans l'écriture d'un mémoire celui-ci : « *résulte d'une commande et doit s'y conformer tout en donnant la preuve d'autre chose qu'un simple acte de conformité, la preuve d'une capacité d'autonomie et d'initiative. Mais la contrainte n'est-elle pas justement le cadre qui rend possible le retour réflexif, rarement spontané ?* ».

4-1 Les fonctions de l'écriture

Les fonctions accordées à l'écriture vont clarifier les finalités que poursuivent les étudiants cadres de santé dans leur processus d'écriture de leur mémoire.

⇒ La structuration de la pensée

De nombreux auteurs à travers leurs recherches ont démontré que l'écriture permet de structurer sa pensée. « *L'écrit rend explicite et tangible le travail de pensée* ». DELAMOTTE, GIPPET, JORRO, PENLOUP (2000,p210). L'écriture permet une mise en forme de ses idées de ses expériences. En effet, l'écriture aide à l'organisation des réflexions et de la pensée. CROS (2009, p128) certifie que « *l'écriture nous organise autant que nous l'organisons.* » L'auteure se réfère à l'association de l'écriture au développement cognitif et à la professionnalisation. BERNIE (1998) ajoute que l'écrit influe sur une transformation des connaissances et sur l'élaboration et l'appropriation des savoirs.

⇒ La construction de significations

Ecrire permet de construire des significations et permet l'accessibilité à la compréhension. « *Le travail d'écriture favorise l'appropriation des savoirs et le travail d'élaboration du sens parce qu'il donne naissance à la compréhension* ». (SCHNEUWLY,

1985 cité par CLERC, p ;67). Selon CROS (2006) les effets de l'écriture se situent tant dans le domaine cognitif qu'identitaire. Pour que les savoirs construits par l'étudiant participent à son processus identitaire il est nécessaire qu'ils soient réélaborés par ce dernier. Par l'écriture l'étudiant accède à la compréhension de ces savoirs et se les approprie. Ecrire à partir d'une expérience ou situation professionnelle en mobilisant des savoirs théoriques et expérientiels permet à l'étudiant de « *négoier le sens et de construire des significations.* » CLERC, (2000, p.67)

⇒ La prise de conscience

Cette prise de conscience est décrite dans le sens piagétien comme un processus de conceptualisation résultat : d'une reconstruction interne ou bien d'une intervention externe. (LAFORTUNE, 2009, p.212). De nombreux auteurs s'accordent à penser que l'écriture réflexive dans une finalité de professionnalisation agit comme une prise de conscience et permet d'envisager des changements de revoir ses pratiques, ses représentations et ses compétences.

⇒ Une mise à distance

Par le fait qu'il existe une trace « écrite » sur laquelle il est possible de revenir l'écriture favorise une mise à distance par rapport aux pratiques. « *L'écriture permet à posteriori de se dégager et de porter un regard nouveau, évitant ainsi une charge subjective* ». (LAFORTUNE, 2009 p 213) Selon l'auteur l'écriture permet une distanciation, une prise de recul afin de se décentrer et de « *décontextualiser l'action* ». Un paradoxe de cette mise à distance est même soulignée par (CHAMPY-REMOUSSENARD, 2009, p.89) « *C'est paradoxalement en s'éloignant de son vécu qu'on peut le mieux s'en approcher...La construction de la distance à l'activité passe par une rupture discursive qu'entraîne la production d'un texte* ». Selon (MORISSE, 2005, p90) cette mise à distance liée à un retour réflexif entraîne un « *jeu de miroir* » une possible réflexivité. De plus cette alliance met le scripteur dans une double position : l'écrivain comme sujet, et, le sujet écrivain à propos d'elle-même comme objet.

BISHOP et CADET (2007) confortent ces propos et soulignent que cette mise à distance par l'écriture réflexive, rend possible la clarification et la compréhension d'une personne sur ses façons de percevoir et d'agir. « *La mise en écrit permet donc d'effectuer une mise à distance entre le « JE apprenant », c'est-à-dire celui qui participe au cours, et le « JE scripteur ».*

L'écriture comme « expression de la subjectivité » invite à s'interroger sur la notion de rapport à l'écrit.

L'implication dans l'acte d'écriture relève d'éléments complexes liés au contexte d'écriture, aux normes explicites et implicites, et à ce que perçoit l'étudiant de ses possibles, ses potentiels pour la mise en mot de sa pratique et de la réflexion sur sa pratique. Cette posture d'écriture interroge également son rapport à l'écriture en se situant du côté du processus. Cette implication et les nombreuses incertitudes liées à leur capacité d'écrire sont susceptibles de déclencher chez ces écrivains « novices » des zones de tensions dans leur processus d'écriture.

4-2 Les zones de tensions dans le processus d'écriture

LOUDART et VERSPIEREN (2006, p.10) signifient la difficulté d'un tel écrit dans un processus de formation par l'alternance : « *Exercice de style bien périlleux où s'entrechoquent des registres de discours (le prescriptif, l'analytique, le narratif, l'explicatif, l'argumentatif, le réflexif), où il s'agit de trouver le juste équilibre entre la théorie et la pratique, entre le langage de soi et le langage d'autrui (auteurs), entre l'expression du vécu (ressenti, émotion) et la mise à distance des affects* ».

Définition qui laisse apparaître la complexité d'un écrit professionnalisé long auquel se soumet un étudiant cadre dans le cursus de formation à l'IFCS. Les auteurs rapportent des zones de tensions liées à ces productions écrites, toujours évaluées, qui témoignent d'une expérience professionnelle. Le mémoire professionnel se situe selon elles en « interface » entre les normes explicites développées par de nombreux ouvrages et auteurs et les représentations implicites des auteurs et des lecteurs.

⇒ L'évaluation de la production écrite

Par leur fonction dans l'évaluation de la professionnalisation des étudiants, ces écrits sont des zones de tensions tant pour l'étudiant que pour l'évaluateur. Pour l'évaluateur il est question d'évaluer un produit fini « le mémoire » mais aussi le processus d'apprentissage de l'étudiant, témoin de sa construction identitaire professionnelle. A l'IFCS les deux jurys évaluateurs du mémoire sont le directeur de mémoire qui a suivi et guidé la production de l'étudiant tout au long de son cheminement et le co-jury professionnel issu de la filière de l'étudiant, qui lui lit le produit fini et échange avec l'étudiant sur les questions qu'il souhaite approfondir à l'oral. Le co-jury s'intéresse particulièrement au côté pragmatique de la fonction cadre et ce que fera dans son futur professionnel l'étudiant en recherchant à lui faire expliciter son positionnement et sa posture de cadre de santé. Le co-jury est généralement un professionnel qui a une expérience professionnelle dans le domaine exploré, par l'étudiant, au sein de son mémoire.

Les étudiants jonglent en permanence entre un discours sur « le dire », la formalisation ou sur le « faire » et donc l'expérience de terrain » LOUDART et VERSPIEREN (2008).

« Ces écrits situés à l'interface de ces deux pôles, génèrent des tiraillements d'ordre discursif provenant d'injonctions paradoxales et de critères d'évaluation pour le moins contradictoires ».

Ainsi pour les étudiants cadres ces écrits font l'objet de deux validations : le diplôme de cadre de santé et le master 1 en Sciences Sanitaires et Sociales. Les modalités de validation sont binaires. Une grille pour l'IFCS remise aux jurys lors de la soutenance. Une grille utilisée par l'UPJV pour l'évaluation des mémoires lors d'une validation des productions écrites organisée au sein de l'UPJV. L'étudiant assure une seule soutenance à l'IFCS mais son mémoire fait l'objet de deux validations. Ainsi les critères d'évaluation s'inscrivent dans deux champs distincts. A l'IFCS, le co-jury de la filière professionnelle de l'étudiant utilise comme référent son expertise professionnelle et réclame une projection pragmatique à l'étudiant dans sa future affectation professionnelle. Le directeur de mémoire comme souligné plus en amont universitaire pour la majorité s'attache plus précisément à la « rupture épistémologique » le choix et la mobilisation des concepts par l'étudiant. Il est alors aisé de comprendre les enjeux qui se mettent en présence lors de la soutenance.

⇒ Le statut de l'étudiant entre registre expérientiel et réfléchi

LOUDART et VERSPIEREN mettent clairement en évidence la difficulté pour un étudiant de partir d'une expérience professionnelle afin de se distancier et de l'analyser voir la critiquer tout en étant dans une posture indécise de « stagiaire » ou d'étudiant. Posture d'équilibriste entre le respect de l'objectivité et la réserve gardée « *Mettant en tensions ces écrivains qui tout à coup, doivent quitter l'expérientiel pour atteindre le réflexif dans une posture de stagiaire qui les oblige d'ailleurs à la plus grande modestie* ».

En effet, certains étudiants notamment ceux issus de la promotion professionnelle ressentent quelques difficultés dans l'écrit et la soutenance en ne souhaitant pas s'inscrire dans une posture critique vis-à-vis de leur institution. Ces professionnels conservent une loyauté et une grande culture institutionnelle du fait de la prise en charge financière de leur formation par leur établissement respectif.

⇒ Une posture d'écrivain entre distanciation et implication

L'étudiant est soumis à une tension provenant de la nécessaire production d'écrit de l'expérience objectivée mais aussi de faire preuve d'implication dans son écrit. C'est ainsi que les auteurs LOUDART et VERSPIEREN (2008) interrogent l'emploi du « Je », qui devient inconfortable pour l'étudiant tiraillé entre « ces principes discursifs » entre la prise de distance et l'engagement. « *L'emploi du « Je » devient dès lors*

inconfortable : dire « je » mais pas trop, pour ne pas risquer « la suffisance », exister tout en s'effaçant, être sans le faire savoir ».

Les tensions s'amplifiant dans la fluidité et la clarté des propos écrits attendus en regard d'un contenu conséquent. L'étudiant a une production écrite à rendre et argumenter dans des échéances bien prescrites dans les dix mois du dispositif de formation. De plus, la majorité des directeurs de mémoire issus du domaine universitaire ou professionnel, impose l'adoption de l'écrit en utilisant le « nous » en référence aux écrits de recherche. Le « je » est toléré dans le constat et le réinvestissement professionnel (cf exploration des archives des mémoires d'étudiants cadres). Dans le profil des étudiants présenté plus en amont il apparaît que ce genre de production écrite est pour la majorité une première ce qui n'est pas anodin pour aborder cet exercice « périlleux ». OUDART et VERSPIEREN le qualifient même de : « *Belle prouesse langagière à laquelle, d'ailleurs, il n'a souvent pas été préparé* ».

L'écriture pour ces étudiants cadres est un acte d'engagement à partir d'une expérience professionnelle re-questionnée au regard de concepts choisis et mis en mot pour permettre la présentation, l'argumentation d'un écrit finalisé dans une finalité de certification : le diplôme de cadre de santé. Cette « *prouesse langagière* » s'instaure et se construit dans et avec le rapport à l'écriture de l'étudiant.

5 - Le rapport à l'écriture

L'écriture place l'écrivain dans une posture singulière, écrire ce qui est personnel qui lui appartient. De cette manière l'écriture engage, permet la « *révélation* » de l'écrivain :

« Ecrire c'est, d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits. » BARRE DE MINIAC (2000,p, 19.) En ce sens l'écriture est un risque, des craintes et des appréhensions sont légitimes pour ces étudiants cadres pour qui la reprise d'une formation après une expérience professionnelle conséquente (environ 10 à 15 ans) se confrontent à nouveau à une « *vie d'étudiant* » et un passage obligé par l'écrit mémoire.

5-1 La dimension cognitive de l'écriture

BARRE DE MINIAC (2000,p,26) compare le rapport à l'écrit au lien entre savoir, vouloir et pouvoir écrire et les interactions complexes entre ces trois composantes. Elle situe l'écriture dans une dimension cognitive comme « *un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et construction de connaissances, sur elle-même et sur le monde* ».

L'auteure se réfère à deux courants de la psychologie cognitive traitant de l'écrit. Le modèle de Hayes et Flower (1980, Flower 1995) cognitivisme considérant l'homme

comme un système de traitement de l'information. Le modèle s'appuyant sur les approches socioculturelles dont les précurseurs sont Vygotski et Bruner. Ces deux modèles proposent comme hypothèses :

- *que les significations sont dans le contexte socioculturel avant d'être dans la tête des individus ; ainsi les opérations mentales sont en premier lieu culturelles.*
- *que les compétences se construisent et prennent sens dans les interactions sociales. (BARRE DE MINIAC, 2000,p.34)*

Le modèle inspiré des traditions piagétienne et vygostskienne admet une conscience réflexive et ainsi permet de penser le rapport à l'écriture. De plus, l'approche socioculturelle place comme élément de développement des compétences l'interaction sociale et présente la médiation comme élément signifiant dans le « *modelage du fonctionnement mental par le contexte social* ».

Pour ce travail d'analyse des processus d'écriture et de constructions de significations par les étudiants cadres l'approche de la psychologie socioculturelle propose une grille de lecture de ces situations d'écriture.

Trois éléments caractéristiques de cette approche renseignent la notion de rapport à l'écrit.

- « *Une continuité entre le singulier et le collectif* »

Pour comprendre en quoi les outils culturels existent et produisent des effets, il est nécessaire de cibler l'action humaine comme unité d'analyse. Ainsi dans cette perspective il est possible d'étudier au-delà du fonctionnement singulier de l'individu, le fonctionnement cognitif de « groupes particuliers ». La dimension psychologique se situant davantage comme moment de l'action, que comme un processus séparé ayant une existence autonome. Cette notion permet alors d'envisager le rapport à l'écrit dans une conciliation du singulier et du collectif.

Dans l'approche socioculturelle les opérations sont dans un premier temps socioculturelles et ensuite logiques. Cette notion fonde « *le rapport d'un sujet individuel à un objet donné, à un objet qui a une existence indépendante de lui en tant qu'individu singulier* ». (BARRE DE MINIAC,2000, p.39)

- « *L'écrit : un réorganisateur du système psychique* »

Le langage écrit appartient à une fonction psychique supérieure. Il a la particularité de mobiliser l'abstraction liée à la représentation des mots, à l'absence d'interlocuteur qui fait lui aussi l'objet de représentation tout comme la situation. Ce langage écrit ne

s'inscrit pas dans une juxtaposition au langage oral, mais il joue un rôle de réorganisation du système psychique, il transforme le fonctionnement langagier. *« L'écrit est donc une fonction à part entière, et son usage n'est pas l'application à l'écrit de compétences extérieures à lui, mais bien au contraire, de compétences qui lui sont intrinsèques »*. (BARRE DE MINIAC, p.39) Cette perspective théorique permet alors de prendre en compte le rapport à l'écrit.

- *« Des pratiques sociales d'écrit au fonctionnement cognitif »*

Si la spécificité du langage écrit vise à créer et à gérer la distance alors la notion de « rapport à » prend tout son sens. Cette mise à distance signifie une contrainte et en même temps un effet du langage écrit. Ce langage écrit réclame un contrôle intérieur de l'activité relatif à la représentation du destinataire et des finalités. L'accès ou le passage à l'écrit transforme le rapport du sujet à son processus de production. Ainsi, si l'on inscrit l'écrit comme fonction à part entière qui joue un rôle de réorganisation du système psychique alors l'accès à l'écrit provoque un changement complet du rapport du sujet à son usage du langage. Cette idée de changement reliée à l'hypothèse de la théorie vygotkienne : *« du langage écrit comme construction sociale »*, cela sous entend que les *« pratiques sociales de l'écrit (y compris les pratiques sociales d'enseignement de l'écrit) marquent fondamentalement le rapport à l'écrit »*. (BARRE DE MINIAC, 2000, p.40)

Dans une étude menée par S-G CHARTRAND, (2006, P.277) ce concept de rapport à l'écrit est rendu opérationnels en établissant une distinction de 4 dimensions : affective, axiologique, cognitive et praxéologique.

♦ **affective** concernant les sentiments et les émotions accompagnant l'écrit et par la même « l'attachement émotif » à cet écrit ;

♦ **axiologique** s'inscrivant dans les valeurs que le sujet investit à l'écriture et la lecture afin de s'épanouir dans une société de haut niveau de littératie ;

♦ **cognitive** ciblant les représentations, les conceptions, les idées et réflexions que le sujet se construit sur la place de l'écrit dans la société et de ses fonctions dans les apprentissages scolaires et dans les différentes disciplines ;

♦ **Praxéologique** renvoyant aux activités concrètes, observables des sujets en ce qui concerne l'écriture et la lecture, et quant et comment font-ils ces activités.

Cette auteure s'adossant aux travaux de Barré-De-Miniac souligne la fonction épistémique du langage écrit qu'elle définit comme étant : *« le rôle que joue l'écrit dans l'appropriation et la coconstruction de connaissances et d'habiletés disciplinaires »*. Cette fonction nécessite des capacités cognitives de haut niveau ainsi que des capacités

langagières de lecture et d'écriture. S'adossant aux écrits de J.GOODY (1976) elle insiste sur le fait que le scripteur : « *doit avoir accéder à l'ordre scriptural, différent de l'ordre oral* ».

BARRE DE MINIAC (2000,p.45) propose un rapprochement entre les approches de rapport au langage et notamment rapport à l'écrit avec la notion de rapport au savoir, s'intéressant davantage Oaux « *processus d'intériorisation et d'appropriation des données du contexte social et culturel* ». Cette notion définit plus particulièrement, les formes et fonctionnements de rapport au langage en regard de l'appartenance à des groupes sociaux définis.

5-2 Du rapport à l'écriture au rapport au savoir

S'appuyant sur l'ouvrage de B.CHARLOT (1997) relatif à la notion de rapport au savoir faisant suite à l'enquête menée par l'équipe ESCOL³¹ sur l'échec scolaire et le rapport au savoir, BARRE DE MINIAC relève des éléments de relation entre l'activité langagière et cognitive des sujets et les liens de celle-ci avec une appartenance sociale et culturelle.

Pour CHARLOT la notion de singularité du sujet est centrale dans le rapport au savoir. Il désigne par rapport au savoir : « *L'ensemble des processus de médiations entre l'environnement social et culturel et l'histoire singulière de chaque individu* ». (CHARLOT cité par BARRE DE MINIAC, 2006, p.49)

CHARLOT insiste sur le fait que l'influence de l'environnement culturel et social ne s'exerce pas passivement sur l'individu mais résulte d'une construction. Il se démarque ainsi de la théorie de la reproduction sociale (BOURDIEU) et souligne qu'un individu n'attribue pas le même sens qu'un autre à un élément donné de l'environnement et ainsi construit une influence singulière. Il place ainsi l'individu dans une interférence entre deux mouvements : « *Celui qui va de l'environnement au sujet et celui qui va du sujet à l'environnement* ». Pour cet auteur les notions de rapport à et de sens sont essentielles et conduisent à l'accès aux savoirs des individus et la façon dont ils gèrent ces savoirs dans leur processus de construction de leur identité « *singulière* ».

Pour CHARLOT le rapport au savoir est une forme de rapport au monde qu'il décline en 3 notions : « *Ce rapport au monde est en même temps : un rapport au savoir, un rapport à soi (rapport identitaire) et un rapport au autres (social)* » (CHARLOT cité par BARRE DE MINIAC, 2006, p.52)

³¹ ESCOL : Equipe de recherche Education, Socialisation et Collectivités locales, Département de sciences de l'éducation, Université Paris 8 – Saint-Denis.

De ce rapport au monde ainsi défini, se décline le rapport au langage qui n'est pas pris en compte de manière isolé mais dans les relations de dépendance avec le rapport au savoir en lien au rapport au monde en général. CHARLOT propose une classification du langage comme une « *activité* » et une « *conséquence* » de l'activité d'apprendre du sujet de savoir. L'auteur décline dans le rapport au savoir trois formes « d'apprendre » et de rapport épistémique au savoir :

- *s'approprier un contenu de pensée fait d'énoncés decontextualisés (savoirs déclaratifs)*
- *s'approprier une activité (lire par exemple)*
- *s'approprier les formes relationnelles (dire bonjour). (CHARLOT cité par BARRE DE MINIAC, 2006, p.53)*

Apprendre adopte en effet dans ces propositions plusieurs sens possibles et il décline également à partir de son étude ces trois types d'apprentissage comme 3 formes de rapport épistémique au savoir.³²

BARRE DE MINIAC reprenant l'analyse menée par CHARLOT et établissant une projection sur l'écriture apporte quelques éléments de différenciation. Pour elle, l'écriture est une activité mais aussi un savoir et également une forme de relation. L'écriture se situe pour elle, « *comme corps de savoir autant que pratique sociale* ». (BARRE DE MINIAC, 2006, p.54) Ainsi, elle propose l'écrit comme un « composite » des trois formes de savoir déclinées par CHARLOT et avance l'hypothèse d'interactions complexes entre ces trois formes. Par conséquent, l'auteure consent, d'envisager l'analyse de l'écriture en regard des types d'apprentissage mais ne rejoint pas CHARLOT dans l'analyse des rapports épistémiques au savoir. La proposition qui est la sienne est d'inscrire le langage comme « *effet d'un rapport au savoir dont il permet le repérage. Il est une dimension constitutive mais non privilégiée de ce rapport au savoir.* » (BARRE DE MINIAC, 2006, p.54)

Selon, cette auteure le rapport à l'écriture se prête tout particulièrement, à l'analyse en mobilisant la notion de représentation sociale.

5-3 Aspect « représentationnel » du rapport à l'écriture

Cette notion de représentation, assure une fonction médiatrice entre l'individu et le groupe ou les groupes, auquel il appartient. S'adossant aux travaux de MOSCOVICI et de PALMONARI et DOISE, BARRE DE MINIAC resitue cette notion dans une sphère sociale non plus sur un individu mais sur des groupes à l'intérieur d'un cadre culturel. Toutefois dans l'utilisation de cette notion, notamment en sciences sociales, son

³² Rapport épistémiques qui se réfèrent aux « constellations idéaltypiques » mis en exergue dans l'ouvrage de B.CHARLOT, *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*, 1997.

acception diffère et s'accorde plus librement en n'étudiant pas forcément le caractère social de la représentation. BARRE DE MINIAC précise que dans les études menées sur les représentations de l'écriture, et pour la notion de « rapport à » le sens adopté est : *« une construction, ou une reconstruction, du réel par le sujet »*. (2006, p.58) L'aspect représentationnel du rapport à l'écriture s'intéresse par conséquent : *« à l'étude et la prise en compte du travail de traitement, par l'individu, des données de l'environnement scriptural : les écrits vus, pratiqués, enseignés etc... données à partir desquelles il se forge des images, des attentes, des opinions, attribue des valeurs à l'écriture et à ses pratiques. »*

MOSCOVICI et BOURGAIN donne un double sens de la représentation, en tant que processus mais aussi produit. (BARRE DE MINIAC, 2006, p.58)

Le rapport à l'écriture se situe davantage dans le sens d'un processus étant donné que l'intérêt vise l'action du sujet avec l'objet d'écriture, la façon dont il construit son rapport au savoir transmis mais aussi la manière de mobiliser ces expériences diverses scolaires et non scolaires, selon BARRE DE MINIAC (2006, p.59). Toutefois elle s'accorde avec ASTOLFI et DEVELAY en octroyant un « caractère fluctuant » de l'usage de cette notion. En effet, elle propose alors un abord sous 2 angles différents afin de repérer l'usage comme produit et comme processus. Le « rapport à » s'inscrivant dans le domaine de la conception se rapproche du produit, « le rapport à » se déclinant dans le domaine de l'investissement de l'écriture se situe davantage dans le processus.

Par ailleurs, reprenant la définition d'ABRIC (1994) stipulant que pour l'analyse d'une représentation la compréhension de son fonctionnement renvoie à *« un double repérage : celui de son contenu et celui de sa structure »*. Dans ce sens BARRE DE MINIAC (2006, p.62) pose la question de l'élaboration de représentations sociales structurées et organisées pour l'écriture et la possibilité de modifier ces représentations ainsi élaborées. L'auteure s'appuie sur une de ses études s'intéressant aux représentations de l'écriture, menée auprès de parents de jeunes élèves pour avancer l'hypothèse de représentation de l'écriture comme élément périphérique d'un noyau central ayant l'école pour objet. Cette hypothèse permet alors de penser la représentation de l'écriture comme modifiable selon la théorie du noyau central d'ABRIC *« La mobilité vient du système périphérique »*.

BARRE DE MINIAC place cette possible évolution comme donnée primordiale pour les didacticiens. *« Elle est susceptible aussi d'évolution et de transformation par glissements progressifs de sens »* B DE MINIAC (2006, p.64)

Les représentations de l'écriture font partie intégrante de la compétence scripturale, modèle théorique décrit par DABENE (1987). Cette compétence présente

trois composantes : des éléments de savoirs, des savoir- faire et les motivations-représentations. Pour DABENE celles-ci sont constitutives de la compétence scripturale et cet auteur décrit des attitudes « d'attraction -répulsion » et « *des stratégies de compensation* » développées en regard. Il décline de ces éléments théoriques, un effet de tension : « *La compétence scripturale est un lieu de conflits et de tensions qui engendrent le plus souvent un état anxigène chez l'utilisateur* ». B DE MINIAC (2006, p.69)

DABENE met en exergue deux aspects des représentations liées à l'écrit « *l'insécurité scripturale généralisée* » et le « *continuum scriptural* ». L'auteur se positionne en affirmant que cette insécurité n'est pas réservée aux publics en difficulté avec l'écrit mais bien comme il la nomme « généralisée ». Il conforte son idée en développant : « *Dans l'ordre du scriptural se superposent, en effet, des normes de type fonctionnel et des surnormes de type social* ». DABENE cité par BARRE DE MINIAC, 2006, p.69)

Par l'aspect de continuum scriptural DABENE met en garde et pointe un risque idéologique d'introduire dans l'ordre scriptural une cassure entre l'ordinaire et le littéraire : « *Entretenir l'idéologie de la différence de nature entre pratiques ordinaires et pratiques d'exception nous paraît introduire dans l'ordre du scriptural une cassure qui n'y est pas fondamentalement inscrite* ». DABENE cité par BARRE DE MINIAC, 2006, p.70)

A partir de ces éléments théoriques reprenant la notion de rapport à l'écrit comme élément des représentations, quelles perspectives pour l'écriture de recherche, et quelle possibilité de modifier les représentations d'activité scripturale dans un contexte social donné.

⇒ Quelles représentations pour l'écriture de recherche ?

Concernant l'écriture de recherche, BARRE DE MINIAC reprenant les propos de WELLS (1992) situe cette pratique scripturale « *au niveau le plus élevé de la littérature* » (2006, p.70) espace où il est question par l'écrit de transformer la connaissance et l'expérience. Les difficultés des étudiants rencontrées dans ce type d'écriture confortent que le rapport à l'écrit, analysé par les représentations élaborées dans cette pratique et par ses usagers, s'inscrit bien comme le décrit DABENE, comme une « *composante généralisée* ». En effet, cette pratique d'écrit concerne, plus généralement, des étudiants de l'enseignement supérieur ayant à réaliser des mémoires ou des thèses. GUIBERT et REUTER déclinent trois champs dont dépendent les représentations : « *les représentations de l'écrit et des pratiques de l'écrit ; les représentations de la situation spécifique de communication ; la représentation de soi*

comme auteur (REUTER) ou l'identité énonciative (GUIBERT) ». (BARRE DE MINIAC, 2006,p.71)

- les représentations de l'écrit et des pratiques de l'écrit

Il est question pour les deux auteurs de l'influence du modèle scolaire et le fait que les pratiques de l'écrit resurgissent dans un modèle similaire. Cette influence se traduit pour les étudiants par des difficultés de développer et relier les diverses parties d'un travail de recherche (problématique, hypothèse, expérimentation...) Ces étudiants adoptent plus facilement un plan scolaire en juxtaposant des chapitres, des notions sans articuler le tout.

En ce qui concerne la représentation de l'écrit ces étudiants assimilent l'écriture à « *une technique de retranscription d'une pensée élaborée en dehors d'elle* ». Représentation aussi imprégnée du modèle scolaire et des pratiques d'écrit scolaires.

- Les représentations de la situation spécifique de communication scripturale

Pour GUIBERT, dans ce contexte nouveau pour l'étudiant, dans lequel il s'agit de « produire » de la connaissance, il est nécessaire de faire preuve de « *subtilités énonciatives* ». Par ce terme, il définit, la mobilisation par l'étudiant de références, discours, citations et notes de bas de page qui réclament une maîtrise de la situation d'interlocution et plus particulièrement « *une grande habilité dans la construction du rapport de places* ». (BARRE DE MINIAC, 2006, p.72)

- L'identité énonciative

Selon GUIBERT, dans cette situation nouvelle pour les étudiants, l'identité énonciative présente un caractère non assuré et rejoint la notion d'insécurité scripturale proposée par DABENE. Il est question pour les étudiants de verbaliser la technique d'investigation, la résolution de la tâche en elle-même et les jugements qu'ils portent sur leurs réalisations, sur eux-mêmes dans leur rôle de réalisateur et d'auteur du texte produit. Pour DABENE les sujets qui pourtant réussissent la tâche, la réalisent dans l'effort et le doute. Leur plus grande difficulté est l'explicitation de leurs stratégies. L'insécurité est en lien avec la situation du discours de fin d'études, dans celle-ci en effet l'étudiant scripteur se présente comme producteur de connaissances nouvelles et aussi comme sujet d'évaluation sur cette production. REUTER pour sa part cible davantage, l'image que le scripteur a de lui-même, que la situation. IL présente les difficultés des étudiants à prendre de la distance avec les concepts et les auteurs qu'ils mobilisent, en évoquant « *une image de soi trop basse* ». Cet auteur vise plus particulièrement « *l'inscription institutionnelle de la situation* » et ce qu'il nomme comme

une injonction paradoxale : « *se poser en tant que chercheur tout en sachant qu'un des enjeux essentiels de l'écrit produit est justement la certification de chercheur* ». (BARRE DE MINIAC, 2006, p.73)

BARRE DE MINIAC souligne que le rapport à l'écriture relève « d'une analyse plurielle et complexe...Actuellement, il n'existe pas d'hypothèse pour l'articulation de ces diverses dimensions. L'auteur souligne que pourtant, le didacticien est en relation permanente avec des sujets « *ayant un rapport à l'écriture marqué par des caractéristiques affectives, cognitives, sociocognitives, sociologiques, ayant développé des représentations sociales* ». (BARRE DE MINIAC, 2006, p.102). Evoquant des pistes pour la formation des enseignants L'auteure insiste sur deux éléments importants à prendre en considération : « *la centration sur l'élève d'une part et d'autre part que la didactique de l'écriture inclut un travail sur le rapport à l'écriture des élèves* ». Elle revendique une formation de tous les enseignants dans toutes les disciplines à « *la problématique de l'écriture comme indissociablement liée à la construction et à l'appropriation des savoirs* ». (BARRE DE MINIAC, 2006, p.132). Elle préconise afin de permettre la centration sur l'écrivain, de travailler, pour l'enseignant, son propre rapport à l'écriture, ses investissements, ses opinions et ses conceptions pour proposer un accompagnement et favoriser la construction et l'appropriation des savoirs de l'apprenant.

Cet apport permet d'envisager une didactique à réviser au sein des instituts proposant l'utilisation de l'écriture d'un mémoire dans la formation et de travailler à partir du rapport à l'écrit que chaque apprenant a construit pour faciliter la production et les apprentissages en lien avec cette activité d'écriture.

L'étayage contextuel et théorique présenté il reste à présent à s'intéresser à l'enquête auprès des étudiants cadres de santé, et des référents universitaires. Repérer les éléments énoncés dans ce chapitre et accéder ainsi à la représentation des étudiants cadre à travers leurs discours « du mémoire » à partir du mémoire utilisé comme « trace ».

Pour l'enquête, nous ciblons plusieurs intervenants dans le dispositif d'accompagnement des mémoires : les étudiants cadres de la promotion 2012-2013, les référents universitaires.

Le sens et la signification que les étudiants cadres accordent à cette écriture professionnelle mais aussi la façon dont ils vivent ce processus d'écriture, ce qu'ils en retiennent, ce qu'ils construisent comme savoirs fera l'objet principal de notre enquête. Néanmoins, interviewer seulement ces étudiants signifierait que seule leur responsabilité dans ce processus est mise en cause. Loin de nous ce postulat et comme nous l'avons présenté dans la première partie de ce travail les acteurs participant à cette activité d'accompagnement mémoire dans ce dispositif s'exprimeront afin de définir ce qu'ils disent du mémoire en IFCS aujourd'hui et le sens qu'ils attribuent à l'initiation à la recherche en IFCS. De ce fait, les entretiens semi-directifs se destineront également aux référents universitaires.

VI - A LA RECHERCHE DE TRACES ET DE DISCOURS

Selon JM.Van Der Maren (2003, p.40) la recherche pédagogique se destine plus particulièrement « *sur le terrain des acteurs par et avec les acteurs* ». Cette recherche se veut et s'inscrit dans une visée pratique, contextualisée. Pour cela, elle prend en compte les caractéristiques et exigences ou contraintes du contexte dans lequel la recherche s'exerce. Cette recherche se définit par ailleurs comme écologique et professionnelle. Écologique dans le sens où elle s'applique à analyser et maintenir ou améliorer la qualité des rapports entre les différents partenaires œuvrant dans le dispositif de formation. Professionnelle parce qu'elle enrichit ou maintient les compétences et connaissances du praticien sur son activité professionnelle. Cette recherche suppose un questionnement et une réflexion d'équipe et particulièrement une médiation proposée au praticien chercheur par un « *tiers, un tiers témoin* » comme le nomme JM.Van Der Maren. Dans le dispositif de formation Master 2 « *ingénierie de formation* » dans lequel nous sommes inscrits ce tiers s'apparente à notre tuteur professionnel. Ce tuteur répond à des sollicitations du praticien, sa posture suppose : « *sans être complice, le tiers-témoin doit cependant être comparse. Sans être juge qui ne condamne pas et qui absout tout, il doit être ouvert à l'expérience qui lui est rapportée dans les traces pour pouvoir l'accueillir, l'écouter, se laisser interroger sans se refermer par ce qu'il découvre et être aussi capable de lui poser des questions.* » (V.D.MAREN, 2003 p.45). L'œil bienveillant d'un praticien lui aussi engagé dans le dispositif de formation, détenant l'expérience nécessaire, motivant, l'analyse et l'explicitation d'une pratique professionnelle de formateur.

Notre intérêt se focalise sur l'activité d'écriture du mémoire des étudiants cadres de santé à l'IFCS, inspiré par la didactique professionnelle qui vise particulièrement

l'analyse de l'activité afin de repérer les savoirs de références exigés par la tâche et d'élaborer des situations de formation visant le développement de compétences (OUDART, 2013)³³. Analyser l'activité est selon (SAVOYANT,2006,p.131) : « *Caractériser son niveau de développement sur deux plans : celui de l'élaboration (savoir et comprendre ce qu'il faut faire) et celui de l'assimilation de l'action (le faire de façon efficiente).* »

La démarche va ainsi consister à saisir comment les étudiants cadres ont agi face à l'écriture de leur mémoire, comment ils se sont organisés et ont géré les contraintes du dispositif de formation mais aussi du sous-dispositif proposé pour l'accompagnement des mémoires à l'IFCS (les 3 personnes ressources : directeur de mémoire, référent universitaire et référent IFCS). Comprendre par les explicitations de leur activité réalisée les stratégies adoptées et les renoncements permettant de conduire l'activité à son terme et s'inscrire dans la réussite. Par cette enquête auprès des étudiants cadres le travail est analysé et les écarts entre travail prescrit et travail réel mesurés. PASTRE (2005, p33) se référant à la notion de « sujet capable » empruntée à RABARDEL, explicite la position du sujet en didactique professionnelle et resitue l'apprentissage de ce sujet dans l'activité : « *...On fait le choix de subordonner le sujet connaissant au sujet capable, le savoir à l'activité, ...l'apprentissage accompagne l'activité, l'activité constructive accompagne l'activité productive* ». Il s'agit alors de prendre en considération le pouvoir d'agir des étudiants cadres dans la réalisation de leur mémoire et de repérer les apprentissages dans l'activité, par l'activité et par l'analyse rétrospective de celle-ci.

1 - La méthodologie au service de la recherche

La réalisation des entretiens auprès des étudiants s'adosse à la méthode de l'autoconfrontation simple. Celle-ci propose de présenter aux personnes interviewées, les traces de leur activité et de commenter. Cette méthode est initiée dans le domaine de la psychologie, notamment à partir des travaux de BLOOM dans le champ de l'éducation, au début des années 50. (rappel stimulé) NIELSEN propose dans les années 60 l'expression d'autoconfrontation : « *self-confrontation* ». Utilisée ensuite de façon régulière dans les analyses ergonomiques du travail (Theureau et Jeffroy, 1994 ; Clot,1999) elle évolue en deux variantes sous les termes **d'autoconfrontation simple** : une personne confrontée à son activité ou **d'autoconfrontation croisée** : pairs ayant un même niveau d'expertise confrontés à une ou plusieurs activités. L'enregistrement vidéo, outil privilégié de l'autoconfrontation permet une restitution plus vivante de l'activité et une richesse de l'analyse de celle-ci. Cette méthode favorise le soutien mémoriel, réactive le contexte et les conditions de réalisation de l'activité, permet l'accès à la

³³ Enseignements dans le cadre du Master 2 ingénierie de formation, AC.OUDART, Juin 2013, CUEEP Lille 1.

dynamique de l'activité, la réflexivité des interviewés. Méthode critiquée pour son caractère introspectif et dont la fiabilité est remise en question par les scientifiques de domaines variés elle suscite toutefois de l'intérêt et de nombreuses activités font, actuellement, l'objet d'investigations en utilisant l'autoconfrontation.

Nous établissons le choix d'emprunter la méthode de l'autoconfrontation à la trace en utilisant « l'objet mémoire » afin de permettre l'explicitation de l'activité d'écriture et d'élaboration du mémoire pour l'étudiant cadre. Nous resituons par conséquent l'entretien en proposant une variante de l'autoconfrontation simple à la trace. Ces entretiens favorisent le retour de l'étudiant sur son activité réalisée d'élaboration de son mémoire et proposent par leur « discours » d'envisager : « *Un retour sur l'action passée par la médiation du langage permet non seulement d'élucider l'action telle qu'elle se réalisa, mais aussi d'explorer des alternatives et des possibilités, d'envisager des obstacles et, ce faisant, de développer la compréhension par l'abstraction et la modélisation, voire de l'enrichir* », comme le développe (ASTIER, 2006,p.141)

1-1 Le lieu d'enquête

La proposition d'un cadre neutre pour réaliser les entretiens, un lieu extérieur à l'IFCS afin de prendre de la distance géographique mais aussi émotionnelle, est pensée au préalable. Le réseau professionnel permet de s'accorder sur la mise à disposition d'un bureau dans l'enceinte d'un bâtiment extérieur, dans lequel tous les entretiens sont réalisés, dans des conditions favorables pour l'écoute et l'attention que nécessitent ces temps précieux d'entretien et de relation. En effet, en fin de formation et dans une période de préparation à la soutenance, les locaux de l'IFCS témoignent d'une effervescence certaine peu propice au calme souhaité pour les entretiens. Ceux-ci sont planifiés sur des jours et plages horaires, en accord avec les étudiants. Une rencontre informelle fait l'objet de ma demande et précise aux étudiants de se munir, de leur mémoire pour l'entretien. La scène, définit selon A.BLANCHET et A.GOTMAN (2006, p.70) comprenant la définition des lieux (décor et significations sociales) mais aussi la configuration des places, (les positions occupées par les acteurs), prend ici son importance. En effet, la question est de positionner l'étudiant interviewé afin qu'il se place en ayant son mémoire devant lui et en adoptant pour l'enquêteur une position latérale, évitant le face à face, afin de favoriser les échanges. Ce positionnement ainsi défini et proposé à chaque étudiant permet d'observer les attitudes qu'ils manifestent envers l'objet mémoire.

1-2 A l'écoute des apprenants : l'entretien semi-directif

Les étudiants cadres sont les personnes, les plus concernées par l'écriture de leur mémoire professionnel, l'analyse s'intéresse particulièrement à leurs discours sur cette activité d'écriture, ce qu'ils en disent à partir d'un entretien semi-directif proposé en confrontation à la trace avec l'objet mémoire comme vecteur de communication. Il ne s'agit pas de parler sur le mémoire mais d'aborder le processus d'écriture, les choix que l'étudiant a fait et ceux qu'il a choisi de ne pas faire. Il est alors question de parler « du » mémoire « à partir » du mémoire, de toucher l'objet de le prendre, de le rejeter comme nous le découvrirons dans l'observation des attitudes vis-à-vis de cet objet. (cf P.92) Le produit socialement construit « l'écrit » représentant la trace. 10 étudiants cadres sont interviewés sur deux temps distincts : n entretien pré-soutenance et un entretien post-soutenance. Deux guides d'entretien sont construits au préalable et visent les éléments ciblés relatifs à l'explicitation de leur pratique d'écriture, leurs processus d'écriture, leurs stratégies, leurs difficultés, leurs représentations et leurs apprentissages à travers cette activité d'écriture. L'entretien post-soutenance s'inscrit dans une autoévaluation du travail finalisé (écrit et soutenance) et de l'expression de l'atteinte de leurs attentes ou non en regard de la soutenance et de la fin de formation.(cf annexe 3 : guides d'entretien pré et post soutenance).

Les entretiens sont menés lorsque les mémoires sont achevés permettant ainsi un regard rétrospectif sur leur processus d'écriture et la réalisation de leur mémoire.

L'entretien est un outil d'enquête issu des sciences sociales adoptant en fonction des contextes et des personnes à interviewer des variantes multiples. Il constitue un fait de parole (A.BLANCHET, A.GOTMAN, 2000, p.19) il est une rencontre entre 2 personnes à un moment donné, dans un contexte singulier pour aborder un thème précis. S'inspirant de l'expression de BOURDIEU l'auteur le qualifie « d'improvisation réglée ». Improvisation parce que chaque entretien propose une situation singulière qui produit des effets de connaissances particuliers, qui réclament un ajustement de la part de l'interviewer et de l'interviewé. « *L'entretien déclenche une série d'interactions entre l'enquêteur et l'enquêté. Non seulement l'idée que chacun a de l'autre intervient, mais aussi ce que chacun pense que l'autre va penser de lui* ». (GRAMITZ, 1993 cité par DE SINGLY). L'entretien de ce fait ne se réduit pas à une mise en œuvre d'une technique pour l'enquêteur, ni à un simple fait de conversation. L'enquête par entretien permet la mise en évidence de faits dont la parole est un vecteur. Ces faits permettent l'expression de leurs représentations et de leurs expériences (pratiques sociales) ; Ainsi nous nous intéressons plus particulièrement par ces entretiens auprès d'étudiants cadres au sens qu'ils attribuent à l'élaboration de leur mémoire, leurs propos sur l'activité d'écriture du mémoire à partir de leur production écrite : l'objet mémoire. Il

est question pour ces étudiants de faits expérimentés, et l'objectif principal est bien de les faire expliciter et parler de leurs pratiques, leur activité « mémoire ».

1-2 Présentation des apprenants

La constitution de l'échantillonnage des étudiants interviewés s'articule avec les variables de la promotion 2012-2013, d'étudiants cadres de santé. En effet, sur un total de 36 étudiants 10 étudiants sont sélectionnés en fonction de leur filière professionnelle, afin d'obtenir un échantillon suffisamment représentatif. Ainsi sont recueillis, leurs lieux variables d'exercice géographiques mais aussi sectoriels (unité de soins ou de formation). Pour ne pas introduire de biais dans l'échantillonnage aucun étudiant dont je suis référente n'est interviewé. Le recueil des renseignements présentés dans le tableau récapitulatif de présentation de l'échantillonnage, ci-dessous, est successif à l'autorisation de chacun des étudiants. Les variables permettent de saisir en référence à la présentation du profil des étudiants cadres, présentés plus en amont, l'impact de la formation sur les diverses temporalités et activités de ces étudiants.

Afin de respecter l'anonymat et la confidentialité des étudiants interviewés, un codage est proposé, reprenant le numéro de réalisation de l'entretien, le sexe, une lettre de l'alphabet pour chaque étudiant. Ainsi le premier entretien réalisé porte la codification : **1-F-A**. Le F signifiant le féminin, le A correspondant à l'anonymisation de l'étudiante.

N° réalisation entretien / Sexe et anonymat /âge	Filière professionnelle	Secteur professionnel	Ancienneté filière pro	Ancienneté Faisant fonction	Situation familiale	Provenance	Trajectoire De formation
1 - F - A 33 ans	IDE	Urgences	DE 2004-2008	Fév-2011 19 mois	Mariée 1 enf 2ans1/2	Picardie Amiens	Bac S - PCEM1 DEUG Biologie DU soins palliatifs - certification clinique -
2 - F - B 40 ans	IDE	Cardiologie usic	DE 1994-1997	Août 2009 37 mois	Mariée 2 enfs 13 /11 ans	Picardie Compiègne	Bac B - 1 ^{er} année de droit
3 - F - C 38 ans	IDE	Formation	DE 1994-1997	Sept-2011 12 mois	Pacsée 2nfs 8 ans/4ans	Picardie Abbeville	Bac D - DU hygiène hospitalière
4 - F - D 33 ans	IDE	Urologie TR Rénale	DE 2004	Remplacement FFC	Non mariée Pas d'enfant	Antilles	Bac STSS - Conseillère en relation psychologique
5 - F - E 37 ans	IDE	Cardiologie usic	DE 1996-1999	Nov - 2006 6 ans	Pacsée 2 enfs 5 / 2 ans	Normandie Le Havre	Bac SMS -
6 - F - F 35 ans	IDE	Libéral SIAD	DE 2001	IDE coordinatrice	Mariée 1 enf 10 ans	Picardie Amiens	Bac S option bio -
7 - F - G 43 ans	IDE	Rééducation fonctionnelle	DE 1999-2002	Sept-2010 23 mois	Mariée 1 enf - 17 ans	Picardie	Promotion professionnelle AS - IDE
8 - M - H 45 ans	IDE	Psychiatrie	DE 2003-2007	Sept-2011 11 mois	Marié 1 enf 4 ans	Picardie	Promotion professionnelle AS - IDE
9 - F - I 47 ans	Tech Laboratoire	Hémato Immuno	DUT Biologie appliquée 1997	Pas de temps de FFC	Compagnon 2 enfs 20 / 13 ans	Antilles	Bac D - DEUG biologie - Licence biologie Maîtrise de physiologie laboratoire
10 - F - J 30 ans	Préparatrice en pharmacie	Pharmacie	DP.P. H 2006	Sept-2011 11 mois	Concubinage Attend un enfant	Picardie Amiens	Brevet Professionnel de préparateur en pharmacie

Tableau récapitulatif des variables relatives aux apprenants cadres de santé - Echantillon 10 / 38 - Promotion 2012-2013 -

⇒ Analyse des variables de l'échantillonnage

♦ L'âge :

La moyenne d'âge des étudiants interviewés **38.1 ans**, (<30 ans, > 47 ans) se situe approximativement dans la moyenne de la promotion 2012-2013 qui est de 40 ans.

♦ Le sexe :

L'échantillonnage reflète la relative majorité de femmes dans les formations de cadre de santé et de la promotion (84 ;2 % de femmes, 15.7 % d'hommes), **9 femmes et 1 homme**.

♦ La filière professionnelle :

8 étudiants sur 10 sont issus de la filière infirmière, et 2 étudiantes de la filière technique : 1 préparatrice en pharmacie, 1 technicienne d'analyses biomédicales. La proportionnalité au regard de la composition de la promotion 2012-2013 est respectée. seule la filière de rééducation n'est pas représentée dans notre échantillonnage. En effet, une seule étudiante issue de cette filière est présente dans la promotion et exclue de l'échantillonnage par le fait que je sois sa référente IFCS.

♦ L'ancienneté dans la filière professionnelle corrélée à la durée de l'exercice de faisant fonction de cadre :

Une étudiante présente la **durée minimum** d'activité professionnelle pour se présenter au concours de cadre de santé : **4 ans**. Sur ces 4 ans d'activité 19 mois sont réservés à un poste de faisant fonction de cadre de santé ; Ce qui signifie que son activité professionnelle initiale d'infirmière s'est déroulée pendant 29 mois et cette étudiante a ensuite accédé à des fonctions d'encadrement. Un autre étudiant présente un profil similaire avec un diplôme d'Etat d'IDE datant de **5 ans** et à son actif, 11 mois de faisant fonction cadre. Pour ces 2 étudiants l'expérience professionnelle en tant qu'IDE est relativement courte.

Pour les autres étudiants **une expérience professionnelle de 6 ans à 15 ans** avec pour la plupart, des temps de faisant fonction cadre. L'affectation et la durée de l'exercice de faisant fonction cadre dépend des politiques institutionnelles de chaque établissement. Pour notre échantillonnage des temps de faisant fonction allant de 11 mois à 6 ans sont repérables. Pour l'étudiante présentant 6 ans de temps de faisant fonction la survenue de 2 grossesses durant son parcours professionnel allonge considérablement cette durée.

8 étudiants sur 10 ont bénéficié d'une formation préparatoire au concours d'entrée en IFCS, ce qui explique pour la plupart d'entre eux un temps de faisant fonction égal ou

supérieur à 11 mois. La préparation au concours s'effectuant sur une année d'octobre à mai.

2 étudiantes, n'ayant pas formellement exercé en tant que faisant fonction de cadre au sein de l'échantillonnage révèlent plusieurs fois dans leurs entretiens avoir été gênées par ce fait et ne pas avoir de projection réelle de l'activité d'un cadre. Pour autant, ces 2 étudiantes s'appuient sur leur vécu au sein de leur secteur respectif : une étudiante issue de la filière infirmière qui a remplacé ponctuellement le cadre de son unité de soins, une autre technicienne de laboratoire qui s'est investie dans la démarche qualité initiée par le laboratoire.

♦ La situation familiale :

8 étudiants sur 10 ont une vie familiale et des enfants en âge de scolarisation. Une étudiante débute une grossesse en fin de formation. Une autre n'a pas d'enfant et vit seule en métropole, le temps de sa formation. La formation en IFCS s'adresse en effet à des adultes, professionnels ayant au minimum 4 ans d'expérience et assumant pour la plupart une vie familiale. Les différentes temporalités de ces professionnels sont mises à l'épreuve durant cette formation et une organisation rigoureuse s'impose.

La variable suivante s'articule tout particulièrement avec la situation familiale et complexifie pour certains étudiants leur organisation professionnelle et personnelle.

♦ La provenance :

3 étudiants sur 10 sont originaires d'Amiens et résident en proximité. 4 étudiants viennent de la région Picardie mais d'un autre département que la Somme et assurent le trajet quotidien en voiture. (entre 30 minutes pour une étudiante à 1h00 pour les 3 autres) Une étudiante provenant d'une région limitrophe : la Normandie a fait le choix de résider sur Amiens la semaine et de repartir le week-end. Enfin, 2 étudiantes venant des Antilles ont réorganisé une vie dans leur nouvelle ville.

♦ Trajectoire de formation :

4 étudiantes sur 10 ont suivi une formation classique avec l'obtention d'un baccalauréat et l'entrée en institut de formation IDE. 3 étudiantes sur 10 après l'obtention de leur baccalauréat se sont inscrites dans un cursus universitaire (cf niveau 1^{er} année droit, DEUG, et Maîtrise.) Une étudiante a suivi un cursus de brevet de préparatrice en pharmacie puis un DPPH³⁴. Enfin, 2 étudiants sur 10 se sont inscrits dans une promotion professionnelle et ont validé leur parcours en IFSI.

³⁴ DPPH : Diplôme de Préparateur en Pharmacie Hospitalière

Ces trajectoires professionnelles sont abordées dans les entretiens par les étudiants pour expliquer leur rapport à l'écrit dans leur mémoire. L'analyse des discours des étudiants sera l'occasion de clarifier davantage cette donnée. En effet, une seule étudiante a suivi un cursus en maîtrise et se dit rassurée quant à l'écriture du mémoire. Pour les autres majoritairement issus de la filière infirmière, le travail de fin d'étude est le seul écrit assimilé à un « mémoire », qu'ils disent avoir réalisé lors de leur parcours scolaires.

Toutes les variables recueillies permettent d'envisager une réelle prise en compte des potentiels et des conditions de réalisation du mémoire de ces étudiants cadres et des impacts possibles. Leur contexte tant professionnel que personnel ne peut être déconnecté de leur activité. Ces données présentées en tableau récapitulatif ne s'inscrivent pas dans une catégorisation à visée comparative, mais bien dans une intention de respecter la singularité et l'histoire de l'activité mémoire de chacun.

1-4 L'attitude des étudiants en regard de leur mémoire

La méthode de l'autoconfrontation permet l'observation des attitudes vis-à-vis de l'objet mémoire tout au long de l'entretien. Cette dimension des attitudes est une sous-catégorie des représentations BARRE DE MINIAC (2006, p.121) les définit comme étant : « *des produits des représentations sociales* ». Quelques réactions surprenantes viennent agréablement perturber nos représentations et nos présupposés relatifs aux attitudes attendues des étudiants. Les 2 extrêmes sont ainsi observés l'aréactivité et la sur-réactivité. L'ensemble des attitudes vis-à-vis du mémoire fait l'objet d'une présentation sur un tableau récapitulatif permettant ainsi de respecter la singularité de chacun des étudiants. Dans le rapport à l'écrit il est question d'une dimension affective s'intéressant tout particulièrement aux attitudes témoignées vis-à-vis de l'objet mémoire. Ces témoignages relevant d'un « *attachement* » sont observés durant les entretiens afin de saisir cette dimension affective des étudiants pour leurs mémoires.

ETUDIANT	ATTITUDES VIS-A-VIS DU MEMOIRE
1 - F - A	Se tourne sur le côté en parallèle du mémoire - reste dans cette position latérale durant tout l'entretien - aucun contact avec l'objet mémoire - en fin d'entretien le prend et le glisse dans son sac.
2 - F - B	Ouvre à plusieurs reprises se réfère au cadre conceptuel, afin d'aborder les concepts mobilisés - le feuillette en parlant -
3 - F - C	Ouvre à plusieurs reprises - recherche des parties spécifiques en en parlant - reprend des expressions, des citations, des auteurs - Dans son discours tape avec son index pointé sur le mémoire pour affirmer ses propos -
4 - F - D	Très démonstrative - le prend avec violence le jette sur la table en invectivant en lui parlant en s'adressant à lui pour témoigner « je veux plus te voir » ...Tout en parlant réagit vis-à-vis de l'objet et lui parle directement.
5 - F - E	Feuillette son mémoire afin d'en parler - tape avec ses 2 paumes de mains sur la couverture du mémoire en développant ses propos -
6 - F - F	Ouvre son mémoire et le feuillette tout en parlant - passe sa main sur la couverture en expliquant son processus d'écriture -
7 - F - G	Saisit son mémoire à deux mains en parle et me le montre - caresse la couverture à plusieurs reprises surtout lorsqu'elle développe ce que représente ce mémoire pour elle -
8 - M - H	Ouvre son mémoire et se réfère aux concepts en expliquant ses choix - tape sur la couverture avec sa paume de main en parlant de son mémoire - Le prend dans ses bras et me dit l'avoir pris en photo -
9 - F - I	Touche son mémoire le saisit et parle tout en le gardant dans ses mains - ouvre et feuillette en parlant - caresse la couverture à plusieurs reprises -
10 -F - J	Touche régulièrement son mémoire passe ses mains sur la couverture - l'ouvre et feuillette tout en parlant du stress engendré par ce mémoire - Tape sur son mémoire pour m'expliquer le stress engendré -

Sur l'ensemble des étudiants interviewés la majorité témoigne d'un rapport emprunt de sentiments envers leur mémoire. Une étudiante place son mémoire devant elle et se place en position parallèle à celui-ci. Elle n'a pas de contacts avec l'objet tout au long de l'entretien et le remet aussitôt dans son sac après l'entretien. Dans ses propos en fin d'entretien, cette étudiante conclut par le fait « *Je suis contente d'avoir produit ça, je pense que ce sera validé parce que je ne vois pas pourquoi ça le serait pas* ». Il semble

que le travail est finalisé et que sa projection dans sa fonction de cadre de santé et sa prise de fonction soient ses objectifs actuels. Cette étudiante présente le mémoire comme un rite de passage qu'elle associe au passage final obligatoire de toutes les formations professionnelles dans lesquelles un mémoire est demandé. Dans son attitude tout au long de l'entretien elle ne montre pas de signes d'attachement particulier à cet objet. Pour les autres étudiants, l'attachement à l'objet est perceptible et dans les entretiens celui-ci se verbalise :

« *Et puis au bout de quelques mois la satisfaction c'est quand on va chez l'imprimeur et puis euh il nous donne le mémoire relié tout beau (en touchant son mémoire) et là et là moi franchement j'ai savouré le moment où il me l'a mis dans les mains aaaah j'ai pas eu la larme à l'œil mais presque...* » (10-F-J)

2 - L'analyse des discours de l'activité mémoire

L'utilisation d'une méthode qualitative favorise le respect de la singularité des personnes interviewées, les discours enregistrés et retranscrits font l'objet d'une analyse de contenu thématique. Considérée comme un « *ensemble disparate de techniques* », l'analyse de contenu ne répond pas à une définition unique. Nous retenons la définition de BARDIN (2003, p.47) « *un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de descriptions du contenu des messages, à obtenir des indicateurs permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages* ». Les entretiens retranscrits font l'objet de relecture attentive afin de procéder à une catégorisation des propos en fonction des thèmes initiés dans le guide d'entretien à la recherche comme les nomme BARDIN « *d'indices et d'indicateurs* ». Les extraits des entretiens illustrant l'analyse proposée sont authentiques et n'ont subi aucune modification. Ainsi de nombreux extraits sont mobilisés, dans un souci de clarté et vérification de la pertinence de la catégorisation proposée.

2-1 Ce que disent les étudiants de leur activité mémoire : les entretiens pré soutenance

Dans les entretiens l'accès au dialogue intérieur des étudiants est un élément significatif, tout au long des entretiens le terme « *je me suis dis* » revient de façon très régulière et permet la découverte des questionnements et remise en question des choix et décisions des étudiants dans l'activité d'écriture de leur mémoire. De plus, l'usage du présent dans les propos témoigne du fait de réactivation de l'activité, de revivre dans l'instant de l'entretien, une situation passée.

Un tableau reprenant les caractéristiques du processus d'écriture de leurs mémoires permet de saisir l'ambivalence exprimée dans les discours des étudiants concernant l'élaboration de ce travail et les émotions ressenties tout au long de ce parcours. Ambivalence qui reflète les moments de doutes, d'incertitude, de non productivité et du stress engendré par les échéances à respecter. Toutefois, le plaisir de la finalisation du mémoire et l'atteinte de l'objectif de restitution est exprimé par la majorité des étudiants. Certains attribuent davantage de plaisir à certaines étapes du mémoire notamment lors de l'analyse des entretiens réalisés auprès des personnes interviewées. Le tableau suivant permet de pointer pour tous les étudiants les difficultés abordées lors de l'élaboration du mémoire. Difficultés qui ne sont pas essentiellement liées à l'écriture en elle-même mais aussi à des éléments de méthodologie, de recherche d'auteurs et de concepts, et d'interactions avec le directeur de mémoire. Par ailleurs il est mis en évidence que cette activité écriture du mémoire, sous tend d'autres activités de lecture, de recherche, de réorganisation des premiers écrits, de hiérarchisation. Les activités s'entremêlent et s'enrichissent les unes les autres. Une seule étudiante utilise le papier comme support pour le brouillon tous les autres utilisent l'ordinateur. Dans leur activité de faisant fonction de cadre pour 8/10 des étudiants interrogés l'ordinateur est un outil incontournable et d'utilisation quotidienne importante. L'étudiante qui utilise le brouillon papier n'a pas occupé un poste de faisant fonction dans son parcours professionnel, et par conséquent pas utilisé aussi fréquemment, l'outil informatique dans sa pratique quotidienne.

Cette activité pour tous les étudiants se déroulent plutôt le soir tard et pour certains les week-ends. La vie familiale et sociale est impactée et les discours des étudiants témoignent d'une organisation spécifique en lien avec leur vie d'étudiant. L'affiliation à cette nouvelle vie d'étudiant après leurs années d'exercice est en elle-même un apprentissage.

5/10 étudiants citent la notion de « plaisir » pour la réalisation de leur mémoire, pour les autres cette notion est parasitée par le stress, le travail que cela a demandé, les somatisations (2/10 étudiants).

Etudiants	Difficulté écriture	Difficulté autre	Processus d'écriture	Outil support d'écriture	Quel moment ?	Plaisir à réaliser le mémoire
1 - F - A	Aucune	Problématique et hypothèse	Ecrits rédigés	ordinateur	Temps midi et soir	Exercice : objectif atteint pas de notion de plaisir évoqué pendant l'entretien
2 - F - B	Structuration des phrases - écrit avec des tirets - syntaxe et phrase sans verbes	Syntaxe, clarté d'expression pour la compréhension	Lit et écrit puis réécrit après réajustement du directeur de mémoire	Ordinateur (brouillon avec le plan les mots clés)	Le soir et les week-ends	Plaisir de l'avoir finalisé et d'avoir progressé à l'écrit
3 - F - C	+ ou -formulation Au début - aisance à l'écrit	Analyse de contenu	Lecture -écrit, réécrit après relecture 1-lit 2-écrit	ordinateur	Le soir les week-ends	Plaisir à réaliser le mémoire dans sa globalité
4 - F - D	Ecriture premier jet - réajuster ensuite - exigence du niveau de l'écrit « supérieur »	Donner l'écrit à lire à la directrice de mémoire	Ecriture SMS premier jet brut puis réécriture et réajustement après correction de la directrice de mémoire	Ordinateur (pour développer les compétences informatiques du cadre)	Travail nocturne productif calme le week-end	Plaisir dans la phase d'analyse des entretiens
5 - F - E	Passer à la rédaction après avoir cumuler énormément de documents (140 pages de brouillon)	Difficultés liées à la frappe sur ordinateur TMS -	Recherche bibliographique, prise de note, photocopies, copier coller dans l'ordinateur, restructuration et écriture	Carnet de note au début Brouillon électronique ordinateur	Les soirs et jusqu'à 0h voir 2h00 -pas le week-end car réservé à la famille (3 soirs par semaine) sauf dernier mois	+ ou - en lien avec Troubles musculo-squelettiques (TMS) en fin de mémoire mais plaisir à réaliser les recherches documentaires et bibliographiques

6 - F - F	Ecriture comme le langage parlé dans un premier temps	Pas de correction de la part de la directrice de mémoire	Recherche informatique bibliographique Lit puis écrit, réécrit et met en forme finale	Ordinateur brouillon au début	Le soir les week-ends en phase de finalisation	Rechercher les informations, les concepts, l'analyse des entretiens,
7 - F - G	+ ou - en regard de la formation de base (promotion professionnelle)	Problématique	Lit beaucoup - écrit et réécrit plusieurs fois pour arriver à satisfaction	Brouillon puis ordinateur	Le soir les week-ends, tous les jours, travail régulier	Beaucoup de travail mais fière de « mon œuvre »
8 - M - H	Douloureux/ souffrances lacunes par rapport à l'écriture (promotion professionnelle)	Elaboration globale, Temps, concepts quels auteurs ?	Page blanche, Une nuit pour une page - Production très difficile ne sait pas quoi lire quels concepts quels auteurs ?	Ordinateur obligation d'impression pour visualiser le travail et avancer	Le soir, la nuit	Somatisation en fin de formation - Fier de sa progression, sa production finale
9 - F - I	Liées à la dispersion dans les nombreuses lectures	Donner des écrits intermédiaires à la directrice de mémoire	Lit beaucoup, rédige puis hiérarchise et retranscrit à l'ordinateur	Papiers brouillons nombreux et retranscription à l'ordinateur	Le soir de 18h à 23h	Plaisir à réaliser l'analyse des entretiens
10 - F - J	Stress, écriture régulière dès le début de formation mais doutes	Stress, peur de toujours être en retard	Recherche documentaire, lecture écrite,	Ordinateur brouillon au début	Le soir de 17h à 23 h voir 0h00	+ ou - parasitée par le stress tout au long de l'élaboration du mémoire

Le tableau synthétique reprenant les difficultés évoquées par les étudiants et la notion de plaisir ressentie pour certains invite à développer davantage ce qu'ils disent de leur activité mémoire...

⇒ De l'expérience professionnelle...à l'émergence d'un thème

Le thème du mémoire s'avère être une préoccupation qui pour certains étudiants cadres se réfléchit avant même l'entrée à l'IFCS. Dès les résultats des concours leurs collègues cadres s'inquiètent déjà du thème qui fera l'objet du mémoire.

« Déjà choisir le thème du mémoire alors déjà avant de partir à l'école des cadres je me suis dit sur quoi je vais pouvoir travailler...quand j'ai eu mes résultats du concours les collègues m'ont dit alors tu vas travailler sur quoi quel mémoire tu vas faire ? » (5-F-E)

Cette préoccupation professionnelle va dans le sens d'une sur importance accordée au mémoire dans la formation cadre, qui se révèle comme citée dans le constat une focalisation sur l'objet mémoire, qui embolise la formation. En effet une étudiante confirme :

« Je savais qu'il fallait un thème de mémoire puisque je savais que c'était l'aboutissement de cette formation ». (1-F-A)

Dans tous les entretiens réalisés « le thème »³⁵ choisi du mémoire est en lien avec l'expérience de chacun des étudiants ainsi leur premier écrit s'inspirent d'une situation professionnelle vécue lors de leur exercice de faisant fonction de cadre.

« Je dirai que déjà j'avais un sujet que j'avais en tête depuis des années en fait. Depuis déjà mon projet professionnel, je savais que je ferai un travail sur la mobilité...Je l'ai vécue en tant qu'infirmière puis après en tant que faisant fonction...Je m'étais dit le jour où je rentre à l'école des cadres je ferai un mémoire sur la mobilité» (2-F-B)

Le choix du thème s'inspire des expériences professionnelles et permet à l'étudiant de se projeter dans sa future fonction de cadre, il est question de réinvestir ce travail dans leur contexte professionnel :

« Exercice rendu difficile pour moi, trouver le thème qui m'intéressait de travailler parce que pour moi il fallait absolument que mon travail il fallait que je puisse le réinvestir totalement je me voyais pas travaillé quelque chose on va dire bateau, moi je voulais quelque chose que je puisse réinvestir donc en termes de projection déjà par rapport à l'entretien pour l'affectation si j'arrive avec un travail en lien avec mon projet professionnel ». (8-M-H)

³⁵ Le thème : terme employé par les étudiants pour aborder le sujet de leur mémoire.

Une visée utilitariste et d'employabilité pour le futur exercice de cadre, motive le choix du thème.

⇒ L'engagement dans le thème, à visée compréhensive

Les étudiants interviewés soulignent tous leur implication dans leurs thèmes, impulsés par leurs expériences au sein de leurs contextes professionnels. Ils expriment un besoin d'explication et de compréhension des situations afin de réinvestir les savoirs issus de ces recherches, dans leur futur exercice de cadre de santé. Ces adultes en formation sont impliqués et très concernés par les sujets qu'ils choisissent, il est alors possible de s'interroger dans leur processus d'écriture de la question de la distance entre implication et distanciation. La formation cadre est une opportunité de revenir sur une situation vécue qui interroge, que l'étudiant souhaite relater et analyser à posteriori. Une étudiante mise en difficulté lors de l'animation d'une séance d'analyse de pratique auprès d'étudiants justifie son besoin de compréhension afin d'améliorer ses propres pratiques :

« Je me suis dis comment instaurer une démarche réflexive si 'jai des difficultés à animer et je me suis dis ce serait bien de retravailler ça et de comprendre quelles ont-été mes difficultés, donc j'ai voulu investir ce travail de mémoire ». (3-F-C)

Les « manques » d'informations ou de savoirs repérés par les étudiants dans leur pratique professionnelle motivent également le choix d'une recherche lors de la formation cadre.

« Ce qui m'a marqué c'est de découvrir les étudiants (IDE) avec la nouvelle formation et l'incompréhension des personnels dans les unités. Par rapport aux tuteurs et puis moi en tant que cadre, mon rôle dans tout ça face aux étudiants, face aux équipes et en partenariat aussi avec les IFSI. Et puis ce qui me manquait aussi pas mal d'apports, avec ce nouveau système qui se mettait en place ». (5-F-E)

Les questionnements d'ordre personnel qui se heurtent avec le projet professionnel attisent des hésitations quant au choix du thème et révèlent des peurs liées au sur investissement dans le mémoire.

« Je suis restée avec ce sujet pendant septembre octobre j'arrivais pas bien à me décider et de voir la promotion le côté hétérogène , les différents parcours les temps de faisant fonction, les publics les privés je me suis dis non non, je veux savoir d'où on vient et pourquoi on est cadre de santé ...J'avais toujours ça qui me tenait à cœur, j'avais peur de ce sujet parce que j'avais peur de me mettre à nu et d'aller chercher des choses de l'ordre de la psychologie donc il a fallu vraiment que je me pose que moi je me mette à distance pour faire ce travail sur ce thème là ». (1-f-A)

Le risque évoqué d'être très impliquée renvoie pour cette étudiante à son parcours professionnel et personnel. En effet, lorsque nous reprenons le tableau des variables cette étudiante (1-f-A) présente 4 ans d'ancienneté dans sa fonction d'infirmière dont 11 mois d'exercice de faisant fonction cadre de santé. Il est alors possible d'envisager que son questionnement premier s'inscrit dans une recherche sur sa propre trajectoire et ce qui l'a conduit à vouloir devenir cadre de santé. Son thème de mémoire s'intéresse tout particulièrement à son propre questionnement : *« Cadres de santé en devenir : orientation et trajectoires »*.

Réticence légitime de se dévoiler de façon trop importante et de prendre le risque de ne pas répondre à la commande de l'IFCS, ses choix et ses décisions sont pris en regard des enjeux de ce que représente le mémoire dans la formation cadre.

Une autre étudiante, dont le mémoire s'intéresse au management intergénérationnel, témoigne de la proximité du thème choisi par rapport à sa propre histoire appartenant elle-même à cette génération « Y ». Elle évoque la juste distance à adopter afin de répondre à la commande de l'IFCS et de l'UPJV dans l'élaboration de son mémoire. Toute la difficulté évoquée par l'effet miroir provoqué dans sa recherche mais aussi écrire sans trop laisser percevoir le travail personnel sous-jacent.

« Je me suis rendue compte que mon thème n'était pas anodin, ce travail d'écriture m'a beaucoup fait mal pourquoi parce que il a tourné autour des représentations, ma représentation du jeune soignant et je me rends compte que la représentation c'est fort de sens...un poids dans nos pratiques, dans notre fonctionnement dans notre conditionnement. Il m'appartenait dans ce travail d'effectuer une déconstruction dans ce travail qui n'a pas été facile qui n'a pas été sans douleur donc j'ai du prendre une certaine distance, prendre du recul par rapport à ce propre thème d'autant que je suis issue de la génération Y sur laquelle j'ai travaillé donc je devais quand même faire la part des choses. Ne pas parler de moi ne pas faire un travail pour moi. » (4-F-D)

Par le témoignage de cette étudiante il est possible de saisir que l'écriture de l'expérience professionnelle engage l'écrivain en tant que personne et la confrontation au dilemme se dévoiler sans trop se dévoiler. OUDART (2012) saisit tout l'enjeu de cette écriture :

« Formaliser son expérience professionnelle est donc plus qu'une simple mise en mots d'une situation vécue : c'est une occasion de mettre à l'épreuve, ses croyances, ses savoirs, ses représentations et de découvrir des formes de renoncement ».

Les thèmes sont parfois contrariés, déviés afin de correspondre au champ sociologique. Une étudiante explicite son choix de produire un mémoire pratique pour le réinvestir et

témoigne ensuite de son adaptation et de l'apport dans son mémoire de concepts sociologiques.

« Je voulais travailler sur le thème de la qualité et de l'implication des techniciens, j'ai voulu des choses pratiques pas un mémoire de socio. Ma directrice de mémoire était d'accord. J'avais des doutes du fait que ce soit pas socio parce qu'on m'a dit implication c'est quoi l'implication ? J'ai dit je laisse c'est pas grave et je reste dessus sur la pratique, comment faire ? Et finalement je suis allée un peu dans la socio parce que je suis allée dans la résistance aux changements, le changement...je suis allée dans Desjours et beaucoup dans Bernoux. » (9-F-I)

En reprenant les thèmes choisis par les étudiants de l'échantillonnage nous repérons les thèmes d'actualité dans le monde hospitalier : la qualité démarche prégnante dans laquelle les cadres sont les premiers investis. (3/10 étudiants) D'autres thèmes tous aussi d'actualité dans le monde de la santé : la mobilité, la robotisation, le management intergénérationnel, les projets de vie des patients, pour les problématiques des services de soins, l'encadrement des étudiants et la réflexivité dans le cadre du nouveau décret de compétences des étudiants IDE pour les problématiques de formation.

D'autre part, les thèmes étudiés se réfèrent à des problématiques spécifiques des secteurs d'activité des étudiants. Selon GOMEZ (2001) de nombreux mémoires professionnels se réfèrent à la notion de pratique réflexive :

« Le mémoire permet de révéler, discuter, modifier les savoirs professionnels sous-jacents à la pratique... »

Le tableau ci-dessous reprend les titres des mémoires des étudiants, indicateurs des thèmes abordés ainsi que le statut des directeurs de mémoire.

Etudiant et filière	Titre du mémoire / indicateur du thème	Statut du directeur de mémoire
1 - F - A IDE	Cadres de santé en devenir : orientation et trajectoires.	Maître de conférences en sociologie / UPJV
2 - F - B IDE	La mobilité des IDE à l'hôpital : pour qui, pour quoi ? Quels enjeux pour l'individu et l'institution	Directeur des soins Centre Hospitalier
3 - F - C IDE	La pédagogie de la réflexion	Responsable de formation à l'IRFFE (formation universitaire en sciences humaines et sociales)
4 - F - D IDE	Management et génération Y continuité ou nouveauté ?	Consultante en Ressources Humaines (DRH)
5 - F - E IDE	L'étudiant infirmier au centre du dispositif de formation sur les terrains de stage. Facilités ou difficultés ?	Responsable de formation à l'IRFFE (formation universitaire en sciences humaines et sociales)
6 - F - F IDE	Quand la qualité rencontre le soin à domicile ...	Ingénieur qualité et sécurité
7 - F - G IDE	Démarche qualité : promouvoir l'amélioration continue de la qualité en établissement de santé	Médecin qualicien
8 - M - H IDE	Cadre de santé en hôpital de jour en psychiatrie infanto juvénile, un reliant fédérateur dans le projet de vie d'un enfant	Sociologue
9 - F - I TLAB	Management par la qualité et implication des techniciens de laboratoire médical	Cadre supérieur de pôle biologie, pharmacie et santé publique
10 - F - J PPH	De la robotisation en pharmacie hospitalière	Maître de conférences en sociologie

Dans ce tableau, nous notons la diversité des statuts des directeurs de mémoire qui guident l'étudiant cadre dans son travail de recherche. Selon la problématique exposée par l'étudiant un directeur de mémoire lui est proposé par l'équipe pédagogique. La guidance proposée alors par ces personnes s'établit en fonction de leur domaine d'expertise. Lors de la soutenance, l'évaluation du mémoire de l'étudiant est conduite par le directeur de mémoire et un cadre de santé issu de la filière professionnelle. Ils sont les 2 membres du jury à délibérer et valider le travail de l'étudiant en vue de l'obtention du diplôme de cadre de santé. Il est possible alors de saisir l'importance de la relation et des enjeux qui se jouent en son sein entre l'étudiant et le directeur de mémoire. Cette relation sera l'objet d'un développement dans le chapitre concernant l'analyse des entretiens post-soutenance réalisés auprès de ces mêmes étudiants. Ce paramètre inscrit d'autant plus le mémoire comme le définit GUIGUE, (1995,p.82) « *un exercice de communication particulièrement compliqué. Ses enjeux énonciatifs et démonstratifs sont multiples : les exigences académiques, les préoccupations pragmatiques relatives au terrain professionnel et même la cohérence du tandem étudiant-directeur de mémoire s'entrecroisent* ».

Exercice complexifié dans notre institut de formation par le sous dispositif d'accompagnement des mémoires positionnant autour de l'étudiant 3 personnes référentes différentes. (Directeur de mémoire, référent universitaire et référent IFCS).

⇒ D'un thème au processus d'écriture : un cheminement

Tous les étudiants interviewés présentent une forme de recherche « classique » et il est aisé de repérer dans leur propos la démarche scientifique suivie :

- une question de départ, à partir d'un constat (situation professionnelle issue de l'expérience),
- la recherche de concepts,
- l'élaboration d'une problématique et d'hypothèses,
- la réalisation d'une enquête
- l'analyse des données de l'enquête
- le réinvestissement professionnel.

Ils utilisent dans leur cadre de recherche une méthode qualitative et comme outil d'enquête les entretiens à l'exception d'une étudiante qui utilise le questionnaire adressé par courrier électronique.

« D'abord réfléchir sur la question initiale avec le constat puis aller chercher des concepts sociologiques...puis je suis survenue sur la problématique et j'avais mes

hypothèses avant d'avoir ma problématique, à la suite j'ai décidé avec mon directeur de mémoire du type d'enquête... » (1-F-A)

Cette étudiante souligne le domaine disciplinaire : la sociologie, dans lequel elle conduit ses recherches documentaires afin de répondre à la commande du mémoire pour l'obtention du titre de Master 1.

Ils décrivent leur processus comme un « cheminement » avec des allers retours réguliers sur ce qu'ils ont lu ou écrit. Ils insistent sur le fait que cette construction se fait au « fur et à mesure » de leurs lectures, leurs recherches « livresques ».

« Pour écrire j'ai d'abord lu j'ai d'abord lu et le passage à l'écrit se fait ...Y'a des moments je pose, je relis et j'écris j'écris par étapes et j'écris par rapport à une distance à ma lecture je lis, je n'écris pas immédiatement je lis, j'intègre, je prends des notes et après je me dis je parle de quoi je veux faire le lien avec quoi et je reprends les éléments de mes lectures et là j'écris. C'est tout un cheminement, un processus... » (3-F-C)

Dans les propos le travail cognitif est mis en exergue, le raisonnement de cette étudiante témoigne de l'activité cognitive supérieure nécessaire pour le langage écrit. Dans l'explication de leur processus d'écriture il est question de posture réflexive à adopter et ainsi accéder à une phase plus confortable dans l'élaboration du mémoire.

« Je pense qu'on est pas prêt au début quand on arrive à l'école on nous parle d'une situation qui nous a étonné ouais mais on n'est pas du tout dans la réflexion enfin tout ce que vous appelez la posture réflexive tout simplement. En fait, on est pas du tout là dedans au départ et on a un déclic qui doit se faire en nous, qu'on s'y mette et qu'on voit un intérêt au-delà des choses qu'ils nous demandent voilà... » (6-F-F)

Tous les étudiants soulignent l'importance de « la pensée », la réflexion avant de passer à l'écriture. Ils désignent clairement le travail cognitif sous-jacent pour écrire.

« Une fois que j'ai bien en tête tout ce que je vais mettre j'écris, j'écris, j'écris...J'ai le déclic en fait, il faut que je rumine avant que je réfléchisse, que je prenne du recul vraiment que je je avant c'est ce que je me dis j'ai l'impression de prendre du recul de tout voir et puis après je me dis hop ça y est j'y vais et puis j'écris. » (2-F-B)

A nouveau il est question de « déclic » et le rythme avec lequel l'étudiante répète 3 fois son action d'écrire témoigne d'une phase productive d'écriture. Une phase imprévisible, non programmée après une élaboration et une structuration de la pensée.

En reprenant les entretiens des étudiants interviewés il est possible d'établir un schéma de leur processus d'écriture tout au long du parcours de formation. Il est

possible ainsi de noter comme le nomme les étudiants les différentes phases de construction de leur mémoire. Chacun adopte en fonction de ses capacités de travail, de son organisation de sa vie d'étudiant un schéma singulier. Toutefois, le dispositif de formation proposé impose une temporalité qui fixe des échéances et notamment une échéance importante pour les étudiants : celle de la date prévue pour la restitution des 5 exemplaires du mémoire que tous les étudiants citent.

Les étudiants abordent leur organisation temporelle en signifiant des périodes de vide pendant lesquels ils disent être dans l'incapacité de produire. Ces périodes s'avèrent plus ou moins longues (15 jours à deux mois) et permettent la reprise de l'écriture plus sereinement.

« J'avais déjà des hypothèses avant une problématique et en plus, j'arrivais pas à les rédiger car c'était vraiment difficile j'ai eu deux mois deux bons mois en février mars où j'ai rien fait, vraiment rien, car j'avais besoin de tout laisser tomber et j'ai vraiment mis de côté, j'avais appelé mon directeur de mémoire en lui disant je suis désolée est ce qu'on peut se revoir juste pour faire le point savoir où je vais mais là je produis pas. »

Ces périodes de « lâcher prise »³⁶ se situent pour chaque étudiant à des moments précis de leur processus d'écriture et leur permettent de s'accorder du temps de réflexion.

³⁶ Lâcher prise : mot employé par plusieurs étudiants.

Etudiant	Processus écriture	Schématisation du processus d'écriture des étudiants sur le parcours de formation								
		Sept	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai
1-F-A	En 2 phases concept, recherche		Constat - Question de départ - cadre conceptuel				Pause		Questionnaires - analyse et réinvestissement	
2-F-B	Ecriture en boucle (réajustement)		constat - recherche documentaire - cadre conceptuel -				Problématique hypothèses		entretiens - analyse - réinvestissement	
3-F-C	Ecriture régulière avec 1 pause		Constat- lecture - cadre conceptuel - guide d'entretien				Pause		Entretiens analyse et réinvestissement	
4-F-D	Ecriture par phases // temps		constat et lecture		cadre conceptuel - problématique			Entretiens - analyse - réinvestissement		
5-F-E	Stockage d'information puis écriture		constat- lecture		recherche documentaire brouillon électronique		guide entretien - entretiens		Pause analyse réinvestissement	
6-F-F	Ecriture par phases // temps		Constat 1 ^{er} écrit papier		Pause		cadre conceptuel - guide entretien		Entretiens - analyse - réinvestissement	
7-F-G	Ecriture en boucle (réajustement)		Constat - cadre conceptuel - Problématique - hypothèses				Pause		entretiens - analyse - réinvestissement	
8-M-H	Ecriture laborieuse / retardée		Constat		Pause			recherche du cadre ? auteurs ?		Pause entretiens - analyse - réinvestissement
9-F-I	Ecriture retardée brouillon avant janvier		Constat - recherche documentaire / brouillon			Cadre conceptuel - problématique		Pause entretiens - analyse - réinvestissement		
10-F-J	Ecriture régulière avec 2 pauses / Stress +++		Constat - cadre conceptuel - enquête			Pause		cadre conceptuel et entretiens		Pause Analyse réinvestissement

←·····→ Travail ponctuel sur des temps libres recherche. lecture. écriture

←————→ Travail plus intense d'écriture

Etudiant	Ce qu'ils disent de ce qu'ils font pour écrire leur mémoire
1-F-A	<p>« J'ai écrit au fur et à mesure donc d'abord sous forme de paragraphes à thèmes par exemple sur les concepts...j'ai travaillé comme ça assez morcelé et par thématique et déjà rédigé, j'ai mis petit à petit les choses ensembles pour construire des paragraphes et toujours chronologiquement le constat, puis les concepts puis je suis revenue sur la problématique ».</p>
2-F-B	<p>« Pour l'écrire alors moi j'ai besoin de faire un brouillon non pas tout écrire en brouillon mais au moins me faire un brouillon dans le plan et noter mes idées principales et par contre une fois que j'ai écrit je suis partie. Une fois que j'ai bien en tête tout ce que je vais mettre j'écris, j'écris j'écris. je finis d'écrire euh par partie hein par partie par exemple euh la partie sur ce qui était motivation j'avais déjà beaucoup lu avant j'avais bien sur mis tous les thèmes que j'allais aborder dans ce chapitre là comment j'allais en fait organiser le chapitre pour pouvoir après le lier avec le chapitre d'après et donc j'ai écrit. Une fois que j'ai écrit je laisse je fais le chapitre suivant, et après je reviens dessus donc je le relis avec du recul, et là je vais rajouter ou retirer ou mais je une fois que j'ai commencé il faut que je finisse. Je fais un chapitre et je finis je vais pas laisser un chapitre plusieurs jours, une fois que je suis partie je suis partie, dans ces cas là je finis. Et souvent, quand c'est comme ça et ben c'est correct que lorsque euh je m'y prends en plusieurs fois et ben je me rends compte que les liens n'y sont plus alors que quand j'ai le déclic en fait il faut que je rumine avant que je réfléchisse, que je prenne du recul vraiment que je je avant c'est ce que je me dis j'ai l'impression de prendre du recul de tout voir et puis après je me dis hop ça y est j'y vais et puis j'écris.... Donc j'ai besoin effectivement de bien visualiser avant de me lancer. De savoir où je vais de pas me retrouver à la fin en me disant mais là ça va pas parce qu'en fait euh ça n'a aucun lien et pour tout de toute manière il faut que je visualise tout, avant de me lancer de de pouvoir écrire. J'ai besoin d'un plan oui j'ai besoin de savoir où je vais. Bien savoir euh mon plan je l'avais fait dès le départ et euh .. Mes idées elles étaient bien claires dès le départ, après j'ai rajouté des choses parce que forcément avec les lectures euh on on on j'ai du rajouté des choses mais euh euh...une fois que j'avais ce plan que j'avais ces idées qui étaient liées à l'intérieur parce que j'avais mon cheminement et ben j'écris et ben j'écris pour pouvoir avoir une meilleure lisibilité sur le chapitre d'après. Par contre je reviens un peu sans trop modifier mais ça va être surtout de la relecture euh les phrases qui me semble trop lourdes mais sinon c'est vrai que quand j'ai écrit une première version je la change très très peu ».</p>
3-F-C	<p>« Pour écrire j'ai d'abord lu j'ai d'abord lu et le passage à l'écrit se fait enfin...Je lis y'a des moments que je ressens que j'écris et j'écris plusieurs pages en même temps y'a des moments je pose, je relis et j'écris j'écris j'écris par étapes. Et j'écris après par rapport à une distance à ma lecture, je lis...je n'écris pas immédiatement je lis j'intègre, je prends des notes et après je me dis je parle de quoi je veux faire le lien avec quoi et je reprends les éléments de mes lectures et là j'écris. C'est tout un cheminement un processus mais c'est pas quelque chose qui se fait immédiatement »</p>

4-F-D	« J'écrivais directement sur l'ordinateur il était pas question pour moi d'écrire sur le papier pour retranscrire à l'ordinateur. Je pense que c'est important d'écrire directement sur l'ordinateur parce que demain ça va être mon outil de travail de futur cadre de santé et c'est aussi cette capacité à s'adapter aux évolutions technologiques. L'avantage avec l'ordinateur c'est que ça demande quand même <u>un temps de réflexion, on écrit on pense et on planche sur le papier (ordinateur).</u> »
5-F-E	« Pour écrire <u>j'ai énormément fait de recherches bibliographiques</u> beaucoup aussi dans les revues donc les soins cadres... et j'ai pris beaucoup de plaisir à me documenter et puis à un moment je me suis dit faut arrêter faut passer à l'écriture parce que c'est vrai de prendre relever des notes faire des photocopies en disant oui c'est bien je suis contente j'ai plein de photocopies, je surlignais mais je me suis dis il va falloir que j'écrive parce que oui oui j'ai tout dans plein de pages sur le bureau mais y'a rien de construit... Après une fois avoir fait toutes mes recherches je le mettais dans l'ordinateur et puis à un moment donné j'étais arrivé à 140 pages, ...C'était un brouillon électronique et je vais me servir des éléments au fur et à mesure de la construction du mémoire et je me suis servie de ça »
6-F-F	« Quand j'ai fait un constat voilà mon constat c'était que les professionnels disent que la qualité c'est une surcharge de travail euh du temps perdu euh qu'ils vont être licenciés si ils sont pas certifiés euh voilà c'était mon constat et on m'a dit un constat ça se rédige et qu'est ce que tu y mets autour un contexte voilà ça a été dur pour moi de mettre tout ce qu'il y avait autour parce que <u>c'était faire du blabla pour rien</u> . Parce que pour moi le plus important était là dans les propos de soignants en fait...Et au bout d'un moment <u>c'est pas m'être forcé à écrire mais au bout d'un moment j'ai écrit</u> . Ouais c'était arrivé à prendre en considération que celui qui lisait n'avait pas les cartes en mains comme je pouvais les avoir et ne voyait pas la même chose que moi. »
7-F-G	« J'ai fait énormément <u>de recherche</u> sur la qualité, les auteurs les concepts <u>je lisais, j'écrivais</u> , après lecture et correction de mon directeur de mémoire <u>je relisais et réécrivais</u> , un travail énorme de réécriture pour que ce soit correct. Chercher des concepts et écrire ce que je comprenais euh de ce que j'avais lu. »
8-M-H	« Ben en fait, <u>j'ai erré beaucoup pour moi l'errance</u> elle a été réelle...C'est dès que j'avais une brèche qui s'ouvrait je fonçais tête baissée e je m'éloignais du sujet, je m'éloignais persuadé d'avoir trouvé le sujet...C'est une direction que j'aurai pu prendre mais qui me correspondait plus et j'arrivais pas à m'y retrouver et hop je repartais à nouveau à zéro...plusieurs fois je suis reparti dans mes écrits j'ai laissé de côté je suis reparti de mon tout premier écrit pour revoir où il fallait que je reparte... »
9 - F- I	« Moi je lis beaucoup pour écrire je lis je note des choses...J'ai mis un peu dans tous les sens et après j'ai hiérarchisé, je suis passée d'abord par l'écrit brouillon d'abord j'ai écrit et après j'ai retranscrit... »
10 -F-J	« Constat rédigé au fur et à mesure bien sur des modifications parce que bien sur le premier ça va pas y'a des choses à revoir à refaire...on passe au cadre conceptuel on commence avec 1 j'étais partie avec le changement et on commence à aller chercher... on

***tourne un peu en rond on tourne un peu** en fait jusqu'à ce que les portes se ferment...et je me disais oh la la mais c'est pas ça c'est pas ça que je veux faire je me trompe et au fur et à mesure d'avoir tourné en rond et ben on sait ce qu'on veut et on sait ce qu'on veut pas en fait ...on va dans les livres on va chercher les auteurs, les concepts alors des fois c'est un **peu difficile** parce qu'on comprend pas ce qu'il disent, on lit on relit puis voilà on avance on avance... ».*

Les étudiants explicitent leur façon de faire pour passer à l'écriture, ils emploient des termes très parlants qui reflètent tout le travail de la pensée, le travail cognitif mobilisé pour cet acte. Les verbes « ruminier », « tourner en rond », « réfléchir », « intégrer », « structurer » et « hiérarchiser », sont les plus cités. Selon GOODY cité par GOMEZ (200,p.54) *« L'écriture n'est pas un simple enregistrement de la parole, mais un amplificateur favorisant des formes spéciales d'activités linguistiques. Elle révèle certaines manières de poser et résoudre les problèmes. Elle permet cet exercice de rumination constructive ».*

Une étudiante (6-F-F) ne saisit pas dans un premier temps la nécessité d'explicitation son constat elle aborde le terme de « BLABLA » pour signifier qu'il faut développer ses propos. L'écriture lui permet de saisir le sens de l'explicitation et de rendre accessible et compréhensible son écrit pour un autre « extérieur ». L'écriture dans ce sens *« joue comme révélatrice de l'action, aux deux sens du qualificatif : elle réécrit les actions pour autrui, elle conduit l'acteur à leur explicitation éclairante. Elle devient un moyen puissant pour la prise de conscience de tous les éléments constitutifs de l'action, de leur tri, de leur catégorisation et de leur hiérarchisation ».* (GOMEZ, 200, p.106)

L'activité d'écriture n'est pas isolée mais s'accompagne de recherche documentaire, de lecture, de réflexion de compréhension, avant pendant et après. Ils décrivent tous un processus qui entremêle toutes ces activités afin de finaliser un travail d'écriture qui lui-même est l'objet de réajustement, de réorganisation « hiérarchiser » et de réécriture pour rendre plus lisible et claire leur « pensée ». Ce processus se décline en phases, en périodes propices pour écrire, les étudiants soulignent que le « vouloir agir » bloque parfois le passage à l'acte d'écriture.

« Parfois je n'avais pas envie d'écrire je m'asseyais devant l'ordinateur, j'allais faire tout autre sauf écrire, je voulais pas écrire » (4-F-D).

Un besoin de temps de distanciation est aussi revendiqué par les étudiants afin de relire et de réajuster les écrits produits. Ecrire permet de réfléchir sur sa pensée exprimée par les mots choisis.

Ainsi comme le suggère CRINON et GUIGUE (2006, p.124) l'écriture d'un mémoire se compose par un ensemble d'actes qui associe travail cognitif et « élaboration de conduites » mais aussi activité intellectuelle de conception. Ecrire pour ces auteurs est un acte d'engagement : *« Ecrire c'est prendre le temps de réfléchir, de faire surgir et de mettre en forme des représentations et, ainsi, de donner une existence matérielle à ces pensées... »*

Ce processus d'écriture peut devenir pour certains étudiants à un moment donné de leur parcours de formation une véritable mise en danger et un risque de ne pas répondre à la commande institutionnelle. Cet étudiant (8-M-H) qui évoque « l'errance » qu'il a vécue pour passer à l'acte d'écriture montre combien le travail cognitif réalisé peut s'inscrire dans

l'invisible si la prise en compte du travail de l'étudiant s'axe essentiellement sur la production d'écrit. Cet étudiant débute un écrit stabilisé en avril seulement, pour restituer son mémoire final en mai. Le travail de médiation du formateur prend alors tout son sens afin de faire verbaliser le point de questionnement et de réflexion de l'étudiant. L'accompagnement alors proposé pallie tant bien que mal aux souffrances endurées et qui conduisent en fin de formation à des somatisations fortes. (notions développées dans le chapitre concernant les difficultés évoquées par les étudiants).

- **Une organisation liée aux contraintes temporelles**

Tous les étudiants signifient une période intense réservée à l'élaboration plus spécifique du mémoire qui débute à partir de janvier et se termine fin mai au moment de la restitution des mémoires. En effet, cette organisation s'inscrit en concordance avec les schémas établis dans la première partie de ce travail qui témoignent de l'intensité de la charge de travail des étudiants sur les 10 mois de formation. Dans les entretiens les étudiants abordent également les évaluations centrées sur le premier trimestre de la formation qui les conduisent à « *mettre de côté* » le mémoire et répondre aux commandes de l'UPJV et de l'IFCS. Une étudiante analyse ce phénomène en lui attribuant des intentions pédagogiques :

« Faut savoir s'organiser par rapport aux autres c'est vrai que la première partie de la formation j'ai peu travaillé c'est à partir de la note d'étape (début janvier) que j'ai commencé. C'est difficile par rapport à tout ce qu'on nous demande et le mémoire en même temps c'est difficile alors je m'y suis peut-être mis en retard par rapport aux autres...Mais je pense que ça fait partie de la formation c'est voulu...de s'organiser de savoir qu'il faut un temps pour les devoirs un temps pour le mémoire oui mais...Au début on avait les devoirs de fac je faisais que les devoirs de fac. Je faisais le mémoire un peu donc je lisais, j'écrivais pas. Plus on écrit plus on avance plus on est rassurée ». (9-F-I)

Les étudiants débutent leur travail de mémoire à partir d'octobre par l'écriture de leur situation professionnelle nommée constat, à partir de laquelle ils développent leur recherche documentaire. Ils consacrent les premiers mois de formation à élaborer un cadre conceptuel et ébauchent une problématique afin d'envisager une enquête de terrain. Ils mènent en effet plusieurs activités simultanément et certains priorisent en fonction des échéances imposées pour la restitution des « *devoirs* ». ³⁷ Ils s'accordent pour dire qu'à la fin de la formation, après les nombreuses évaluations, ils se consacrent exclusivement au mémoire. Cette période entre mars et mai s'intensifie dans l'activité d'écriture de leur mémoire, visant la mise en forme pour une finalisation proche. (fin mai)

« à la fin quand on arrive à l'analyse là y'a la contrainte temps qui arrive qui est de plus en plus présente et ouais on est plus dessus on est plus parasité par les autres évals des autres

³⁷ Devoirs : mot utilisé par les étudiants dans les entretiens pour nommer les évaluations tant à l'UPJV qu'à l'IFCS.

modules ou la fac. Y'a plus que ça donc vraiment on est dedans et je pense qu'on le vit plus encore à la fin. Quand vous avez euh je sais pas 5 écrits à rendre en même temps euh le mémoire il est pas au centre. En fait euh ce que j'aurai aimé écrire dans le mémoire à ce moment là était peut-être mis entre parenthèses mis de côté parce que y'avait d'autres commandes à réaliser en même temps, avec d'autres contraintes, d'autres attentes et on le met de côté. oui c'est mettre de côté pour euh pour réaliser d'autres documents qui sont aussi à rendre. Dans notre tête y'a un petit bout du mémoire mais y'a d'autres choses qui apparaissent pour les autres travaux autres que le mémoire. et dans ce cas là il est parasité par d'autres données. » (6-F-F)

Par cette contrainte organisationnelle de restitution à échéance régulière des évaluations, les étudiants regrettent pour certains de manquer de temps, notamment pour prendre de la distance avec ce qu'ils ont lu où écrit.

« J'étais un peu frustrée qu'on nous laisse pas le temps pour écrire ce travail. J'ai toujours eu l'impression que j'ai produit le soir parce que j'avais dit cette semaine le mémoire je m'y consacre et j'ai produit et je me suis dis la semaine prochaine je vais travailler sur un devoir qu'on avait pour la fac. J'avais l'impression qu'on nous laissait peu de temps de réflexion et on nous...moi j'en avais besoin... ». (3-F-C)

Une étudiante explique une pause de 2 mois dans son travail de mémoire pour mieux se distancier et attendre son « *décl*ic » pour se remettre à écrire et reprendre sa recherche.

« J'arrivais pas à les rédiger car c'était vraiment difficile j'ai eu deux mois deux bons mois en février mars où j'ai rien fait, vraiment rien, car j'avais besoin de tout laisser tomber et j'ai vraiment mis de côté ». (1-F-A)

Cette étudiante traduit par ailleurs son processus d'écriture en 2 phases :

« Donc finalement, j'ai écrit un peu au début sur les concepts et ce qui demandait pas un travail de recherche autre que...que livresque ou voilà et après sur ce qui était plus ma partie, mon analyse de recherche ça a été en mai donc ça a été en 2 phases sans rien entre 2 mais vraiment rien quoi » (1-F-A)

Dans ses propos il est question d'une appropriation davantage de la 2^{ème} phase ce qu'elle nomme par « *mon analyse de recherche* » en utilisant le possessif. La dichotomie théorie pratique prend sens et cette étudiante se positionne davantage dans le champ professionnel, dans ce qu'elle qualifie de « *sa partie* ».

Les étudiants décrivent des moments pendant lesquels ils sont plus « *productifs* » que d'autres en fonction de leur « *cheminement* », de l'avancée de leur travail mais aussi en fonction des demandes institutionnelles à honorer. Dans le tableau reprenant les

schématisations de leur processus d'écriture le soir et les week-ends sont des temps fort utilisés par les étudiants, ils décrivent des moments plus favorables à l'activité mémoire.

• Les temps d'écriture : stratégie d'étudiant

Les étudiants rentabilisent leur temps et s'organisent pour se dégager des créneaux horaires de travail pour leur mémoire. En effet, deux semaines de temps de travail personnel sont accordées aux étudiants sur le dispositif de formation réparties une semaine fin février (plus ou moins pour l'enquête) et une semaine fin mai (pour la finalisation du mémoire). Ces deux temps prévus dans la formation ne correspondent pas forcément aux besoins de chacun des étudiants par conséquent, ils aménagent leur temps en fonction des emplois du temps et de la charge de travail tout au long de leur parcours de formation.

*« J'ai toujours emmené du boulot avec moi au moment de latence et je profitais **des petits moments vides** pour produire, j'ai toujours plus ou moins gardé en tête mais voilà ça m'a pas chamboulé plus que ça mais parce que probablement je le savais je me suis organisée et je savais que j'avais des choses à penser et à faire ». (1-F-A)*

Par ses propos l'étudiante témoigne de l'organisation rigoureuse adoptée afin de profiter de tous les moments possibles pour travailler utile et efficace. Elle rentabilise les temps intermédiaires entre les enseignements et le temps du midi en début de formation.

*« Je me suis servie des temps de stage du stage tuteuré, j'avais des **temps morts** ou j'ai continué à travailler sur mon mémoire...la semaine de travail personnel, j'étais toute seule à la maison pas d'enfants tout le monde au travail j'en ai profité pour écrire ». (6-F-F)*

S'octroyer des temps disponibles pour passer à l'écriture qui demande une concentration certaine et une explicitation de sa pensée. Se centrer sur sa réflexion pour la rendre la plus lisible et claire possible. A travers ces propos l'étudiante signifie l'utilisation du stage tuteuré pour écrire son mémoire. En effet, comme pour la plupart des étudiants ce stage est utilisé comme espace dans lequel les échanges avec leur tuteur professionnel se centrent à nouveau sur le mémoire. Lors des bilans réalisés en fin d'année de formation avec les tuteurs, ces derniers regrettent l'effet d'empiétement massif des préoccupations mémoires dans l'espace de ce stage. Certains étudiants réalisent même leurs enquêtes mémoires sur et durant leurs stages tuteurés. Ce constat conforte également l'importance et l'omniprésence du mémoire dans l'ensemble des temps de formation.

L'écriture de ce mémoire réclame de la concentration, nécessite de faire du vide autour de soi et une étudiante décline ainsi sa stratégie pour être le plus efficace possible :

« Mon bureau c'est très bien parce que si je me mets dans ma salle où dans ma cuisine ah bah c'est vrai j'ai le linge à accrocher et le lave vaisselle ah oui il faut que je fasse ci il faut que

je fasses ça oh la la il faut que je passe un coup de balai donc non je m'enferme dans mon bureau et puis allez je m'y colle... » (10-F-J)

Cette étudiante concilie les différentes temporalités qui sont les siennes : familiale, professionnelle, sociale, domestique... Dans le tableau reprenant les variables de l'échantillonnage (p.88), il est notable que les étudiants cadres sont des adultes en formation, qui s'organisent dans la gestion des diverses sphères de leur vie quotidienne. Ils stipulent que leur mémoire envahit leur pensée et empiète sur leur vie privée. « *On vit avec le mémoire* ». (7-F-6)

En effet, leur pensée ne s'arrête pas et les temps personnels sont utilisés par une majorité des étudiants pour travailler leur mémoire.

« J'avais réfléchi, j'en avais rêvé la nuit et puis le dimanche après midi non dimanche midi je me suis dis ça y est ! et là je me suis mise à mon bureau et j'ai écrit jusque 21 h... » (2-F-B)

Comme le signifie les propos suivants il n'est pas rare qu'en fin de formation les étudiants présentent des signes de grande fatigabilité, cette étudiante rappelle comme d'autres que la nuit est parfois raccourcie pour assumer le travail prescrit.

« Je suis ben, très nocturne j'arrive à travailler très très très tard le soir. Il fait calme la télé est éteinte j'arrive là bien à me concentrer. Y'a des jours où malgré le fait que j'arrivais à bien me concentrer la nuit, si je n'avais pas cette motivation je ne faisais rien du tout. J'arrive à me coucher tard et je suis assez productive la nuit. Donc je dors très peu mais j'arrive très très très bien à travailler le soir. » (4-F-D)

Une étudiante présente son travail de mémoire en décrivant un stress continu durant toute l'élaboration jusqu'à sa soutenance. Durant l'entretien, ce stress est encore palpable, par sa logorrhée ses répétitions successives de mots, ses rires nerveux et ses frappes régulières sur son mémoire placé devant elle. Ce stress est en partie lié à ses peurs « d'être en retard » à toutes les étapes de construction de son mémoire. Les mots « stress » et « peur d'être en retard » sont omniprésents dans l'entretien.

« Un stress supplémentaire parce que dès le départ on veut pas prendre de retard on veut vite anticiper, on veut vite commencer à rédiger...Je voulais travailler travailler travailler, vite vite vite mon cadre conceptuel ». (10-F-J)

Un échancier est proposé aux étudiants cadres afin de rendre lisible le déroulement des différentes étapes de la construction d'un mémoire, cet outil pensé comme une aide se révèle de peu d'utilité. En fait, les étudiants se construisent leur propre échancier en fonction de l'avancée de leur mémoire.

« Je l'ai pas utilisé l'échéancier en fait. Je sais pas pourquoi je l'ai pas utilisé, pour moi l'échéancier c'était le 31 mai. Voilà il fallait que ce soit fait pour le 31 mai donc du coup quand même y'a quand même tout à faire quoi... ». (10-F-J)

Les étudiants interviewés révèlent tous des organisations de travail le soir (cf tableau synthétique des processus d'écriture p. 95-96) et entre midi et deux sur le temps de déjeuner.

« Le mémoire pour le soir à la maison et puis tous les autres travaux, la fac, les oraux à préparer euh pour les différents modules et ben on essayait de faire ça entre midi et deux. » (7-F-G)

Les étudiants de notre échantillonnage ont restitué leur mémoire finalisé fin mai, un étudiant a bénéficié d'un délai supplémentaire de quelques jours. Cet étudiant signale dans son entretien le manque de temps et le besoin qui aurait été le sien de bénéficier d'un temps de 3 mois supplémentaires pour finaliser correctement son travail.

« Y'a des retards qu'on peut pas rattraper..., il me manque 3 mois donc voilà la formation elle est construite comme ça il faut s'en accommoder, un petit regret quoi... » (8-M-H)

L'organisation de chacun et l'utilisation des temps informels ou formels s'adaptent à la temporalité contrainte du dispositif de formation, comme présentée en amont : 10 mois de formation avec une restitution du mémoire prévue fin mai. A savoir que les étudiants débutent le travail d'élaboration en octobre, réalisent pour la plupart leur enquête en février mars pour conduire l'analyse et le réinvestissement professionnel en avril mai. Répondre à la commande institutionnelle est le souhait de chacun des étudiants et dans les entretiens la recherche de ce « qu'on attend » d'eux est prégnante.

⇒ La mise en phase avec les attentes institutionnelles relatives au mémoire

Des enseignements concernant l'initiation à la recherche sont organisés à l'IFCS mais aussi à l'UPJV. L'initiation à la recherche est déclinée à l'IFCS sous forme de travail des écrits et de la méthodologie d'un mémoire professionnel de cadre de santé. L'UPJV est chargée de réaliser les cours magistraux de méthodologie de la recherche ainsi que des Travaux Dirigés en groupe d'environ 8 à 10 étudiants sur les thématiques suivantes : (6 sessions de TD réparties sur les mois de formation d'octobre à mai)

- les réformes hospitalières, (4-F-D),
- identités de métiers - reconnaissance professionnelle, (1-F-A),
- information, transmission et communication dans l'institution, (6-F-F), (8-M-H), (9-F-I), (10-F-J),
- formation, accompagnement, tutorat, (3-F-C), (5-F-E),
- relations patients / soignants. (2-F-B), (7-F-G).

Au début de la formation les étudiants tentent de délimiter ce qui est attendu d'un travail de mémoire en IFCS mais aussi afin de valider le Master 1 et les 26 ECTS du master 2 à l'UPJV.

Ils se construisent des représentations de ce qu'est un mémoire dans le cadre de l'initiation à la recherche. Comme nous l'avons décliné dans notre échantillonnage 3/10 étudiantes présentent un parcours universitaire une étudiante stoppe ce parcours en 1^{ère} année de droit (2-F-B), une valide un DEUG de biologie (1-F-A), enfin la troisième une maîtrise de physiologie (9-F-I) elle seule présente et valide, par conséquent un mémoire de maîtrise. Pour tous les autres étudiants (9/10) ce mémoire est un premier travail s'inscrivant à la fois dans le domaine professionnel et universitaire. En effet, en fin de formations paramédicales il est demandé un travail de fin d'études à partir d'une situation professionnelle mais ce travail ne présente pas les mêmes caractéristiques que le mémoire actuel en IFCS. De plus, dans l'échantillonnage tous les étudiants sont diplômés avant le décret par compétences des IDE de 2009, dans lequel une évolution de la méthodologie de recherche a eu lieu.

Une étudiante pose le constat d'acculturation avec le domaine disciplinaire : la sociologie.

« C'était la première fois que je faisais de la sociologie j'ai pas fait de cursus en licence donc il a fallu que je me dise bien ok la sociologie c'est quoi donc j'ai eu besoin d'une période de culture générale sociologique pour comprendre quels étaient les auteurs dans quel sens il fallait que j'aïlle et comment on faisait de la sociologie ? ». (1-F-A)

L'initiation à la recherche renvoie les étudiants au domaine scientifique et par conséquent des normes d'écriture sous-jacentes.

« C'est une initiation à la recherche donc toute recherche on entend derrière qu'il y a de la science donc c'est une écriture plutôt scientifique et je dirai même versant sociologique puisque le master qu'on prépare c'est master GOESS. C'est une écriture basée sur je dirai qui a pour socle l'aspect sociologique ... Mais qu'est ce qu'on attend vraiment qu'est ce qu'il faut écrire ? ». (4-F-D)

Une étudiante définit davantage cette activité comme une application d'une démarche de recherche, des intentions pédagogiques ciblant particulièrement la méthodologie de recherche.

« Je pense que mon directeur de mémoire et mon formateur attendaient pas tant le travail en lui-même enfin ce qui pouvait en ressortir mais plus la construction, la démarche je pense que c'est ça qui est attendu, cette réflexion euh aller chercher des choses prendre du recul, réinvestir le sujet d'un point de vue professionnel articuler à la fois la sociologie où la psychosociologie. Voilà la socio des orgas selon les termes je pense que c'est ça qui est attendu pas tant qui on est allé voir c'est plus de la méthodologie ce travail de recherche ». (1-F-1)

Cette écriture conciliant expérience professionnelle et découverte scientifique du domaine sociologique s'inscrit dans des « normes » implicites de présentation des écrits professionnalisés longs renforcées par l'utilisation d'une maquette mémoire paramétrée imposant des normes de forme aux mémoires IFCS. (Présentation de la page de couverture, police, intervalle, bibliographie,...) Les étudiants nous livrent leurs ressentis de ces normes et leurs stratégies d'adaptation.

- **La gestion des « normes » : les stratégies adoptées**

« Ce sont des normes à respecter ce sont des normes qui nous ont été données par l'IFCS et aussi par l'université ». (4-F-D)

En abordant les normes d'écriture et de présentation du mémoire notamment par l'utilisation de la maquette les étudiants sont partagés, certains plutôt favorables au fait d'avoir un support informatique paramétré, qui leur permet de saisir directement sur l'ordinateur d'autres regrettent l'uniformisation et le manque de liberté pour laisser libre cours à leur créativité, leur singularité.

« Y'a un cadre énorme énorme (RIRE+++)...Le cadre énorme j'avais même pas le choix du caractère tout est normé et j'ai travaillé sur la qualité euh les protocoles donc euh voilà. J'aime le travail carré mais j'aime arriver à mettre un cercle dans le carré ou un carré dans un cercle. Je trouve que c'est important d'avoir une part de fantaisie dans un travail très sérieux. » (6-F-F)

Une autre étudiante rappelle en effet ces normes de présentation et évoque également les normes d'écriture « scientifique » attendues, à l'université dans ce type de mémoire.

« Donc déjà théoriquement parlant c'était la police arial, c'était l'écriture n°11 il y avait aussi un protocole à respecter en plusieurs étapes y'avait un cadre conceptuel auquel je devais me coller un cadre conceptuel qui se veut sociologique. » (4-F-D)

Les propos de cette étudiante renvoient à la notion de « devoir » à une norme à respecter, l'emploi du verbe « coller » témoigne de l'obligation de s'inscrire dans un cadre conceptuel d'un domaine disciplinaire précis : la sociologie.

Le nombre de page qui est à titre indicatif dans le document mémoire se décline aussi en termes de norme pour les étudiants. Norme qui les effraie dans un premier temps et qui sert de comparaison lors de la finalisation des mémoires, entre les étudiants.

« Rien que le nombre de pages c'est bête hein il peut y avoir 100 pages à moitié remplies et 60 pages bien remplies mais non il faut quand même qu'on compare le nombre de pages. » (10-F-J)

Ce nombre de pages devient pour certains un objectif final pour la finalisation du mémoire, objectif partagé avec la sphère familiale il devient un challenge dans un temps imparti.

« Et comment tu vas faire 80 pages tu dois écrire et t'en as combien 40 tu te rends compte il faut que tu travailles un peu tu vas jamais réussir à écrire 80 pages il te reste pas beaucoup de temps. »

Un étudiant quant à lui rappelle les normes relatives à l'IFCS d'Amiens en comparant avec ce qui est attendu dans d'autres IFCS et exprime sa non compréhension des différences d'exigence pour le même diplôme.

« C'est un petit peu compliqué de se dire oui pourquoi à nous on nous demande ça alors qu'à d'autres on leur demande moins. Une fois qu'on est dedans on est dedans bon pour moi j'ai revu les demandes à la baisse mais on demande un écrit de tant de pages, (80), alors que dans d'autres on en demande moins. » (B-M-H)

En effet, comme souligné dans la première partie de ce travail chaque IFCS développe un partenariat avec une université et propose un niveau différent de grade : licence, master complet ou incomplet...Une récente enquête menée par l'ANFH³⁸ rend compte des types de partenariats établis et des parcours proposés. Les 39 IFCS ont répondu à cette enquête et les parcours proposés sont pour 38 IFCS d'un niveau master pour 1 IFCS niveau licence. (cf document ANFH, annexe 4)

En regard de ce parcours proposé au sein de notre IFCS cet étudiant souligne le niveau d'exigence supplémentaire qu'il met en lien avec le partenariat universitaire.

« Comme je disais on se plongeait dans les autres mémoires on voyait par rapport aux années auparavant les demandes étaient pas les mêmes le mémoire a évolué avec l'universitarisation y'a des critères en plus qui sont venus se rajouter quand on échange avec certains IFCS qui ont pas la même approche ils ont pas les mêmes demandes au niveau du mémoire...on se dit pourquoi ici on en veut plus alors que le résultat en terme de diplôme pour le coup il sera le même mis à part les enjeux de masterisation mais le diplôme de cadre en lui-même il est le même. » (B-M-H)

Les étudiants répondent à la commande à la fois professionnelle et universitaire en construisant un cadre conceptuel mobilisant des concepts sociologiques. Ils s'accordent pour dire que la commande est ainsi posée et qu'ils vont répondre aux attentes certains n'y voyant dans un premier temps pas « d'intérêt » mais se plient aux consignes dans un objectif de validation de diplôme.

« Les apports de la faculté on sent qu'ils sont sociologie et institution sanitaire et sociale que pour répondre à la demande encore une fois et j'ai essayé de coller à l'attendu parce que j'ai pas envie de faire quelque chose qui est en dehors des clous...J'ai quand même vraiment envie

³⁸ Enquête ANFH menée auprès des IFCS en avril 2013 relative « Etude sur les reports, l'autofinancement et les pertes de bénéficiaires concours » -

d'avoir mon diplôme à la fin donc voilà du coup c'est pour ça que c'est plutôt la sociologie après ça aurait été de la psycho j'aurai fait de la psycho. » (1-F-A)

Il est alors possible de s'interroger à partir des propos des étudiants qui vivent cette empreinte sociologique comme une obligation, sur la notion de « travail contrarié » décrite par Y.CLOT. En effet, il s'agit pour eux d'un choix par défaut et d'une norme à respecter afin de valider un diplôme et un grade. Se questionner également sur le questionnement professionnel initial des étudiants issu de leur expérience professionnelle, questionnement qu'ils se voient contraints de décaler afin de « coller » ou « recoller » au domaine disciplinaire de la sociologie.

« on se recolle dans quelque chose qui colle alors j'avais du mal à voir comment je pourrais aller quand même parler des motivations mais en restant dans la sociologie ». (1-F-A)

Les étudiants se « débrouillent » s'arrangent pour que leur mémoire corresponde aux normes de l'IFCS et aux normes universitaires afin de valider le diplôme de cadre de santé et le master 1 en SSS avec la capitalisation de 26 ECTS de master 2. A l'issue de cette année de formation tous les étudiants cadres ont validé leur diplôme de cadre de santé et leur master 1 et capitalisé 26 ECTS du master 2.

Il est alors possible de s'interroger sur la posture réflexive de l'étudiant cadre en regard des normes imposées. A cet effet, CRINON et GUIGUE (2006, p.142) soulignent un « *Paradoxe d'une écriture qui résulte d'une commande et doit s'y conformer tout en donnant la preuve d'autre chose qu'un simple acte de conformité, la preuve d'une capacité d'autonomie et d'initiative ? Mais la contrainte n'est elle pas justement le cadre qui rend possible le retour réflexif, rarement spontané ?* »

D'autre part, le sens même de ce mémoire professionnel, se destinant à être professionnalisant pour des étudiants cadres de santé en première intention, peut-être se questionner dans le dispositif actuel et en partenariat avec l'université en regard de positionnements adoptés par certains étudiants :

« Il a fallu que je me positionne en apprenti chercheur on va dire en sociologie... » (1-F-A)

En termes de stratégie adoptée, une étudiante explique clairement son positionnement dans un dispositif proposé et pensé tant par l'IFCS que par l'UPJV et qu'elle nomme une alliance :

*« On me dit socio OK je me réoriente, et on y va donc là je dis je voulais avoir mon diplôme parce que j'aurai pu aller chercher de la motivation mais d'abord j'ai pas la formation j'aurai pas eu la direction de mémoire qui va avec et puis ça n'aurait pas été **en adéquation avec ce qui est attendu des autorités compétentes**, des personnes qui ont réfléchi à comment faire alliance entre euh un mémoire professionnel et l'apport de la faculté....**Je prends le profil qui***

est le mieux pour que ça passe ...je ne vois pas pourquoi je serai aller lutter contre des moulins à vent... » (1-F-A)

Les propos recueillis dans les entretiens des étudiants corroborent avec les résultats de l'enquête présentée dans la première partie de ce travail sur l'analyse des mémoires actuels et de la tendance à universitariser ces écrits et désinvestir le chapitre dédié au réinvestissement professionnel. CRINON ET GUIGUE (2006,p.135) soulignent à propos des mémoires d'enseignants, le risque d'inscription de ces mémoires professionnels dans le champ universitaire et la volonté de tendre vers : *« des mémoires d'enseignants plus « pédagogiques » marque un désir d'en faire un outil à la tonalité professionnalisante aisément perceptible, en réaction contre une possible dérive du mémoire vers un pur exercice universitaire ».*

Leur processus d'écriture est marqué par le rapport à l'écrit que ces étudiants expriment dans leurs entretiens.

⇒ Le rapport à l'écrit : élément constitutif du processus d'écriture

Une constante repérée dans la majorité des entretiens s'adresse à la peur de *« la page blanche »*. *« Moi je me souviens le constat qu'on nous a demandé alors voilà faut rédiger le constat ah la la ! la peur en fait peur de la page blanche ».* (10-F-J)

« Il est vrai que ce qui fait peur c'est la page blanche » (9-F-I)

« Je l'ai vécu avec une part de difficulté tout au début ne sachant pas mais qu'est ce qu'on attend vraiment qu'est ce qu'il faut écrire ? et le syndrome de la page blanche qui revenait certaines soirées... » (4-F-D)

« Moi je parlais avec de grosses lacunes dans l'écriture dans la euh pour moi la page blanche ça a été toujours traumatisant... » (8-M-H)

Une seule étudiante déclare ne pas avoir de difficulté particulière vis-à-vis de l'écriture : *« ben je sais qu'il faut que je produise quelque chose à l'écrit j'ai pas de mal à mettre en mots mes idées je suis synthétique donc je sais que je vais aller vite à écrire ce que je veux dire et après je reviens, j'étoffe si besoin est... J'ai pas l'angoisse de la page blanche je passe pas des heures à chercher mes mots...»* (1-F-A)

Toutefois il est à noter que cette même étudiante exprime un *« vide productif »* d'écrit de deux mois dans son parcours de formation pour élaborer sa problématique.

Les étudiants justifient leur rapport à l'écrit en regard de plusieurs éléments : leurs parcours scolaires, leurs activités professionnelles, la compétence scripturale exigée en regard du niveau de formation cadre.

• Les parcours scolaires

Les expériences d'écriture dans le cursus scolaire font office de repères et de prise de confiance en ses compétences scripturales pour une étudiante :

« ça tient à ma personnalité, ma façon de faire...je sais que j'ai jamais eu trop de difficultés à écrire depuis toute petite pas de difficultés là c'était le bac philo mes dissertations de philo ma mère était folle parce que je les faisais jamais en avance mais je réfléchissais et globalement la veille ou l'avant-veille je me mettais à faire ma disserte et ça marche bien j'ai toujours fonctionné un peu comme ça » (1-F-A)

Au travers des propos de cette étudiante il est possible de saisir « l'influence » et la « résurgence » du modèle scolaire décrites par GUIBERT et REUTER (cité par BARRE DE MINIAC, 2006, p.71). Ces auteurs spécifient l'importance de ces facteurs dans la genèse des représentations de l'écrit et des pratiques de l'écrit. En effet, cette même étudiante dans son processus d'écriture annonce qu'elle écrit un concept puis ensuite un autre ce qui se rapproche de la consigne pour ces auteurs « d'écrire sur un thème ».

Les peurs exprimées pour le passage à l'écriture s'inscrivent dans les représentations que les étudiants se sont construites concernant leurs expériences et le repérage de leurs limites dans leurs capacités d'écriture, notamment en ce qui concerne l'ordre scriptural. (syntaxe, orthographe, grammaire...)

« Mes peurs c'était parce que j'ai des difficultés à me mettre à l'écrit, à l'écriture pardon. Cette capacité d'écriture pour moi c'était quand même difficile donc de me dire dès le départ mais qu'est ce que je vais écrire dans les 80 pages en fait... » (10-F-J)

Deux étudiants, issus de la promotion professionnelle, argumentent leurs difficultés de passage à l'écrit au regard de leurs parcours scolaires qu'ils présentent comme « court » (7-F-G) ou comme « d'échec » (8-M-H).

*« Le passage à l'écriture qui pour moi est quelque chose de compliqué alors peut-être à mettre en lien avec mon expérience scolaire qui a été quelque chose de j'ai eu un parcours scolaire un petit peu on peut dire **d'échec** jusqu'à ce que j'ai été renvoyé du lycée à 18 ans je suis rentré dans la vie active et voilà **quoi pas le bac en poche juste mon brevet des collèges...** » (8-M-H)*

« les souvenirs que j'ai du collège faire une dissertation ou une rédaction pour moi ça prenait des proportions euh... » (8-M-H)

*« L'écriture pour moi n'est pas quelque chose de facile, je dois faire très attention à mon écriture me relire pour voir si ce que j'écris veut dire ce que je pense...**j'ai pas fait d'études***

longues mon parcours scolaire est on va dire plutôt court et je suis-je me suis formée sur le terrain alors j'ai pas le bac et pour écrire c'est beaucoup de travail et d'efforts ». (7-F-G)

La référence pour ces 2 étudiants s'inscrit dans l'empreinte sociale actuelle le niveau minimum requis : le baccalauréat. Leurs propos s'inscrivent dans un rapport à la norme en termes de scolarisation. Tous les 2 empruntent une tournure négative pour présenter leurs cursus. Il est possible d'envisager à travers leurs discours la hiérarchisation des savoirs et la moins value attribuée aux savoirs de l'expérience. Un complexe vis-à-vis du parcours scolaire et des savoirs élaborés à partir de l'expérience, en lien avec la hiérarchisation des savoirs pratiques et des savoirs théoriques.

• Les activités professionnelles

Une étudiante présente sa fonction de formateur comme mobilisant davantage les écrits et favorisant plus aisément son passage à l'écrit et son rapport à l'écrit actuel, rapport facilité par les écrits demandés tout au long de sa formation cadre : *« Dans la formation on écrit davantage tous les travaux qu'on nous a demandé était un passage à l'écrit, il faut rendre des écrits de références d'auteurs donc on est passé à l'écrit en entrant en formation bon moi j'avais connu ça dans mon parcours de formateur ...par le passage à l'écrit on structure aussi sa pensée... »*

La vie d'étudiant sollicite en effet, les sphères de la lecture et de l'écriture comme le souligne COULON (2005). Cet auteur décrit une dynamique étudiante et une affiliation tant institutionnelle, qu'intellectuelle. Le métier d'étudiant s'apprend à l'entrée en IFCS et le professionnel s'inscrit à nouveau dans ces activités là. Pour certains de ces étudiants, en exercice professionnel depuis plusieurs années, réapprendre ce que signifie « étudier » n'est pas anodin. En effet, par l'affectation de leur poste de faisant fonction de cadre, attribué par leur institution respective, leurs compétences et ou expertises sont reconnues. Leur activité professionnelle s'inscrit davantage dans l'agir là et maintenant « *la tête dans le guidon* » comme ils le soulignent dans les entretiens. Cette posture, à nouveau d'étudiant est à accepter, posture délicate qui les renvoie à leurs limites, leurs zones de « non compétence » et de « novice ». Cette affiliation dont parle COULON s'installe plus ou moins rapidement et volontairement pour les étudiants.

Pour une étudiante l'exercice professionnel (IDE) a développé chez elle une écriture synthétique prenant la forme de phrases précédées de tiret sans utiliser de verbe alors que son parcours scolaire s'inscrit dans une filière littéraire.

« Mes points faibles à la base quand j'étais rentrée à l'école, mon questionnement c'était surtout sur l'écriture parce que je savais qu'au niveau des projets de soins en tant que faisant fonction cadre, mon cadre de pôle me disait souvent qu'il fallait que je retravaille mon écriture » (5-F-E).

« J'ai fait un bac B donc on avait pas mal d'écriture ça se passait bien après c'est vrai qu'en tant qu'infirmière on écrit enfin on écrivait beaucoup moins de rapport ...j'allais droit au but moi c'était des tirets, des tirets et puis voilà ». (5-F-E)

L'écriture professionnelle est aujourd'hui dans les institutions hospitalières informatisée et uniformisée en adoptant en effet, des codes qui proposent des catégorisations par cibles (transmissions ciblées.) Ce genre d'écriture normée et répondant à des critères de qualité est très éloigné de l'écriture et de la posture d'écrivain que nécessite un écrit professionnalisé long. Le registre réflexif est convoqué et réclame l'adoption d'une posture autre que celle adoptée en vue de la traçabilité et de l'éventuelle consultation d'un dossier.

• La compétence scripturale exigée

Les étudiants situent l'écriture du mémoire dans un domaine de la « recherche » et par conséquent une écriture « claire », « lisible » et respectant les normes explicites et implicites de ce genre d'écrit.

« Dans l'écriture il y a nécessité de niveau supérieur. On écrit pas un mémoire comme on parle à un ami. L'écriture exige un degré autre, un degré qui s'acquière par la réflexivité, aussi par cette capacité à prendre du recul comme je le disais. C'est pas chose facile parce que les degrés ne sont pas superposables entre eux...J'ai intégré un IFSI j'avais déjà une première approche de ce qu'était un mémoire mais à un niveau bien plus inférieur que ce qui est attendu de nous ». (4-F-D)

De plus, la majorité des étudiants révèlent avoir consulté des mémoires d'étudiants cadres de promotions précédentes, inscrivant ainsi une modélisation et pour certains une comparaison avec leur propre mémoire. Ils se réfèrent aux mémoires existants qui deviennent des modèles.

« J'ai vu les mémoires cadres c'est quand même difficile mais au regard de mon parcours scolaire : mémoire de maîtrise réalisé je me dis ça devrait aller » (9-F-I).

« Un mémoire cadre c'est un mémoire qui se lit avec des phrases construites un vocabulaire à la fois professionnel mais aussi si possible soutenu avec quelque chose d'agréable à lire après c'est très subjectif parce que c'est pas évident d'une part d'écrire et d'autre part on n'a pas tous les mêmes on va dire compétences en un vocabulaire en construction de phrases, en syntaxe ». (1-F-A)

« Une écriture de qualité, adaptée, une écriture qui se veut scientifique » (4-F-D)

« J'ai fait un TFE à l'IFSI mais là on joue pas dans la même cours, c'est d'un niveau supérieur un autre niveau...un niveau cadre... » (7-F-G)

Cette dimension renvoie à l'écrit comme une pratique sociale avec des attentes relatives à la position sociale du groupe au « prestige social » de la profession. CRINON et GUIGUE (2006,p.121) énonce ce rapport social à l'écrit et souligne qu'en effet il devient un obstacle singulier pour le sujet écrivant et citant LAHIRE (1993) insistent sur l'inscription dans une sphère sociale donnée : « *L'écrit est consubstantiel à des activités sociales spécifiques et les rapports à l'écriture et à l'écrit qui se constituent à travers ces activités, tout comme le sens que leur attribuent les scripteurs* ».

⇒ Le vécu de ce travail d'écriture pour les étudiants et pour les « aidants »

Les étudiants expliquent par cette question qui interroge leur ressenti de ce travail, l'impact que celui-ci a eu sur les sphères de leurs vies personnelles, familiales, sociales et professionnelles.

- **Un travail organisé et planifié**

Trois étudiantes révèlent avoir adopté une organisation et une projection pour l'élaboration de leur mémoire leur procurant ainsi une certaine sérénité.

« Je me suis organisée, je me suis projetée dans ce que je devais faire j'avais besoin du schéma global et de savoir où j'allais aller mais j'ai jamais eu l'impression de faire des grosses concessions de souffrir sur une construction ou de paragraphes ou euh...Je l'ai pas senti passer j'ai fait aucun sacrifice en sortie du week-end de fête de famille Noël et autres mêmes les vacances...j'ai toujours plus ou moins gardé en tête mais ça m'a pas chamboulée plus que ça ». (1-F-A)

« Pour moi ça n'a pas été une torture ça a été un plaisir le choix a déjà été un plaisir je voulais le mettre en relation avec la pédagogie parce que c'est quelque chose qui m'investit...j'ai pas eu de grosses difficultés dans l'écriture j'ai pas eu non plus le temps que j'aurai souhaité ». (3-F-C)

Les propos de cette troisième étudiante témoigne d'une négociation, d'un accord consensuel avec son mari et sa famille, afin de prévoir son projet de formation à l'IFCS et de s'organiser des temps de disponibilité pour son travail de mémoire.

« Je me suis pas sentie en difficulté cette année enfin j'ai fait mon débriefing avec mon mari ce week-end justement c'est ce qu'il me disait il m'a pas sentie en difficulté ni à un moment donné à me dire ouh la la je suis en retard j'avais aussi une facilité familiale dès le départ on avait été clair avec mon mari on avait dit que c'était une année à part où j'aurai besoin de temps. Je me suis pas sentie en difficulté par rapport à ma famille de devoir le dimanche après midi écrire mon mémoire, j'avais mes temps d'écriture le dimanche matin de 10h à 13 h j'étais tranquille du coup personne venait me voir c'était convenu comme ça ». (2-F-B)

Propos confortés par le témoignage d'une autre étudiante qui souligne que la formation préparatoire au concours a servi de repère et lui a permis d'organiser sa sphère logistique domestique.

« C'est vrai qu'avant de commencer la formation étant donné que j'ai fait la prépa on est quand même aussi informé de l'année qui va arriver, de la charge de travail, on nous prévient...Donc pendant l'été j'avais commencé à prévenir mon ami je lui avais dit tu sais il va falloir que tu t'occupes un peu plus des tâches ménagères à la maison parce que je vais devoir me rendre plus disponible moi pour devoir travailler...J'ai la chance de ne pas avoir d'enfant et un chéri très compréhensible qui a participé j'ai envie de dire qui a même presque tout fait pendant une année en fait ». (10-F-J)

Pour une autre étudiante, la planification définie en début d'année avec l'organisation des temps de travail pour son mémoire la semaine et sa consécration à sa vie familiale, lors de son retour au domicile le week-end se modifie en fin de formation pour finaliser le travail.

« Je pouvais pas non plus avec le mémoire squizzer les week-ends parce que ça faisait quand même 3 jours sans travailler. C'était aussi une frustration mais je devais me consacrer à ma famille le vendredi soir tard...Je gérais les enfants je rentrais le vendredi soir et je me disais mince il est déjà dimanche soir et j'ai pas ouvert mes valises tout est resté dans la voiture. Quand j'arrivais les enfants c'était maman...J'ai quitté la petite elle marchait pas là elle mange toute seule et voilà enfin...Sauf que là ces derniers temps le dernier mois je dirais je travaillais sur le mémoire les week-ends... » (5-F-E)

Le mémoire empiète sur les temps de vie quotidienne et familiale et pour tous les étudiants la fin de formation adopte un rythme plus soutenu. (cf schéma du processus d'écriture des étudiants p.105)

Les répercussions du travail, engendrées par le mémoire, mais aussi la formation, sont perceptibles et s'inscrivent dans les éléments à prendre en considération dans l'accompagnement des parcours de formation des étudiants cadres, adultes en formation, et invitent à proposer une relation pédagogique qui s'inscrive dans la médiation. Les étudiants sont confrontés à différentes temporalités selon OUDART (2012), les dispositifs de formation en alternance sont *« traversés et travaillés par des temporalités multiples : il y a le temps institutionnel, (calendrier, rythme) le temps d'apprentissage, le temps domestique (famille, santé),...enfin le temps de l'écriture »*.

• **Écriture comme une épreuve**

Pour autant cette même étudiante vit son travail de mémoire comme une épreuve et stipule même un *« Y'en a marre »* pour la finalisation de son mémoire. Elle présente ce travail de mémoire comme confiné dans un espace, qui se déconnecte de la vie quotidienne et permet

de s'octroyer une « pause » imagée comme un sommeil, de laquelle il est possible d'émerger en fin de formation. Le mémoire l'obnubile et occupe ses pensées.

*« Après c'est vrai que du travail il faut en fournir et des sacrifices il faut en faire. Le week-end on voit plus beaucoup la famille on voit plus beaucoup les amis et puis **quand on commence à se réveiller** on se dit qu'on a loupé quand même pas mal de choses oula ! Y'a plein d'affaires qu'on a pas suivi... »*

Une étudiante lors de l'entretien présente ce travail comme une épreuve qu'elle a su dépasser : *« Je m'en suis sortie aujourd'hui donc j'ai quand même réussi j'ai quand même réussi ce moment d'écriture mais y'a eu des moments de rupture. Des moments où y'avait à mon avis, plus de sens à ce que je disais. Les jours où ça se passait difficilement j'étais assez déçue ça pouvait arriver aussi que quelques larmes tombent...Parce que l'échéancier arrive on a un impératif institutionnel ça pouvait arriver que quelques larmes tombent ».* (4-F-D)

Une autre étudiante raconte comment le début de sa formation et son mémoire ont bouleversé ses repères familiaux, ses valeurs, ses représentations...

« Moi je l'ai vécu comme ça je l'ai pas vu arriver j'en ai pris plein la tête je suis rentrée chez moi je pleurais et puis j'ai pris ma feuille et j'ai écrit...C'est un ressenti très fort qui en fait bouscule toutes nos représentations tout ce sur quoi on a construit sa carrière professionnelle sa vie de famille faut pas se leurrer quoi l'écriture du mémoire ça bouleverse la vie familiale quoi et ce qu'on est en tant qu'individu et pas forcément ce qu'on est en tant que futur cadre ». (6-F-F)

A travers ces propos l'étudiante témoigne d'un bouleversement par l'activité d'écriture affectant sa construction identitaire tant professionnelle que personnelle. Les réflexions sur « soi » mobilisées à travers le mémoire remettent en question les certitudes et les repères. Comme le souligne LAFORTUNE citant BISHOP et CADET (2007, p.10 et 11) : *«L'écriture réflexive est le lieu de la réflexion, dans le sens de l'élaboration de la pensée, mais elle est également un jeu de reflet et de transformation du sujet ».* L'écriture est alors perçue comme une épreuve.

• **Écriture comme souffrance et somatisation**

Une étudiante témoigne de son stress omniprésent pendant tout le travail de mémoire et de sa peur d'être en permanence en retard se manifestant par de l'angoisse.

« Y'a des moments de doutes et on a forcément l'impression que notre mémoire est mauvais...beaucoup de stress ouais...mais oui quand même beaucoup de stress... ». (10-F-J)

Deux étudiants dans l'échantillonnage présentent des troubles physiques liés à des somatisations. D'autres étudiants de la promotion 2012-2013 ont également traversé en fin de formation des difficultés psychosomatiques (TMS et autres...)

« Je dirai difficile pour moi au niveau de la frappe avec mon problème euh voilà c'était ça et puis une accumulation de fatigue, la fatigue oui la pression euh parce qu'on intériorise et du coup peut-être un relâchement et du coup des postures et du coup la posture de l'ordinateur tout le temps euh non je dirai une contrainte physique... » (5-F-E)

L'étudiant qui évoque l'errance dans son processus d'écriture et qui classifie son écrit comme un exercice douloureux exprime clairement les maux de son corps :

« Quand je disais que physiquement ça été éprouvant je me suis rendu malade hein j'ai été aux toilettes la boule au ventre ça a été physiquement éprouvant...oui j'ai somatisé parler de psychiatrie et somatiser...j'y suis arrivé ça a été difficile... ». (8-M-H)

Cet étudiant aborde même dans les termes « *de vie pas normale* » la formation à l'IFCS et l'inscription pour lui dans une sphère de l'abstrait qui le déstabilise. Il évoque avec beaucoup d'émotions les répercussions importantes que cette somatisation et cette errance ont provoqué sur sa sphère familiale.

« Un gros impact sur ma vie familiale ça a été très difficile des tensions un projet personnel que j'ai du mettre en stand-by pas renoncer mais provisoirement des projets très très très personnels quoi ! J'ai même été obligé d'en parler à X (formateur référent IFCS) parce que voilà ça devenait conflictuel. ça c'est difficile il faut pas en demander trop au gens au bout d'un moment ça casse ». (8-M-H)

Ce mémoire vécu comme une épreuve ou comme une souffrance pour certains, entraîne pour tous des difficultés d'ordre divers qui sont relatées par les étudiants au fil des entretiens. Certains qui en début d'entretien semblent plutôt sereins, dans cette activité vont toutefois signaler des obstacles rencontrés pour lesquels une décision s'impose et ils révèlent à ce moment là une difficulté survenue.

⇒ Les difficultés rencontrées lors de l'élaboration du mémoire

Cette question relative aux difficultés rencontrées est proposée en relance, en fonction des propos tenus par les étudiants lors de l'explicitation de leur processus d'écriture et pour certains les difficultés sont énoncées avant même la question pour d'autres qui décrivent un processus plus aisé la question est posée de façon plus directe : « *Avez-vous rencontré des difficultés ?* »

Une étudiante déclare ne pas avoir eu de difficultés particulières et attribue des apprentissages au fur et à mesure de l'écriture :

« Non ...non ...non peut-être au début la formulation de certaines phrases mais après dans le cheminement non. Je pense que plus on écrit plus on a la facilité d'écrire ».

Elle explique ce fait par le rapport qu'elle a à la lecture et son métier de formatrice en IFSI.

A l'inverse une autre étudiante stipule que pour arriver à construire un mémoire, la difficulté est constructive et presque indispensable (4-F-D): *« J'ai rarement vu une construction sans difficultés. Si construction sans difficultés il y a moi je suis partante pour aller voir ce qui se passe derrière. Toute construction y'a une part de douleur une part de difficulté parce que toute construction appelle à une déconstruction de ce qu'on est pour pouvoir aller plus loin ».*

Elle évoque ici le processus identitaire de l'étudiant tout au long de son parcours de formation. (Cette notion sera développée dans le chapitre relatif à la construction du processus identitaire)

Les difficultés évoquées par les étudiants s'inscrivent dans l'élaboration (aussi bien dans la forme que le fond) du mémoire et les interactions avec les personnes ressources directeur de mémoire, référents universitaires et formateur IFCS.

• Les incertitudes et doutes sur le fond et la forme

Une des difficultés des étudiants est la découverte mais aussi l'appropriation des savoirs du champ sociologique. Ils reconnaissent une période en début de formation réservée à la recherche, d'auteurs, de concepts afin de clarifier leur objet d'étude.

« Je comprenais rien et alors là c'est frustrant parce que je me suis dis c'est pas possible je suis nulle ou quoi je comprends rien... » (10-F-J)

« J'avais besoin de piste de lecture parce que comme ça la sociologie c'était tellement vaste que je savais pas où m'orienter pour aller chercher et puis finalement quand on trouve un concept on en a un autre qui se rattache un autre et un autre... » (1-F-A)

« Dans l'abord sociologique on va dire ça rendait euh ça complexifiait encore l'exercice. Il fallait qu'on le rattache à des concepts euh même en temps normal les concepts infirmiers c'est déjà abstrait mais alors là le concept sociologique, on part dans des sphères... » (8-M-H)

Ce qui semble les mettre le plus mal à l'aise dans la mise en forme de leur mémoire concerne les « liens », entre les concepts et les différentes parties de leurs mémoires. La reliance et l'explicitation de leur raisonnement pour donner une fluidité de lecture et de clarté à leurs écrits. Ce qu'ils entendent par liens :

« Les liens c'est cette espèce de transition et de la logique de la pensée en fait et du coup de l'écriture...Ce qui est le plus dur c'est les liens entre eux pour que ça ai un sens, je dirai que c'est le plus difficile... » (1-F-A)

« Le plus compliqué pour moi c'est quand il faut faire les transitions et expliquer pourquoi je passe d'un concept à un autre ou d'une euh d'un chapitre à un autre pour moi c'est logique dans ma tête... » (7-F-G)

Rendre lisible sa pensée et l'explicitier à l'écrit afin que le lecteur suive le cheminement et la logique de pensée de l'écrivain.

Pour la majorité des étudiants, une difficulté est évoquée pour l'élaboration de l'analyse des éléments d'enquête recueillis. En effet, ils signalent un blocage après le recueil des données et avouent avoir eu recours pour la plupart aux ouvrages de méthodologie afin de rechercher des éléments relatifs à l'analyse de contenu. D'autres évoquent le repère sur les mémoires d'étudiants cadres des promotions précédentes enfin pour la plupart un entretien avec le référent IFCS permet de valider la compréhension de la méthodologie.

Pour la seule étudiante dans l'échantillonnage à avoir eu recours au questionnaire la méthodologie à disposition est limitée et ne lui permet pas d'envisager dans un premier temps une analyse croisée des données.

« J'aurai aimé que mon directeur de mémoire soit plus précis sur le questionnaire et l'exploitation du questionnaire parce qu'il m'a demandé une analyse euh j'avais fait une analyse à plat du questionnaire il m'a dit ben oui mais quand on lit un questionnaire on lit les réponses tout le monde sait lire les réponses bon ben maintenant croisez les données et là je me suis dit mais mince comment on croise les données ? Peut-être avoir une formation sur une analyse de questionnaire sur l'outil informatique mais bon après tout ça se fait aussi j'ai appris en le faisant finalement ». (1-F-A)

Les autres étudiants qui ont utilisé comme méthode d'enquête les entretiens déclarent également ne pas savoir comment traiter les données recueillies.

« Alors là l'analyse c'est marrant parce que je me souviens là je suis restée un moment plusieurs jours sans rien faire parce que je savais pas comment faire. Alors en fait j'avais les entretiens qui étaient là alors je les relisais, je les relisais, on avait pas rencontré notre référent TD à la fac donc on avait pas de méthodologie pour analyser nos entretiens. J'allais chercher dans les livres, c'était pas très clair y'avait plusieurs façons de faire... Enfin bref je me suis plantée et pas de méthodologie alors je suis restée encore quelques jours sans rien faire en fait parce que je pense que j'avais besoin de prendre un peu de recul pour trouver en fait la bonne méthodologie ». (10-F-J)

« En fait j'ai du faire une analyse et répondre aux exigences de tout le monde ! Aux exigences de ma directrice de mémoire qui m'a demandé de faire une analyse par entretien et après croisée, sachant que j'avais quand même 12 entretiens. La fac qui m'a dit voilà nous on veut une analyse thématique et quand j'en ai parlé à ma directrice de mémoire elle m'a dit très

bien tu peux faire une analyse thématique mais je veux une analyse par entretien. Et là je me suis dis je le rends dans 3 semaines comment je fais ? » (6-F-F)

Une étudiante souligne également le besoin de formation qui est le sien au moment de réaliser l'analyse et les stratégies qui sont les siennes pour y répondre.

« J'ai demandé au référent IFCS comment je reprends les éléments qui m'ont été donnés par les personnes interviewées et je me suis dis comment j'articule avec mon cadre ? comment je fais une grille d'analyse...c'était la construction de ma grille et les différents thèmes et donc j'étais un peu perdue. J'avais pas eu de méthodologie pure j'avais récupéré quelque chose d'un groupe TD qui avait quelques conseils sur lire plusieurs fois, essayer d'extraire et je me suis dis tiens je vais essayer de poser la question à mon référent IFCS ». (3-F-C)

Dans le document institutionnel reprenant le dispositif accompagnement des mémoires, le rôle de chacun des trois intervenants est décrit et ce document est proposé aux étudiants afin de clarifier les possibilités pour l'étudiant de s'adresser plus particulièrement à l'un ou l'autre des référents. Toutefois, ces rôles ne sont pas figés et fluctuent en fonction des besoins de l'étudiant de ses souhaits et de sa progression dans son travail de mémoire. Ces recours sont aussi fonction des relations qui se tissent entre l'étudiant et des interactions qui se jouent dans cet espace. Ainsi chaque étudiant et chaque trinôme a son fonctionnement singulier.

Cette étudiante insiste même sur le fait que le référent TD n'ait pas souhaité développer dans son TD l'analyse thématique, lui préférant d'autres types d'analyse.

« On lui a quand même dit qu'à la lecture de différents mémoires on était sur une analyse thématique il nous a dit qu'il s'adapterait à notre choix d'analyse mais il ne l'a pas développé. On n'a pas eu de repères méthodologiques, donc je recherche par moi-même avec des références bibliographiques ». (3-F-C)

Une étudiante explicite la façon dont elle s'y prend pour enfin rédiger son analyse et dépasser la difficulté de rédaction qui est la sienne.

« J'ai écrit mon réinvestissement avant de taper mon analyse parce que j'avais tout dans la tête. Quand j'ai rencontré mon directeur de mémoire suite à mes entretiens je lui ai fait mon analyse à l'oral il m'a dit ben oui maintenant il faut l'écrire et du coup je l'ai pas écrite et j'ai tapé mon réinvestissement ma conclusion enfin la synthèse de mon analyse avant d'écrire mon analyse ». (5-F-E)

L'écriture de ce mémoire place l'étudiant dans une situation inconfortable dans laquelle il doit faire preuve de prise de décision, afin de répondre aux demandes divergentes parfois contradictoires. Selon PETIT et OUDART (2006, p.45)³⁹ :

« L'écriture doit rendre compte d'un double mouvement d'intériorisation (réflexion) et d'externalisation (action). Cette difficulté fait de cet écrit un objet pragmatique et réflexif aux contours flous, générateurs de tensions. Tensions liées aux injonctions parfois contradictoires pour sa rédaction ».

• Les interactions avec le directeur de mémoire

Deux étudiantes retardent l'envoi des écrits intermédiaires à leurs directeurs de mémoire et décrivent leur appréhensions quant à la lecture et aux corrections de ces derniers. Les étudiantes se disent mal à l'aise d'adresser des écrits « brouillons » avec une écriture SMS, définie comme « pauvre ».

A travers les propos de cette première étudiante il est possible de saisir aussi l'engagement et les enjeux du directeur de mémoire dans son activité de direction. Le directeur de mémoire se sent responsable et garant de la qualité et de la conformité du travail réalisé. Il est membre du jury et en tant que tel sera présent à la soutenance de l'étudiant et confronté lui aussi à ce moment là, à l'évaluation du co-jury. Pour certains étudiants l'échéancier s'accélère en fin de formation, en effet, les directeurs de mémoire valident ou pas le travail finalisé et permettent à l'étudiant la reprogrammation.

« La problématique avec Me (Directeur de mémoire) qui était pas d'accord. Elle m'a un peu bousculée et m'a dit je veux le mémoire pour le tant presque un mois avant ! ...On a bloqué un moment et puis après elle m'a dit c'est très ben vous analysez bien continuez elle m'a fait du bien. On nous demande de mettre nos brouillons et pour moi je n'étais pas contente de ce que j'avais fait et je lui envoyais que le rédigé, pas les brouillons et un jour j'ai tout mis mais dans le mail je lui ai dit de ne pas lire et elle m'a dit vous savez je les lis ! » (9-F-I)

Une étudiante évoque même une « rupture » à un moment donné avec sa directrice de mémoire.

« Il fallait que je trouve la juste distance, ça n'a pas été facile ça a même obligé à un moment donné une rupture entre ma directrice de mémoire et moi ...Y'a des difficultés en termes de rencontre avec ma directrice de mémoire donc ces difficultés je les acceptais l'échange qu'on pouvait avoir je mes dis aujourd'hui je vais travailler le cadre conceptuel je l'amène je verrai bien ce qu'elle en pense pour peu qu'elle soit satisfaite bon moi aussi j'étais satisfaite pour les heures et les heures de concentration qui avaient été fournies. Quand elle n'avait pas été

³⁹ Lucie PETIT et Anne-Catherine OUDART, Actes du 24^{ième} colloque de l'Admées-Europe « L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel », 2013.

satisfaite je me remettait en question mais c'est pas sans regret puisque je me disais elle n'est pas satisfaite mais qu'est ce qu'elle attend véritablement ?...». (4-F-D)

Certains manifestent même l'impression qu'ils sont dépossédés de leurs thèmes et de leurs choix de recherche par le directeur de mémoire.

« Le mois de janvier est arrivé et là j'ai rencontré mon directeur de mémoire qui m'a aussi un peu bousculé au départ parce que mon thème je voulais aussi le travailler sur l'accompagnement au changement et en fait il m'a expliqué que non l'accompagnement au changement c'était plutôt le réinvestissement. C'était pas dans mon cadre conceptuel, c'était pas dans ma problématique ça venait seulement après et voilà et tout ça c'est dur à l'entendre parce que j'étais pas prête à l'entendre donc euh je il fallait aussi me bousculer donc ça perturbe parce qu'on rentre chez nous le soir et on est en train de se dire il est en train de changer tout mon thème de mémoire ça va pas ça ! » (10-F-J)

Toutefois, ils s'adaptent et réagissent en adoptant l'avis du directeur de mémoire en reconnaissant les conseils apportés comme formateurs.

« je suis pas d'accord...donc on cherche on cherche et puis on s'aperçoit quand même rapidement qu'il a raison donc voilà ! » (10-F-J)

Une autre étudiante s'appuie quant à elle, sur le dispositif proposé par l'IFCS pour répondre à ses besoins et sollicite sa référente IFCS afin de pallier à un suivi « défaillant », pour elle de la part de son directeur de mémoire.

« C a été une ressource quand mon directeur a été un peu défaillant dans la manière de m'accompagner où à un moment donné où j'avais besoin qu'elle m'accompagne et quand j'avais besoin et qu'elle répondait pas à mes sollicitations. » (6-F-F)

Le vocabulaire employé dans l'écrit est même source de discussion entre une étudiante et son directeur de mémoire. En effet, sociologue il s'oppose à l'utilisation de certains termes mobilisés régulièrement par les professionnels dans une acception différente, qui ne correspond pas à ce même terme dans le vocable sociologique. Les univers discursifs se confrontent dans cet espace et réclame explication et négociation.

« Les 2 ou 3 réflexions de mon directeur de mémoire sur tels ou tels termes ça m'a énervé parce que c'était des termes qu'on utilise nous dans notre jargon professionnel qui veulent pas du tout dire la même chose en sociologie il a fallu trouver un compromis. C'était difficile parce que c'était pas du tout ce que je voulais dire surtout que c'était sur la partie de mon réinvestissement professionnel et lui il le comprenait pas pareil donc il a fallu négocier mais bon voilà on s'est expliqué à partir du moment où les choses sont posées et où on les dit ça allait bien mieux ». (1-F-A)

Comme le définissent CROS, LAFORTUNE et MORISSE (200.,p.188) « *L'écriture du mémoire s'inscrit dans une pratique sociale déterminée, à l'intersection du champ de recherche universitaire et des champs des pratiques professionnelles. Cette écriture d'un genre particulier est régie par les normes d'une communauté discursive de référence* ».

Le « *regard de l'autre* » comme le nomme une étudiante n'est pas simple à accepter et la remise en question, l'acceptation des critiques permet pourtant d'après cette même étudiante d'avancer.

« *C'est prendre du recul sur soi et accepter. On fait notre mémoire je dirai pas tout seul on nous aide à avancer et c'est comment accepter d'avancer et accepter le regard de l'autre sur ce qu'on a pu faire...ça été dur un moment donné plus maintenant parce que j'arrive à dire top...Quand je dis l'autre c'est le directeur de mémoire...* » (2-F-B)

Oser dire et exprimer ses idées au directeur de mémoire n'est pas toujours chose facile et les étudiants acceptent plutôt les conseils et appliquent parfois pour certains ce que demande le directeur de mémoire. Au travers de certains entretiens des tensions sont palpables dans la relation étudiant / directeur de mémoire. Le fait que ce directeur de mémoire est aussi certificateur par son statut de membre du jury met en jeu son pouvoir d'évaluer. Ainsi, comme le stipulent PETIT et OUDART (2012)

« *Le poids du regard des acteurs les uns sur les autres dans la co-évaluation peut conduire à des dérives dans l'accompagnement et au cours de la soutenance telles que : écrire à la place, faire à la place, prendre la parole à la place de...* »

• Les divergences entre les personnes ressources

Les étudiants signalent une zone de « flou » entre les personnes qui interviennent dans l'accompagnement du mémoire. Ils sont confrontés à des avis discordants entre directeur de mémoire, référent universitaire et référent IFCS et disent se rallier à l'avis du directeur de mémoire qui est membre du jury.

Une étudiante explique comment ces divergences l'ont conduite à réaliser deux entretiens exploratoires, les retranscrire et les analyser alors que son directeur de mémoire n'a pas souhaité les exploiter.

« *Le référent IFCS m'avait dit si tu as besoin de faire un entretien exploratoire vas-y ...J'avais discuté avec le référent TD à la fac pour savoir si c'était bien il m'avait dit plus ou moins la même chose les sociologues conseillent l'entretien exploratoire du coup ça s'est bien passé, j'étais même contente de retrouver le terrain ce que me disaient les préparateurs confortait le sujet de mon mémoire donc j'étais contente. Quand j'ai fini je suis allée voir mon directeur de mémoire et donc mon directeur de mémoire me dit non je ne veux pas d'entretiens exploratoires. Bon ben là on est aussi un peu bousculée parce qu'on a tout fait j'ai*

passé je me souviens je crois que c'était au total 9 heures et il me dit non j'en veux pas ! Donc on lui explique qu'on a passé quand même pas mal d'heures à le faire et puis surtout j'avais commencé quand même à analyser, à lire, bon bref il en a pas voulu entendre parler ». (10-F-J)

Cette étudiante révèle également la lourdeur du dispositif lorsqu'il s'agit de faire valider les guides d'entretien pour la réalisation de l'enquête.

« Ensuite on a revu les grilles d'entretien donc les faire valider par le directeur de mémoire, la formatrice référente, le référent sociologue référent donc à la fac...alors là 3 avis différents y'a mon directeur de mémoire qui me dit ça et mon référent à la fac qui me dit le contraire alors bon euh à un moment ça a été le doute de savoir ben je suis qui ? (du verbe suivre), comment je fais ? je je je est-ce que le référent à la fac est-ce que c'est mon directeur de mémoire ? qu'est que je fais donc au bout d'un moment il faut prendre une décision. On suit celle du directeur de mémoire parce qu'au final c'est lui qui nous suit du début à la fin ». (10-F-J)

Les demandes des intervenants autour du mémoire alourdissent également la charge de travail de certains étudiants en réclamant des types d'analyses différentes. L'étudiante pour contenter tout le monde amplifie son travail et répond à la commande, sur un temps contraint.

« J'ai du faire euh contenter tout le monde mon directeur de mémoire qui voulait une analyse pour chaque entretien et puis après croisez les propos des professionnels mais la fac ils voulaient une autre méthode, mais les ateliers TD on avait pas eu de méthodo alors faut se débrouiller comme on peut ...faire une analyse thématique et faire à l'intérieur une analyse par entretien. En fait euh essayer de répondre à la commande et faire pour le mieux » (7-F-G)

La multiplicité des référents, selon OUDART (2012) risque de déstabiliser l'étudiant et le rendre vulnérable.

• Les divergences entre l'IFCS et l'UPJV

Une étudiante confie en fin d'entretien la discordance qui existe pour elle entre les deux institutions que sont l'IFCS et l'UPJV et les impacts que cela entraîne pour l'étudiant.

« Il y a eu des difficultés parce qu'à l'université c'est de la sociologie pure, le référent IFCS nous sommes très sur l'aspect cadre de santé nous recevons des cours, des cours théoriques où nous pouvons nous en inspirer pour pouvoir construire ce travail. Au niveau du directeur de mémoire moi ma directrice de mémoire elle est DRH y'a une bonne part par rapport à mon thème qui a été retenu. Donc toute la difficulté a été par rapport à l'université puisqu'il fallait coller beaucoup de sociologie par rapport à ce travail auquel je n'étais pas préparée au départ et j'ai eu parfois cette impression, mais c'est pas sur que ce soit une impression, je pense que c'était une réalité où l'université n'est pas forcément d'accord avec ce que nous nous apprenons à l'école des cadres. Et ça peut mettre l'étudiant en situation de difficulté,

l'amener à douter, l'amener à choisir un autre thème, l'amener à revoir sa question de départ. L'étudiant peut être déstabilisé dans la construction de son travail de mémoire quand il y a discordance dans les discours ». (4-F-D)

Cette étudiante exprime des peurs de non validation du travail de mémoire par cette discordance.

« Je pense que cette année il y en a eu. Y'en a eu et la démarche que nous avons faite en tant qu'étudiant c'est d'aller voir notre référent IFCS lui présenter les faits et attendre une solution parce qu'il faut qu'on avance que le travail soit fait... Et après nous nous avons déposé le mémoire qui doit être validé normalement à la fac mais après ça ça c'est fait plus dans le calme mais au début c'était difficile. On s'y perdait, on s'y perdait au début oui l'articulation était difficile ». (4-F-D)

Cette étudiante par ses propos interroge l'ingénierie du dispositif de formation proposé par l'IFCS et notamment la cohérence et la cohésion du partenariat avec l'UPJV. En effet, comme présentée dans le schéma de l'alternance en œuvre dans notre dispositif, la juxtaposition des enseignements et les logiques dissonantes placent les étudiants face à des injonctions et des tensions supplémentaires. Il est alors possible de s'interroger sur le sens de ce partenariat, de la co-construction ? Des intentions pédagogiques et de la visée même de ce mémoire professionnel dans le dispositif de formation actuel ?

Dans les entretiens des étudiants une dichotomie est perceptible entre les deux mondes en présence : l'IFCS et l'UPJV.

⇒ Les difficultés surmontées lors de l'élaboration du mémoire : les personnes ressources

Les étudiants citent plusieurs personnes ressources lors de leurs difficultés afin de les surmonter : le travail, leur famille, les tuteurs de stage tuteuré, le directeur de mémoire, le référent IFCS ou même, un philosophe intervenant dans la formation. Les collègues de promotion sont nommés dans un rôle aidant ou au contraire perturbant en fonction de la progression et de l'avancée de leur mémoire. Les étudiants soulignent toutefois que cette activité est très personnelle et individuelle et par conséquent difficile à partager.

« Ils peuvent pas nous dépatouiller la réflexion qui est la notre puisque c'est un projet qui est un écrit qui est personnel ». (8-M-H)

Le mémoire est évoqué comme un « labeur », un travail conséquent et pour les étudiants une façon de surmonter les difficultés c'est le travail. Pour cette étudiante qui révèle un stress tout au long de son travail de mémoire il faut affronter, faire face pour s'en sortir. Ces

propos renvoient en effet, au concept de « coping », les stratégies d'adaptation aux situations, déployées pour faire face et transformer le stress en énergie positive.

« En fait c'est simple hein il faut travailler quoi ! Le travail c'est la recherche c'est sur que si on se bouge pas les difficultés elles sont là au bout d'un moment. Il faut se dire OK être en face des difficultés parce que y'a des fois où on a tendance à pas vouloir y aller parce que ça va être difficile et en fait ça c'est encore plus stressant ». (1-F-A)

La famille, le conjoint et les enfants sont réellement une ressource et un soutien tout au long de l'élaboration de ce travail par certains témoignages plus en amont, nous avons déjà pu noter l'investissement de la sphère familiale.

« L'histoire de vie elle est singulière à tout un chacun. J'avais quand même ma mère, ma famille qui m'entourait. J'avais mon père j'avais ma mère et ma mère elle me connaît j'avais à peine décroché le téléphone qu'elle savait ce qui se passait j'essayais de ne pas appeler je me disais demain t'es cadre est ce que tu vas toujours revenir au cocon familial. Et puis je me dis c'est quoi cet orgueil non tu as besoin pour une difficulté tu retournes à la source ». (4-F-D)

Cette étudiante hésite pour demander de l'aide au regard du statut de cadre qu'elle va occuper demain. Les représentations de cette future fonction, image d'un cadre fort qui gère seul des situations difficiles et délicates et de ce qu'elle se construit comme principes professionnels du cadre, remettent en cause ses repères familiaux, ses valeurs, ses habitudes de vie. Cette étudiante vit seule en métropole et l'éloignement justifie aussi, son ressenti d'isolement.

La famille comme repère et soutien tout au long de l'année de formation, même si dans ces propos il est possible de saisir l'impact de la formation sur la vie familiale, le fait d'utiliser l'expression « quand même » et « une part » témoigne tout de même d'une modification des habitudes familiales :

*« J'ai pas eu l'impression de vivre cette année avec difficulté j'ai toujours **quand même** gardé **une part** de ma vie familiale et du coup comme j'avais toute cette part de vie familiale qui était là où j'arrivais à prendre du recul euh je me suis pas sentie oppressée par ce mémoire ». (2-F-B)*

« Je pense que les enfants à la maison ont été ressources. Leur bonne humeur, leurs interrogations voilà avec leurs yeux d'enfants... » (6-F-F)

Le binôme étudiant / directeur de mémoire s'inscrit, pour certains (3 étudiants sur 10) dans l'échange et la discussion et s'avère être formateur pour les étudiants. La relation qui s'instaure pour 2 étudiantes relève même de la confiance et du respect profond vis-à-vis de ce directeur de mémoire. (même directeur de mémoire pour ces deux étudiantes)

« Je pense que mon directeur était là aussi pour me dire non stop on va pas dans le bon sens, revenez sur voilà. ça a jamais été un rapport de conflit ou de pouvoir ça a toujours été une construction et de l'échange et de l'échange sur beaucoup de choses. » (3-F-C)

« Mon directeur de mémoire a été là pour moi, pour corriger, m'encourager, me féliciter. Mon référent IFCS pour m'écouter et me soutenir, mon conjoint, mon fils et ma famille pour m'aider euh me dire qu'ils sont fiers de moi » (7-F-G)

Un philosophe intervenant début janvier dans la formation des cadres à l'IFCS sur le module de formation cible sa première intervention sur « l'écrit en formation ». Une étudiante déclare que ce cours est un déclic pour elle et que l'importance du brouillon relevée par ce philosophe lui fait prendre conscience du travail déjà réalisé à travers ses brouillons.

« Il y a quelqu'un qui m'a beaucoup aidé pendant la formation c'est Mr J il dit l'importance du brouillon et voilà c'est ça l'élément déclencheur. C'est arrivé tard Mr J est arrivé tard en fait j'avais déjà commencé à écrire mais je sais que cette période là j'ai vraiment pris le temps d'aller plus loin ». (9-F-I)

Le référent IFCS est cité par les étudiants comme une aide et une personne ressource.

« C a été une ressource, toi aussi quand mon directeur a été un peu défaillant ». (6-F-F)

Une étudiante souligne qu'elle a souhaité être autonome et que cette autonomie a été respectée tant par le directeur de mémoire que le formateur référent et c'est ce qui lui a permis de cheminer sans « pression ».

« L'autonomie ça c'est clair je voulais surtout pas qu'on me bride et qu'on me dise j'attends ça comme ça...parce que sinon je suis contrainte, je me braque et je les fais pas donc j'avais besoin de cette autonomie je l'ai dit tout de suite et du coup il y avait pas de problème avec mon formateur référent, mon directeur de mémoire... » (1-F-A)

Une autre étudiante conforte le respect de l'autonomie comme moteur pour la réalisation de son mémoire et le soutien de son directeur de mémoire qui assurait deux guidances auprès de deux étudiantes cadres (3-F-C) et (5-F-E).

« Il nous a laissé une très grande autonomie donc là je me suis retrouvée dans cette autonomie là ! Construire comme je voulais ça c'est important je pense...Il a très vite évalué qui avait besoin d'autonomie, je pense qu'il y a aussi ce côté-là quand on va le voir de réassurance « faites vous confiance », on a besoin de l'entendre « faites vous confiance, y'a pas de problèmes ». » (3-F-C)

Des affinités se créent au fil du temps de formation et certains étudiants trouvent ensembles, en petits groupes ou en binôme des espaces de ressourcement de « lâcher prise ».

Les mots employés témoignent des contraintes et des pressions induites par la formation et le besoin de respirer comme si le dispositif « étouffait » l'étudiante.

« En personne ressource j'avais K qui était à l'école avec moi, mais personne ressource pas dans le sens de travail t'as écrit quoi moi j'ai écrit ça pas comme ça plus dans ressource dans permettre de s'évader tiens viens on va manger au resto on parlait d'autre chose, des enfants, des vacances et en fait je pense que c'est aussi une ressource un bol d'air d'oxygène ». (6-F-F)

En ce qui concerne l'entraide entre étudiants lors des difficultés, le groupe peut tout à la fois être aidant dans le sens d'une « auto émulation » ou au contraire « stressant » par une comparaison qui met en évidence le retard et les difficultés de l'étudiant. Tous les étudiants à un moment donné de leur entretien confient s'être comparés avec leurs collègues de promotion et aussi avoir consulté d'autres mémoires antérieurs afin de définir ce qui est attendu d'eux.

« J'ai échangé beaucoup avec les collègues alors ça a été à double tranchant parce que j'ai échangé avec des collègues qui avançaient bien donc là ça en remet une louche on va dire. Pas se rabaisser mais au lieu d'obtenir le soutien qu'on attendait on se trouve à se faire enfoncer un peu plus et à côté de ça par contre j'ai découvert d'autres collègues avec qui j'avais pas d'affinités que ça et qui ont répondu présents pour m'épauler... Si c'est quelque chose que l'on fait seul dans son coin on peut sombrer ou perdre pied. Je pense que si j'avais pas été entouré... Il a fallu que je m'arrange du temps le midi pour travailler trouver des espaces de travail et je pense que c'était un petit peu collectif on se retrouvait à 3 dans une pièce même si on travaillait chacun de notre côté, voir que l'autre à côté il est en train de vivre la même chose c'est un peu tu t'auto émules et je pense que c'est comme ça que j'ai pu surmonter les difficultés même au quotidien... ». (8-M-H)

Plusieurs étudiants déclarent qu'en fin de formation ils ont tous à nouveau « la tête dans le guidon » pour finaliser en respectant l'échéance et qu'il n'est alors plus question de s'entraider mais chacun tente de survivre.

« ça été des moments difficiles en fin de formation et certains dans la promotion sont très méchants, ils se vantent d'avoir fini leur mémoire et moi et certains autres on rame. Certaines personnes ont vraiment pas été aidantes et ont aussi je crois mis le doigt où ça fait mal pour d'autres, les moqueries, les remarques qui font mal... ». (7-F-G)

« Y'a eu un phénomène à un moment donné dans la promotion en milieu d'année ou ouais ben moi j'ai déjà fait ça et j'ai déjà fait ci... et puis on en arrive à la dernière ligne droite on se rend compte que ils sont pas plus avancés que nous parce qu'ils avaient cru avoir avancé et ben c'était pas la bonne route... ». (8-M-H)

La dynamique de groupe est mise à l'épreuve dans la phase ultime de rédaction et de finalisation au mois d'avril et mai. Il est alors perceptible dans la promotion une tension, des susceptibilités et des confrontations plus fréquentes. Les étudiants dorment peu et la fatigue renforce probablement les états « anxigènes » et les conflits entre étudiants liés à l'enjeu de validation. Un étudiant témoigne de l'ambiance du groupe et aborde dans ses propos la notion d'illusion groupale et les déceptions que celle-ci peut entraîner.

« On rencontre des gens qui sont carriéristes qui sont un petit peu euh qui ont deux facettes, ils défendent un discours on est pour le groupe, on est tous ensemble on va y arriver puis à côté de ça ils ont leur petit cheminement à eux et puis ils se servent du groupe à des moments donnés quand ils ont besoin et puis après ils la jouent perso...Pour moi ça a été difficile aussi parce que moi je suis très dans le partage des compétences et même si je suis en retard sur quelque chose quelqu'un a un problème sur son écrit ou qu'il arrive pas en informatique je vais laissé ce que je suis en train de faire, je vais aller l'aider et j'aurai pas solliciter mais j'attendrai dans mon for intérieur que les autres fassent de même et ça vient pas ça vient toujours pas et quelque part c'est blessant et je trouve que c'est peut-être un petit peu dommageable pour le c'est peut-être l'utopie du groupe... » (8-M-H)

Cette dynamique de groupe est aussi source d'influences et une étudiante avoue ne pas trop dire tout haut ce qu'elle pense de la formation par crainte de ce que pourrait penser d'elle le groupe. En me confiant ces propos, elle baisse le son de sa voix et se rapproche de moi comme si quelqu'un était susceptible de l'entendre. Nous sommes seules, dans un bureau excentré de l'IFCS.

« Je dis beaucoup de bien de la formation mais faut pas que je dise trop parce que les gens ils vont dire que j'en fais trop... » (9-F-I)

⇒ Aspect représentationnel du produit « mémoire » et qu'est ce qu'un bon mémoire pour les étudiants ?

Afin de clarifier ce que représente le mémoire pour les étudiants après sa finalisation et ce qu'ils disent de ce qu'est un bon mémoire, un tableau reprenant de façon synthétique leurs propos permet de saisir le sens qu'ils attribuent à leur activité d'écriture du mémoire et leurs systèmes de normes pour l'évaluation d'un mémoire. Deux questions sont soumises aux étudiants, afin de recueillir dans un premier temps, leur représentation au moment de l'entretien, « c'est quoi pour toi ce mémoire ? », dans un second temps la question « qu'est ce qu'un bon mémoire pour toi ? » vient questionner les dimensions normatives que l'étudiant accorde à un « bon mémoire ».

Une seule étudiante nomme son mémoire comme un bon mémoire et dans l'explication qu'elle donne à cette évaluation elle décline son engagement, son implication dans sa réalisation. (6-F-F)

Plusieurs étudiants témoignent de cette activité réalisée et finalisée comme d'une « fierté ». (5/10)

Etudiant	Aspect représentationnel du mémoire finalisé C'est quoi ce mémoire... ?	Qu'est ce qu'un bon mémoire ?
1-F-A	« Rite de passage, passage d'un avant à un après - c'est fait quoi - Petit défis quelque chose dont on est fière »	« Je pense qu'un bon mémoire c'est quand on est capable d'aller chercher une analyse personnelle on a pu s'approprier ce qu'on est allé chercher et quand on en parle qu'on n'aille pas citer des phrases toutes faites mais bien quelque chose qu'on a digérer et que demain on pourra exploiter - c'est aussi un mémoire qui se lit »
2-F-B	« Conclusion de mon année - toute l'évolution tout au long de l'année - quelque chose d'énorme - fierté - un outil que je réutiliserai »	« C'est déjà être fière de ce qu'on a fait. De ne pas avoir fait quelque chose pour satisfaire l'autre mais d'avoir réussi à comprendre à se comprendre et avoir réussi à amener l'autre sur ce qu'on voulait dire, se remettre en question et c'est être fière de ce qu'on a fait »
3-F-C	« Un cheminement, du plaisir et aussi une fierté de mon travail -un regard réfléchif sur une pratique - d'autres questions sur la posture du formateur dans la démarche réflexive, ma posture a changé je pense que c'est un processus qui continue et qui chemine »	« Avoir cette réflexion sur 2 ans le temps d'avoir enquêté sur le terrain avec le recueil et de repartir sur ton cadre conceptuel, de faire cheminer le tout mais sur un temps beaucoup plus long - Il t'a fait bouger en quoi ton mémoire en tant que professionnel de santé ? Respect de la méthodologie qui nous a été donnée »
4-F-D	« Mon cheminement mais pas terminé puisque je suis en M1-Perspectives d'aventure - une transformation - comme un papillon en fait une chenille qui mue parce qu'il y a une partie du mémoire qui est dit qui est écrit sur le papier mais l'âme du mémoire, l'âme vivante du mémoire n'est pas dit- Il représente des moments de souffrance et des moments de joie et la soutenance : le couronnement... »	« Le bon mémoire on pourrait l'appliquer au respect de la norme au respect de la présence d'une introduction, d'une conclusion, l'énoncé de concepts en lien avec le thème d'étude un travail d'enquête, un quatrième de couverture...Le bon je le mettrai sur l'aspect théorique du mémoire »
5-F-E	« Une grossesse, un bébé - des informations, des apports dont j'avais besoin - des choses qui me manquaient professionnellement - S'autoriser à écrire et voir nos	« Quand on est satisfaite de son travail - comment je me suis appropriée les choses, ce que ça m'a apporté un intérêt dans la

	capacités donne envie de poursuivre »	réalisation, des rencontres, des échanges, des réflexions »
6-F-F	« Belle expérience de recherche et d'écriture - une fierté - un plaisir à le faire c'était une demande aussi une contrainte parce que sans le mémoire on valide pas notre année »	« Je dirai mon mémoire pas dans le sens c'est le meilleur mais dans le sens je l'ai écrit, j'ai pris plaisir à le faire et je pense que c'est ça un bon mémoire. J'y mets pas de notes pas de valeurs un bon mémoire c'est avoir pris plaisir à le faire. On met nous au départ mais après on met je c'est de l'engagement »
7-F-G	« C'est mon bébé, mon œuvre, fière de l'avoir fait - Le travail de toute une année, la trace de mon année à l'école des cadres »	« Quand on a travaillé et qu'on rend le mémoire à la date prévue, on est fière et satisfaite de le rendre il répond aux demandes d'un mémoire à l'école de cadre, et du directeur de mémoire »
8-M-H	« Un aboutissement, une progression - Mon cheminement éclairé ou brouillé par les apports qu'on a pu avoir - Mon parcours enrichi de ce que j'étais avant et ce que je serai après. Le mémoire en lui-même c'est l'objet concret qu'on va avoir produit en fait, notre diplôme, il est là pas sur le papier qu'on aura après par le jury »	« Un chef d'œuvre un travail qui répond à des critères une production commune c'est un point commun qu'on a entre tous les étudiants ça va refléter un travail qu'on a fourni et une valeur une valorisation du travail que l'on a effectué pendant 10 mois, l'appropriation des apports théoriques et pratiques »
9 - F- I	« Ce que j'ai fait cette année mon parcours, une transformation »	« Déjà une bonne méthodologie, des connaissances, du lien il faut que les gens qui lisent le mémoire disent que c'est comme une histoire quand quelqu'un dit ça c'est qu'on a réussi le mémoire, quelqu'un a pris plaisir à lire le mémoire et que ça puisse servir à quelque chose »
10 -F-J	« Le travail de toute l'année de l'école des cadres - C'est mon année d'école des cadres en fait - On termine aussi l'année avec le mémoire ouais la soutenance c'est aussi la dernière épreuve, c'est la première et la dernière épreuve - quelque chose qui doit me servir quand je vais être réaffectée, une aide pour notre future affectation »	« Franchement je sais pas et déjà est ce que ça existent les bons et mauvais mémoires ? Chacun sait le travail fourni pour réaliser ce mémoire... il vaut ce que ça vaut mais c'est mon mémoire. Chacun a du sans doute travaillé dessus et du coup de la satisfaction quand même »

Ils évoquent également cette activité comme un processus tout au long de leur année de formation, une évolution, une « transformation », un rite de passage impliquant un avant et un après. Pour CROS, LAFORTUNE et MORISSE (2009, p.200) la temporalité longue de l'écriture du mémoire : *« porteuse d'une symbolique et de passage et de transformation »* permettrait au sujet de réaliser des liens, des apprentissages et de gérer les transitions nécessaires (socio-existentielles) entre le temps de formation et le temps post-formation, et de permettre : *« La mise en sens de son activité à travers le processus d'écriture long, éprouvant et soumis à la reconnaissance d'une communauté discursive de référence »*.

Ce mémoire s'inscrit dans une symbolique forte de « chef d'œuvre ». Selon CRINON et GUIGUE (2006,p.136) ces écrits terminaux d'étudiants sont considérés comme des *« œuvres mineures »* pourtant ils sont *« des écrits de valeurs »* si l'on prend en compte la connaissance des pratiques cognitives d'une formation, d'une profession.

CROS, LAFORTUNE et MORISSE (2009, p.200) abordent cette dimension lorsque le mémoire est vécu comme une épreuve, et s'inscrit dans la tradition du compagnonnage, comme une œuvre. Un étudiant utilise également cette référence dans son entretien :

« Je prends l'exemple d'un compagnon du devoir qui pendant un an va faire son tour de France pour pouvoir être reconnu des compagnons il faut qu'il produise un chef-d'œuvre c'est un petit peu ça c'est l'aboutissement de la formation... » (8-M-H)

Deux étudiantes déclinent la métaphore de la grossesse et du bébé. Le mémoire est présenté comme une épreuve et le travail fourni attend une valorisation et une reconnaissance. La dimension certificative du mémoire est également mentionnée, un étudiant insiste sur le fait que le diplôme c'est le mémoire.

« C'est un peu le but final, le diplôme on en parle pas le diplôme en tant que tel on en parle pas. On parle du mémoire de la soutenance de l'acte en fait de présenter le mémoire, de l'écrire de le présenter ». (8-M-H)

Le témoignage d'une étudiante aborde de façon très émotive ce qui ne peut pas être écrit dans son mémoire mais qui représente pour elle ce qu'elle a traversé et enduré. Cette étudiante avait d'ailleurs témoigné une attitude très démonstrative à ce moment précis de son discours, vis-à-vis de l'objet mémoire.

« Y'a une partie dont on ne peut pas saisir la portée si je ne l'ai pas dit derrière et c'est ce qui fait toute la force de ce travail. Donc ce qui n'est pas dit généralement c'est toujours ce qui est plus important et qui confronte ce qui est écrit. Les heures de travail les heures de prise de recul, les heures de distanciation, les heures où j'ai refusé de le voir je ne voulais plus il me faisait peur j'ai dis non c'est pas pour moi je veux pas de toi (attrape le mémoire et jette sur la table d'un geste brusque en affichant sur son faciès des signes de colère), les

heures où j'ai pleuré dessus, j'ai froissé des feuilles les heures où je me suis endormie aussi dessus (rire) les heures où j'ai dit non tu vas à la poubelle toi je veux plus de toi pas pour aujourd'hui, les heures où en complète rupture avec...Mais y'a une phase où on émerge où on sort donc aujourd'hui ce beau bébé dont j'ai accouché ce travail qui témoigne de mon cheminement où j'ai mûri où j'ai grandi quelque part... » (4-F-D)

Certains étudiants soulignent également les enjeux de ce mémoire et le ramènent à la dimension du diplôme : « *Y'a quand même des enjeux parce que quelque part c'est quand même notre diplôme quoi...Il faut le rendre quoi on a travaillé toute l'année pour valider nos épreuves à la fac, nos modules à l'IFCS donc au final c'est la cerise sur le gâteau de rendre le mémoire si on rend pas le mémoire on a fait tout ça pour rien* ». (10-F-J)

Un bon mémoire pour les étudiants sous entend implication et une dimension personnelle qui permet de définir son mémoire comme « singulier ». L'évaluation renvoie aux normes attendues et requises afin de répondre aux demandes institutionnelles dans l'objectif de la validation. Pour CROS, LAFORTUNE et MORISSE (2009 ;p.189) en ce qui concerne l'écriture, respecter une norme en réussissant à réaliser quelque chose qui reste personnel s'assimilerait à une « *injonction paradoxale presque impossible à réaliser* ».

Pourtant pour les étudiants et après toutes les difficultés évoquées, la satisfaction de l'avoir réalisé est soulignée. Une étudiante mentionne un critère qui définit la qualité d'un mémoire : le plaisir pour le lecteur. (9-F-I) Par ses propos l'étudiante rappelle en effet que le lecteur sera aussi membre du jury et évaluateur, l'écriture du mémoire sous entend que l'on écrit pour un autre. Selon CROS, LAFORTUNE et MORISSE (2009., p.185) : « *L'écriture du mémoire est en effet, non seulement située et normée mais aussi adressée, et c'est sans doute là un des aspects de son caractère impliquant* ».

⇒ Les apports de ce mémoire pour les étudiants

A cette question les étudiants répondent qu'en effet ils ne sont plus les mêmes qu'avant et que leur vision des choses à évoluer. Ils explicitent les apports que ce mémoire a favorisés. Toutefois, dans les réponses il est parfois difficile de différencier ce qui relève de l'activité d'écriture du mémoire et ce qui relève en termes de transformations de la formation à proprement parler. Concernant l'écriture les contours sont plus aisés à délimiter et les progrès consentis par la majorité des étudiants, témoignent de l'apprentissage de l'écriture en écrivant.

• Les apports relatifs à l'écriture

La majorité des étudiants reconnaît qu'ils n'écrivent plus comme avant et surtout que l'écriture est plus facile pour eux. Ils citent les écrits intermédiaires comme des références en termes de progression de leurs compétences scripturales et déclarent s'épater eux-mêmes

de ce qu'ils ont réussi à écrire. Les différentes évaluations écrites leur permettent en effet cette acculturation à l'écriture, que le métier d'étudiant propose. LECLERC (2012, p.6) définit l'écrire comme une compétence intrinsèque au métier d'étudiant et stipule même que l'apprentissage d'écrire un mémoire professionnel se réalise en le faisant : *« Ecrire un mémoire professionnel n'est pas une activité qu'on sait faire avant de l'avoir faite. C'est une activité qu'on apprend en la réussissant. Quand on l'observe, le rédacteur de mémoire est d'abord un débutant disposant d'habitus d'écriture (scolaire et professionnel) plus ou moins facilitateur/handicapant ».*

Comme nous l'avons abordé plus en amont, le rapport à l'écriture peut pour certains étudiants compliquer cette acculturation et bloquer le passage à l'écrit.

« Il m'a aussi apporté des capacités dans le passage à l'écriture hein des doutes, des peurs, des difficultés qui ont disparus, capacités d'écriture où j'ai évolué et puis on se rend compte après y'a quand même une capacité d'analyse et de réflexion qui ont évoluées, parce qu'avant ce travail je me posais pas beaucoup enfin pas assez de questions ». (10-F-J)

« Arriver à faire de belles phrases, avoir un vocabulaire plus riche... » (6-F-F)

« Toutes les phrases sans verbes, je les retrouvais mais bon voilà l'écriture ça a été une recherche intérieure accepter que mon écriture n'était pas forcément bonne à certains moments c'était du parler ...et ça a été vraiment un travail sur écrire et puis me lâcher et puis revenir, revenir, revenir et oui effectivement me corriger, me corriger toute seule ». (2-F-B)

« Je pense que plus on écrit, plus on a la facilité d'écrire, et je suis persuadée que dans l'écriture y'a un lien avec l'analyse, si on a une capacité d'analyse, je suis persuadée qu'on a une capacité d'écriture plus facile ». (3-F-C)

Une étudiante dans le cours de l'entretien avoue même qu'elle prend conscience en me parlant des difficultés oubliées de l'écriture au fil du mémoire.

« C'est en en parlant que je me rends compte que ça passe tout seul oui je m'en étais pas aperçue avant pour les difficultés d'écriture » (10-F-J)

Les étudiants prennent de l'assurance au fil de la formation et des écrits qu'ils réalisent :

« J'ai plus cette appréhension du passage à l'écriture et ce côté d'organiser parce que j'avais toujours l'impression que j'étais pas claire dans mon écriture et là maintenant quand je vois à la fac la référente qui me dit que je suis trop carré trop claire, trop limpide ben moi je le prends comme un compliment ». (2-F-B)

Cette écriture de mémoire permet aussi pour une étudiante d'évaluer ses capacités d'écriture et de s'autoriser à écrire afin d'améliorer sa pratique scripturale pour son futur poste de cadre de santé dans lequel les écrits sont nombreux et prescrits.

« ça m'a aidé aussi dans l'écriture on n'écrit pas où on s'autorise pas à écrire et là ça nous permet d'écrire et de voir aussi nos capacités... puisqu'après en tant que cadre on a beaucoup d'écriture aussi ». (5-F-E)

• Les apports en lien avec les savoirs

Les savoirs relatifs aux concepts et auteurs mobilisés dans leurs mémoires sont les savoirs qu'ils nomment de premier abord. Ils s'accordent pour dire qu'ils ont recherché des concepts et des auteurs, qu'ils ont mobilisé, de la théorie pour éclairer leurs situations professionnelles et par conséquent appris des nouvelles « choses », des savoirs.

« Un bon mémoire ce serait quelque chose qui nous apprend justement quelque chose » (10-F-J)

Toutefois, ils signifient également que ces savoirs mériteraient approfondissement afin de permettre une meilleure appropriation. Certains déclarent ne pas être en capacité de transférer ces savoirs acquis qui ne sont pas encore maîtrisés.

« Y'a quand même du savoir rien qu'à travers le cadre conceptuel et puis l'analyse c'est pas des choses qu'on a inventé, c'est quand même des professionnels qui le disent, c'est pas des croyances, mais le vécu des personnes de professionnels de santé ». (10-F-J)

« J'ai découvert un nouveau champ, celui de la sociologie. J'avais rien donc j'ai forcément construit des savoirs nouveaux. J'ai appris des choses en termes de méthode, en termes de concepts et d'auteurs...Je sais pas si je serai capable de les transférer je me dis qu'un savoir c'est quand on est capable de les transférer donc j'ai appris des choses pour l'instant elles sont personnelles » (1-F-A)

« Il m'a amené de la méthodologie, de la pédagogie, une posture d'étudiante et de cadre formateur ». (5-F-E)

Les domaines de savoirs sont parfois initiés durant la formation et les contraintes temporelles pour la rédaction du mémoire ne permettent pas aux étudiants d'approfondir toutefois l'appétence et l'intérêt sont suscités. Une étudiante planifie déjà ce qu'elle ira approfondir à partir d'une notion à laquelle elle a été sensibilisée :

« Tu vois y'a des choses que je vais aller chercher encore que j'ai pas eu le temps pendant la formation par ex le normal et le pathologique, j'ai pas tout lu, mais des extraits. C'est pas fini en fait. C'est pas inutile d'aller dans la théorie plus tu comprends et plus tu pourras aller aider et comprendre les gens ». (9-F-I)

Plusieurs étudiants soulignent toutefois ne pas faire encore les « liens » entre certains enseignements et leur pratique professionnelle. Ils se disent très intéressés par les enseignements en termes de « culture générale » mais s'interrogent sur le réinvestissement possible dans leur sphère professionnelle.

« L'université au départ on se dit c'est hyper intéressant. Y'a quand même des moments où on se dit mais est ce que ça va nous servir ? Et voilà en tout cas on a appris des choses je sais pas si dans notre travail...Je vois par exemple les cours sur la pauvreté, le paupérisme j'ai appris plein de choses dans l'histoire on apprend plein de choses en culture générale maintenant sur le terrain je sais pas si...en tous cas pour le moment j'arrive pas encore à faire les liens ». (10-F-J)

Certains étudiants présentent une vision très utilitariste des savoirs et recherchent l'écho avec leur activité professionnelle et le transfert possible. De plus, les enseignements nécessitent comme le stipule une autre étudiante de « revenir dessus », afin de réellement s'approprier ces savoirs. Par ailleurs, les entretiens sont réalisés fin juin et ne sont pas probablement, suffisamment à distance de ces enseignements pour permettre ce travail de compréhension et d'appropriation. Par le planning proposé en début de formation (surcharge des journées de 9h00 à 19h30 les lundis et mardis) et les enseignements dispensés notamment sur le premier trimestre, il est envisageable et même humain de penser que les étudiants survolent certains contenus.

Les apports de savoirs sont toutefois mentionnés et la dimension identitaire tant professionnelle que personnelle s'y retrouve.

• La construction du processus identitaire

Tout au long des entretiens il est possible de saisir l'enchevêtrement de l'évolution identitaire personnelle et professionnelle, le sujet est un tout et la sphère professionnelle comme nous l'avons relevée dans le chapitre relatif au vécu du mémoire pour les étudiants n'est pas la seule convoquée. L'étudiant par son mémoire se remet en question, interroge ses valeurs, ses croyances et aussi ses façons de faire dans son agir quotidien de faisant fonction de cadre. En effet, adulte en formation en reprise d'étude après des années d'exercice professionnel pour la plupart, ces formations sont vécues et évoquées comme le stipule CROS (2009) comme des périodes de transition et de transformation de la personne dans sa globalité.

Ils soulignent qu'aujourd'hui par la réflexion qu'ils ont menée dans le cadre de leur mémoire ils ne s'y prendraient plus de la même façon et que dans leur future affectation ils seront vigilants sur les éléments découverts et explorés lors de leurs recherches pour leur mémoire.

CRINON et GUIGUE (2006, p.124) proposent d'envisager alors l'écriture « *comme une pratique et comme l'affirmation de valeurs suscitant une forme d'engagement susceptible d'avoir un impact sur les manières de penser et de faire ultérieures* ».

« Un éclairage sur moi-même sur euh comment je pouvais percevoir les choses comment je les perçois et peut-être aussi qu'est ce qui m'intéresse, pourquoi j'ai choisi d'accepter d'aller en

pédopsychiatrie...ça m'a permis de déterminer ce qui m'intéressait dans le dans mon quotidien professionnel ». (8-M-H)

« Tout ce travail d'observation et d'analyse va nous aider du coup dans nos postes et nos postures à venir ». (10-F-J)

« Une mise à distance et une réflexion, je pense qu'il est là l'apport du mémoire moi dans ma posture de future cadre de santé, comment je vais me positionner, j'ai beaucoup évolué avant j'aurai foncé tête baissée dans le tas et aujourd'hui je marquerai un temps d'arrêt pour regarder observer et être dans le factuel plus dans le jugement ». (6-F-F)

Une étudiante révèle que par les savoirs qu'elle a construits à travers son mémoire, l'aide à définir son positionnement de futur formateur :

« J'ai envie d'être un formateur avec une relation symétrique je conçois que tu peux l'avoir sur des temps pédagogiques bien précis ...et ben déjà rien qu'avoir pris conscience de ça, ça m'a fait grandir je ne peux pas dire que j'avais des comportements inadaptés mais j'adapterai mes comportements avec mes savoirs... » (3-F-C)

« On comprend mieux les choses mais aussi plus personnel qu'on est capable de faire certaines choses c'est ça pour moi-même aussi. Cette formation m'a fait beaucoup de bien m'a transformé même dans ma vie personnelle ». (9-F-I)

Dans les propos des étudiants le rapport qu'ils établissent avec leur mémoire est aussi un rapport à eux-mêmes et à leurs mondes. La construction de l'objet de recherche et du sujet qui le construit se combinent : *« Le rapport entre chercheur et sujet de recherche est « intime » incontournable : en construisant l'objet je me construis, en me construisant je construis l'objet » (CANTER KOHN 1992, cité par CROS, LAFORTUNE et MORISSE)*

« Lui (parlant du mémoire) il m'a aidé à voir un petit peu plus clair à ce qu'on attend de moi en tant que cadre de santé demain. Il m'a vraiment été d'une grande richesse ce travail. D'un point de vue sociologique et d'un point de vue de mon positionnement et il m'a aidé à murir » (4-F-D)

« Je pense qu'on réalise à la fin que c'est lui qui fait tout dans la formation et on s'en rend compte en l'écrivant c'est facile de le dire après. Au début on se dit ah la la après on se dit ah c'est génial et après on se dit ouais mais en fait quand je l'ai écrit j'étais pas comme ça et puis là j'ai évolué en fait voilà c'est lui qui me fait grandir en tant que cadre en fait, sa rédaction ». (6-F-F)

Ce mémoire se situe dans un espace social donné, l'IFCS, qui a pour mission la formation des cadres de santé, le groupe social « cadre » fait référence pour des professionnels venant de filières diverses.

- **L'appartenance à un groupe social : les cadres de santé**

Le mémoire s'inscrit dans une formation permettant l'accès à un nouveau métier celui de cadre de santé. L'appartenance au groupe social des cadres est revendiquée dans les entretiens des étudiants et pour certains ils se positionnent à la fin de leur travail comme des cadres de santé. En effet, l'ultime partie du mémoire concerne le réinvestissement professionnel et il leur est demandé de se projeter comme cadre dans un secteur d'exercice. Ils déclinent des perspectives professionnelles en s'appuyant sur le travail de recherche réalisé pour leur mémoire. Cette revendication d'appartenance s'assimile à un « prestige social », faire partie du corps des cadres de santé. Dans les institutions hospitalières l'organisation bureaucratique et hiérarchisée est encore très prégnante et l'ascension sociale correspond à une montée dans un échelon hiérarchique. Cet étudiant dès le début de sa formation s'imagine cadre de santé et le prestige se retrouve dans ses propos, ciblé sur le fait d'avoir son nom sur une liste et de faire partie des cadres. Pour ce même étudiant, le mémoire est un « chef-d'œuvre ».

« C'est ben je me souviens en début d'année en salle informatique on regardait les résumés de mémoire et puis on allait en emprunter un pour voir un peu ben ça y est le mien il est fait, après le diplôme il va rejoindre les autres dans la bibliothèque donc voilà quelque part on a écrit quelque chose mon nom y figure, mon nom il va être sur une liste avec mon écrit...A mon tour je vais pouvoir figurer au panthéon des cadres (éclat de rire)... » (8-M-H)

La valeur accordée au mémoire est significative et pour l'étudiant, elle s'inscrit dans la notion de désir. Pour BOURGEOIS, 2000, cité par CROS, LAFORTUNE et MORISSE, « *La valeur perçue de la tâche tout comme la notion de désir constituent pour l'étudiant, des facteurs d'engagement dans l'action* »

« J'ai pris de la distance par rapport à ce travail d'écriture aujourd'hui j'ai pris de la hauteur aussi la hauteur chez toute personne qui se destine à être cadre de santé... » (4-F-D)

« Je trouve que ça (en parlant de la production du mémoire) même si c'est douloureux même si c'est difficile c'est forcément bénéfique parce que moi ça a été une fierté de cette production, c'est une victoire et je me dis que de projet en victoire c'est ce qui fait avancer » (1-F-A)

La réalisation dans un espace social donné d'un mémoire répond aussi à ce qu'on attend d'un cadre de santé et dans les propos des étudiants le cadre est une personne « forte » capable de gérer les situations complexes dans des environnements contraints, être capable de finaliser leur mémoire est une « victoire » et les étudiants expriment un sentiment d'efficacité personnelle.

• Le dépassement de soi : l'auto efficacité perçue

Le fait de finaliser leur mémoire et d'avoir surmonté les difficultés liées au passage à l'écriture ou à un autre phénomène, apparaît déjà pour les étudiants comme un défi, un challenge relevé et ils avouent avoir pris confiance en eux, en leurs capacités d'analyse de leurs environnements professionnels, de réflexion, et se déclarent prêts pour la soutenance. Ils ont pris davantage confiance en eux et développent une « estime de soi » et un sentiment d'efficacité personnelle. Reprenant la définition de BANDURA (1997) CROS, LAFORTUNE et MORISSE propose l'acception suivante : *« Le sentiment d'efficacité personnelle est le jugement que porte un individu sur ses capacités à organiser et à exécuter une tâche requise, pour atteindre une performance déterminée ».*

Cette étudiante est lucide sur les limites de son mémoire et accepte le fait qu'il soit discutable et critiquable mais déjà sa réalisation et sa finalisation est vécue comme une réussite sur « soi-même ».

« ça m'a apporté de me surpasser aussi malgré la difficulté malgré la souffrance que j'ai pu ressentir sur le moment voir que ça y est c'est écrit, c'est posé même si c'est pas parfait, même si ça pourrait être encore amélioré, repris ou rediscuté en permanence ». (8-M-H)

« C'est moi qui suis allée chercher dans mes propres capacités pour toujours aller plus loin améliorer mon écriture ». (2-F-B)

« J'ai pris confiance en moi, en mon écriture et je sais que je peux le défendre à l'oral parce que j'ai travaillé pour y arriver et j'y suis arrivée, je suis plus en confiance aujourd'hui » (7-F-G)

Ce sentiment d'auto efficacité les conduit dans leurs entretiens pré-soutenance à manifester de l'impatience pour leurs soutenances. Ils l'attendent et sont prêts à défendre leurs « œuvre », leurs écrits à l'oral.

Afin de situer leur production écrite et d'accéder à leur dimension réflexive sur celle-ci, une ultime question interroge ce qu'il ferait aujourd'hui si c'était à refaire...

⇒ Si c'était à refaire

Tous les étudiants (10/10), confirment qu'ils « le referaient » en apportant toutefois quelques modifications. Celles-ci ciblent la planification temporelle, les méthodes d'enquête, les renoncements. Le fait d'avoir réaliser un mémoire s'inscrit comme un apprentissage pour ces étudiants qui se disent plus confiants pour le refaire et mesurent leurs progressions.

« Oui je veux et je pourrai le refaire ça me fait plus peur comme avant je ne le referai plus de la même façon puisque entre le moment où je l'ai déposé et aujourd'hui où je parle j'ai pu

prendre du recul ça m'a permis donc de voir en terme d'écriture ce que j'aurai pu apporter en terme de plus-value ». (4-F-D)

- **La planification temporelle**

Certains étudiants signalent qu'ils s'y prendraient plus tôt afin d'approfondir l'enquête dans leur mémoire.

« Je m'y prendrai plus tôt pour pouvoir poursuivre au-delà des questionnaires » (1-F-A)

« Si c'était à refaire je m'y prendrai plus en avance dans mes entretiens, je crois que je ferai plus d'entretiens et je m'y prendrai un peu plus en avance » (2-F-B)

« je m'y mettrai plus tôt pour faire mes entretiens parce que ça c'est long et je parle pas de la retranscription donc je m'y mettrai plus tôt » (7-F-G)

La retranscription des entretiens est chronophage pour les étudiants et certains font appel à une aide extérieure pour la frappe de leurs entretiens. Une étudiante témoigne de ce fait en stipulant qu'elle adopterait elle aussi une stratégie, pour gagner du temps, si c'était à refaire.

« J'essaierai de trouver un logiciel pour la retranscription des entretiens parce que les entretiens je les ai tapé toute seule alors c'est là où on voit les stratégies d'étudiants pour faire taper les contenus des entretiens euh d'autres qui ont utilisé des logiciels donc essayer d'avoir des outils pour faciliter la retranscription ». (5-F-E)

S'y prendre plus tôt remet en cause également le dispositif proposé aux étudiants. En effet, comme constaté dans l'enquête exploratoire, notamment dans la planification des échéances des nombreuses évaluations sur les 3 premiers mois de formation comment s'y prendre plus tôt pour les étudiants, qui réalisent leurs « devoirs » écrits prioritairement et en fonction des échéances de restitution s'accordent ensuite du temps pour leur mémoire ? L'emploi du temps et la charge de travail de ces étudiants est particulièrement importante sur le premier trimestre de formation.

- **Les méthodes d'enquête**

« Je le referai différemment avec plus de méthode peut-être sûrement avec les connaissances qui sont les miennes aujourd'hui en terme de methodo ». (8-M-H)

Cette étudiante qui confiait avoir « collé » à la demande et développé sa recherche dans le champ sociologique, revient en fin d'entretien à dire qu'elle aurait souhaité élargir son enquête et l'éclairer d'une dimension psychosociologique.

« Une autre méthode de recherche pour avoir plus de choses plus de matières...chercher plus d'un point de vue psychosocio... » (1-F-A)

Certains étudiants citent les méthodes d'enquête qu'ils ont mobilisées et abordent leur difficulté à adopter notamment dans les entretiens une posture de « chercheur ».

« Comment j'aurai pu mieux mener les entretiens qui sont au cœur du travail d'analyse que j'ai fait, comment j'aurai pu mieux me positionner aussi pour ce travail... » (4-F-D)

Ils soulignent également qu'ils auraient souhaité réaliser davantage d'entretiens mais la temporalité ne leur a pas permis d'élargir leur échantillonnage. Ils ont des choix à faire afin de construire au mieux leur recherche et avouent renoncer sur certains projets avec peine.

• Les renoncements

Les choix sont difficiles à faire pour les étudiants, notamment pour la réalisation de leurs enquêtes, l'analyse des données et la contrainte temps les oblige à renoncer à ce qu'ils avaient envisagé pour leur mémoire. Ils revoient leurs exigences au fil de leur progression et la période de réalisation de leurs enquêtes se situant en février, mars, ils font des concessions sur leur analyse voire le nombre d'entretiens prévus. La finalisation du mémoire semble précipitée et le projet initial réajusté.

« J'ai même une étudiante qui m'a demandé pour être interrogée si j'étais intéressée, une étudiante de promotion professionnelle Oui mais on a pas le temps de tout faire donc c'est une limite aussi ». (5-F-E)

« Il faut renoncer il faut se dire ben non stop à un moment donné allez jusqu'à février mars allez on a des idées on y va on y va on y va ! et on se dit il faut prioriser pour finaliser dans les temps. Ouais il faut renoncer pour rendre notre mémoire ». (10-F-J)

Les renoncements et les difficultés surmontées les étudiants restituent leur mémoire en 5 exemplaires afin d'être adressés aux membres des jurys à l'IFCS et à l'UPJV, ce mémoire faisant l'objet de deux validations distinctes. Un constat s'établit chaque année pour l'équipe pédagogique après la restitution des mémoires comment remobiliser les étudiants jusqu'à la fin de formation. En effet, une étudiante décrit qu'après la restitution il est difficile de s'y remettre.

« On a rendu le mémoire et on se dit ça y est c'est fini ! Puisqu'on a rendu le mémoire or non c'est pas terminé on a encore la soutenance parce que j'ai soufflé ouais j'ai soufflé pendant quelques jours et c'est tellement bien que j'ai pas envie de m'y remettre, je l'ai fait j'ai préparé ma soutenance je me suis réenfermée quelques heures pour bien préparer. Ah mais j'ai reculé quoi j'y suis pas allée de bon cœur quoi parce que j'en ai marre en fait, j'en ai marre... » (10-F-J)

A travers ces propos il est facile de saisir la délivrance, le soulagement et aussi le relâchement que représente la restitution des mémoires. Difficile ensuite, en effet, de

capter à nouveau leur intérêt sur le mois restant de formation. La soutenance et la préparation préalable devient alors leur objectif premier. Lors des ateliers de préparation à la soutenance prévus à l'IFCS les étudiants prennent à nouveau conscience que la formation n'est pas terminée et qu'il est nécessaire de présenter et d'argumenter le travail écrit à l'oral.

2-2 Ce que disent les étudiants de l'argumentation de leur mémoire : les entretiens post-soutenance

Les entretiens post soutenance sont réalisés à distance afin d'accorder un temps de prise de recul aux étudiants. Ils se déroulent tous entre 3 et 6 jours de distance, sur 2 journées après un accord préalable et une heure convenue avec les étudiants. Toutes les soutenances sont réalisées, les étudiants sont en attente des résultats de validation et de certification du jury final. L'autoévaluation et l'argumentation que déclinent les étudiants permettent de saisir les critères qui pour eux seraient à prendre en compte lors de la soutenance. Il leur est également demandé si cette soutenance correspond à leurs attentes afin d'appréhender un retour réflexif sur ce qu'ils ont fait et ce qu'ils envisageraient de faire si c'était à refaire. (cf annexe 3)

Un élément significatif dans tous les entretiens permet de situer la soutenance comme un espace de « combat » dans lequel il sera question de « défendre » son mémoire et de faire preuve de positionnement. Les étudiants expriment de la méfiance et se construisent des scénarios de confrontation. Quelques phrases relevées témoignent de cette posture défensive :

« *A quelle sauce on va être mangée ?* » (6-F-F), « *Il faut se défendre* » (10-F-J)

« *Il faut quand même le défendre on a pas fait tout ça pour rien* » (7-F-G)

« *Je l'ai défendu à l'oral* » (8-M-H)

« *Une épreuve, y'a beaucoup d'énergie dépensée pour convaincre, pour se défendre* » (4-F-D)

« *J'aurai attaqué sur différents point mais j'ai du faire preuve de réserve, je l'ai défendu mais j'ai du faire preuve de réserve* » (3-F-C)

Les étudiants disent être surpris du côté très « *formel* » de la soutenance et des co-jurys⁴⁰ professionnels qui les repositionnent sur le champ professionnel et leur demande de « *faire preuve de positionnement* ».

« *Le co-jury est pas forcément très bienveillant il faut se positionner* » (3-F-C)

⁴⁰ Le co-Jury professionnel est un cadre de santé issu de la même filière professionnelle que l'étudiant.

« Y'a eu débat parce que le professionnel m'a mis les 2 pieds sur le terrain, et c'est très bien j'ai lâché la socio en disant oui après tout c'est vraiment ça mon travail demain... » (1-F-A)

« J'avais des euh appréhensions peur un peu de l'oral de pas savoir répondre aux questions mais le jury a été très sympa et il m'a dit que j'avais fait du bon travail... Mon directeur de mémoire était là et lui je savais ce qu'il pensait de mon travail ». (7-F-G)

Etudiant	Evaluation satisfaction	Ce qui les a surpris	Ce qu'ils disent de leur soutenance Extraits représentatifs de l'entretien
1 - F - A	++	Le directeur de mémoire laisse diriger la soutenance au co-jury	Très bien - pas stressée l'écrit maîtrisé Je me doutais que ça allait se jouer sur le réinvestissement professionnel - J'ai pas trop souffert - Directeur de mémoire est socio fait des remarques sur les concepts, le co-jury plus sur le réinvestissement, très peu de socio beaucoup de professionnel - oral facile concis et clarté - Je pensais que j'aurai une bonne note
2 - F - B	-	Echec - pas réussi à répondre aux questions	Très très déçue de ma soutenance - 2h de retard du jury, vidée par l'attente - Les questions sur l'institution je m'attendais pas à ça, le jury voulait du pratico-pratique moi je parlais dans les concepts - Difficulté à parler à argumenter - pas d'échanges comme on aurait souhaité le jury et moi - Déçue d'avoir déçu même si c'est validé -
3 - F - C	+/-	Le Directeur de mémoire me portait très haut - pas le co-jury	Difficile le co-jury a vite réagi débat sur 10 à 15 minutes après seulement l'échange - Je m'attendais pas du tout à ça surprise du positionnement réclamé par la co-jury - Discours chargé de catégorisation du co-jury ça m'a fait mal d'entendre ce discours - Je me suis retenue pour éviter le conflit le contexte d'évaluation sinon j'aurai attaqué sur différents points - Directeur de mémoire aidant mais discret - Je suis satisfaite mais déçue parce que j'avais invité une autre étudiante, peur d'avoir généré du stress pour sa soutenance à elle -
4 - F - D	+/-	Capacité à répondre - je m'attendais à une note + haute par rapport au travail fourni	C'était moyen le stress - je suis sortie j'étais pas très satisfaite - de l'émotion, du stress des échanges - J'ai pris les choses à cœur et ma directrice de mémoire m'a fait remarqué que je faisais partie de la génération Y et que je parlais de moi - Ils m'ont encouragé en disant que le processus identitaire était en cours - Le côté personnel m'a gêné - Moment épuisant, frustration de ne pas répondre aux questions, dans l'incapacité -
5 - F - E	+	A l'aise à l'oral je m'attendais à avoir 16 - passe trop vite	Bien - préparation d'un support écrit - très rapide échanges et débat très rapide - Echanges entre les 2 jurys - J'ai des arguments pour poursuivre en M2 - je voulais valider 10 l'avoir - Avoir une bonne note par rapport à l'investissement - contente mais note moins

			que celle estimée (17 estimée 18) - Oral plus facile que l'écrit -
6 - F - F	+	Question du directeur de mémoire sur le « nous » dans l'écrit à la soutenance	Bien - stress les 5 premières minutes - Echange avec le co-jury - + à l'aise à l'oral qu'à l'écrit - Le directeur de mémoire questions très scolaires - J'ai plus apprécié l'échange avec le professionnel - plus facile que écrire, maîtrise du sujet - c'est un complément de l'écrit
7 - F - G	+/-	On espère être récompensée par rapport au travail fourni et reconnue professionnellement cadre de santé c'est gratifiant	Au début assez dur pas naturelle - dans les échanges plus naturelle - dur dans les premières minutes beaucoup de stress, le nez dans mon écrit, je lisais mon support écrit pour structurer l'oral, problème d'orthographe et de syntaxe souligné - Les appréciations comptent beaucoup pour moi : un très beau mémoire, le directeur de mémoire m'a dit que je serai une professionnelle investie dans la qualité - Co-jury peu de questions à l'écoute -
8 - M - H	-	Je ne m'attendais pas à ne pas valider - Directeur de mémoire absent la co-jury qui guide lui rejoint son avis	Difficile - très déstabilisé - pas l'image que je m'étais forgé de la soutenance - chaque questions vécues comme des attaques - pas de regards alliés, ça m'a perdu - dès le début de mon exposé, la co-jury attendais la fin pour attaquer et toujours la même question manque de...dans l'écrit - vous auriez du... des reproches - C'est dur moment que j'avais idéalisé qui devient catastrophique -
9 - F - I	+	Temps court et l'oral pas évident	Plutôt bien passé - crispée puis après ça a été - déçue parce que je voulais 16 j'ai eu 14 - Beaucoup de questions de connaissances, une reconnaissance du travail écrit - Je m'attendais à un échange, le professionnel jury très exigeant, j'ai pas beaucoup préparé l'oral - il faut se défendre -
10 - F - J	+	Peur de l'oral - peur que rien ne sorte - stress - bienveillance du jury	Assez frustrant peur de ne pas tout dire en 20 minutes - je veux le valider, j'ai pas pensé à la note - Bien passé forcément hyper stressée - Blocage au début 2 minutes, le power point m'a bien aidé, jury très aidant, échange, questions préparées par co-jury pas méchantes, questions pratico-pratiques du co-jury, théorie pour le directeur de mémoire - conseils par les deux jurys -

• L'autoévaluation des étudiants après leur soutenance

A l'aide de signes positif (+) et négatif (-) les étudiants se positionnent en fin d'entretien après avoir explicité le déroulement de leur soutenance. La légende leur est proposée :

++ très satisfait, + satisfait, +/- plus ou moins satisfait, - pas satisfait.

5 / 10 étudiants se disent satisfaits, les 5 autres étudiants sont plus partagés 3 n'étant pas tout à fait satisfaits et 2 pas satisfaits. Certains étudiants avaient estimé leur travail et envisagé une note, ce qu'ils recherchent le plus c'est la reconnaissance du travail fourni conséquent et par là même une notation qui corresponde à leur investissement. La note s'assimile pour la plupart à une récompense. Sur les 10 étudiants interviewés 3 sont satisfaits de leurs notations et celles-ci correspondent à leurs estimations. 7 ne sont pas satisfaits de leurs notations, ils sont déçus en regard de l'investissement dans leur travail écrit et de leurs prestations orales pour 5 d'entre eux. Les notes vont de 8 à 14 pour les étudiants non satisfaits et de 16 à 17 pour les étudiants satisfaits. Toutefois une étudiante manifeste une déception parce qu'elle obtient la note de 17 et que la prestation avait été évaluée à 18 par sa référente. Dans ces propos l'utilisation de sa valeur personnelle par le biais de la note témoigne d'un rapport à la note très marqué.

« Quand je suis sortie ma référente m'a dit c'est bon t'as 18 et pour moi je pouvais pas m'évaluer, pour moi c'était bien mais je savais pas ce que je valais et quand je suis rentrée ils m'ont donné la note de 17 donc contente mais par rapport à ce que j'avais entendu avant déçue ». (5-F-E)

Par ailleurs, dans les entretiens ils soulignent dans un premier temps, tous, vouloir valider à 10 mais espèrent très fort une notation plus élevée :

« Je voulais valider je voulais 10 bon après le rapport à la note toujours on veut toujours plus oui donc moi je voulais valider mais après avoir aussi une bonne note par rapport à l'investissement que j'ai apporté » (5-F-E)

« Je m'étais dis je veux le valider je veux le valider je veux réussir mon échange après aujourd'hui je pense que j'aurai eu une note inférieure à 15 on va dire j'aurai été déçue je pense ». (10-F-J)

« Je m'attendais à un peu plus par rapport au travail fourni dans l'écriture, j'avais envisagé plus mais la note ne reflète pas tout à fait l'individu, je peux mieux faire, je ferai mieux j'ai pu avec ce 12 valider mon année cadre » (4-F-D)

Les étudiants se placent dans une compétition entre eux et comparent les notes, la pression s'accroît lorsque certains d'entre eux sont en difficulté et ne valident pas.

« On compare on a les notes des autres, j'ai eu 14 je voulais 16 donc un peu déçue mais avec le recul je me dis ça va » (9-F-I)

« Le grand stress surtout quand tu passes le dernier jour et que 2 personnes le ratent et tu vois les personnes qui ont galéré ». (7-F-G)

Cette étudiante souligne également dans son entretien la double évaluation de ce même objet mémoire avec l'obtention de 2 notes différentes, au regard de critères définis par l'IFCS et par l'UPJV. Pour l'IFCS l'évaluation du mémoire concerne le travail écrit et la soutenance orale de ce travail. Pour l'UPJV, l'évaluation cible uniquement le travail écrit. Par conséquent les étudiants obtiennent 2 notes qui sont différentes avec des critères spécifiques pour chacun des 2 partenaires : IFCS, UPJV.

« D'ailleurs j'ai eu ma note d'écrit, Mr Y (réfèrent universitaire) nous l'a envoyé, j'ai eu 14 ben voyez je suis déçue... je suis déçue de ma note parce que je m'étais dis ah la la 14 pour l'écrit toutes ces heures passées dessus, enfin voilà... Alors derrière je me dis je l'ai défendu à l'oral y'a eu un échange à l'oral qu'il y a pas à l'écrit et au final je me dis j'ai eu une bonne note à l'oral ». (10-F-J)

Un étudiant qui lui ne valide pas son mémoire à l'issue de sa soutenance exprime quant à lui, sa non compréhension et sa frustration de la note obtenue à l'IFCS alors qu'il valide son grade de Master 1 à l'université.

« J'ai 10 ça reflète l'image de mon travail en fait. J'ai eu le réfèrent universitaire et je lui ai expliqué qu'au niveau de l'IFCS la soutenance c'était pas bien passée il m'avait dit que c'était validé donc ça me confortait que mon travail était moyen mais je me disais c'est validé quand même ». (8-M-H)

Il est possible de s'interroger sur la cohérence et la pertinence de ce dispositif d'évaluation double, pour un même objet et de la lisibilité pour l'étudiant cadre ? En effet, deux notes sont portées à ce même objet mémoire une note attribuée par le jury lors de la soutenance du travail écrit (jury composé du directeur de mémoire et d'un co-jury professionnel), une note attribuée par le réfèrent universitaire qui valide le mémoire dans le cadre du master 1. Pour ces 2 notes qui sont distinctes une grille d'évaluation avec des critères pour chacun des 2 jurys : une grille d'évaluation proposée au jury par l'IFCS, une grille d'évaluation proposée par l'UPJV au réfèrent universitaire.

• **La répartition des rôles de chacun des membres du jury : la séparation des mondes**

Dans les entretiens post soutenance la séparation des « mondes », académique et professionnel se retrouve à nouveau et les étudiants évoquent lors de leurs soutenances cette division et l'inscription pour chaque jury dans sa sphère de référence : le directeur de

mémoire pose des questions de connaissances, sur des théories ou concepts le co-jury professionnel du « pratico-pratique » comme le nomment les étudiants. Selon PETIT et OUDART (2012)⁴¹ il se met en place une forme de séparation implicite entre les deux mondes : « celui de l'action (l'agir) et celui de la formalisation (écrire) ». Les rôles de chacun sont bien séparés et respectés.

« Le directeur de mémoire a fait les remarques qu'il avait à faire sur le contenu du travail sur les concepts...il a trouvé que je m'étais bien approprié les concepts et la démarche et du côté réinvestissement professionnel parce que bon c'était vraiment en 2 parties dans la soutenance ». (1-F-A)

« Pour le co-jury c'était des questions pratico- pratiques vraiment sur le terrain, pour mon directeur de mémoire c'était beaucoup plus des questions de théorie ou de connaissances » (10-F-J)

Cette séparation des mondes entraîne parfois lors des soutenances des jeux de pouvoir entre les membres du jury, perçus par l'étudiant qui assiste bien malgré lui à ces luttes de place et espère ne pas en subir les conséquences. Les étudiants ont conscience qu'ils se trouvent dans un contexte d'évaluation et font preuve de ce que nomme cette étudiante : « de réserve ».

« Et donc là j'ai senti qu'il y avait des enjeux dans le débat. Pas dans l'échange, j'ai ressenti aussi que mon directeur était très éloigné de ce débat et je me suis dit on va attaquer entre elle et moi parce que autrement elle me cherche donc je vais répondre... Mais je me suis dit t'es dans le cas d'une soutenance...Quand on est passé sur un terrain d'échange là mon directeur est intervenu ». (3-FC)

Un étudiant en difficulté majeure lors de sa soutenance recherche un allié en la personne du directeur de mémoire. Celui-ci l'a guidé tout au long de son mémoire et pour l'étudiant il n'a pas eu d'alerte significative. Le co-jury professionnel guide la soutenance et le directeur de mémoire adopte son positionnement et la notation qui ne permet pas de valider le mémoire. La co-jury évalue le produit le directeur de mémoire a lui une mission qui lui permet d'évaluer le processus.

« J'ai ressenti chaque question comme des attaques et j'arrivais plus à reprendre pied j'essayais d'interpréter je cherchais des regards alliés que j'ai jamais trouvé et ça ça m'a complètement perdu...Le directeur de mémoire complètement absent les seules fois où il a pris la parole c'était pour aller dans le sens de la co-jury...je suis ressorti j'étais rincé, lessivé je savais plus et puis après la note, c'était même pas la peine quoi ». (8-M-H)

⁴¹ Actes du 24^{ième} colloque de l'Admécé-Europe, « l'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel -

- **Les attentes : les scénarios envisagés, contrariés, des soutenances**

Les soutenances sont envisagées par certains étudiants comme une formalité.

« Je suis peut-être partie à ma soutenance comme ça en me disant bon voilà le directeur c'est bon ...c'est une formalité on va aller exposer mon travail avec un professionnel qui a le même regard mais euh la co-jury c'était pas du tout le même regard et là j'ai pris conscience très vite que c'était pas le même regard. ». (3-F-C)

En effet, ils ont restitué leur mémoire écrit et s'accordent à dire que si l'impression est autorisée alors la validation est systématique.

« C'est un échange, une formalité allez hop on valide point barre et on en parle plus on pense ouais le diplôme était joué bien avant. Quand les premiers échecs sont tombés là ça a monté la pression à tout le monde ». (3-F-C)

Les ateliers de préparation aux soutenances leur permettent de saisir qu'il est nécessaire de préparer la soutenance. Dans les entretiens une seule étudiante stipule qu'elle *« s'attendait à ça »* lors de sa soutenance. Elle avait envisagé un scénario et celui-ci s'est déroulé à peu près de la façon imaginée, toutefois elle s'étonne de l'aspect formel de ces soutenances.

« Globalement je m'attendais à ce genre de rencontre et d'échanges...mais j'avais pas vu ça aussi formel » (1-F-A)

Pour les autres ils ne s'attendaient pas à ça et construisent des appréhensions relatives aux questions susceptibles d'être posées par le jury. Ils expriment avoir peur de ne pas savoir répondre aux questions d'être piégés sur des questions de connaissances.

« Des questions limites auxquelles j'aurai pas su répondre, après ouais je sais pas c'était au final je sentais que c'était pas pour me tester » (10-F-J)

« Je discutais avec d'autres qui m'ont dit c'est un échange et là je trouve qu'ils sont venus me chercher quand même, beaucoup de questions sur des connaissances c'est quoi ça c'est quoi ci... » (9-F-I)

Un étudiant conscient des limites de son travail écrit avait misé beaucoup sur la soutenance en espérant un échange de professionnel à professionnel. Il prépare son argumentation afin de témoigner son intérêt pour son sujet mais la situation d'évaluation ne lui permet pas de prendre *« la main »*.

« Je savais que mon écrit n'était pas parfait je misais énormément sur les échanges que j'aurai pu avoir à la soutenance pour dire l'intérêt que j'avais trouvé à travailler mais dès que j'avais un argument il était ramené à un manque voilà un manque c'était le mot si il y devait

y avoir un mot-clé de la soutenance c'était par le co-jury et même le directeur de mémoire c'était le manque ». (8-M-H)

Il est possible alors de s'interroger sur l'évaluation de chacun des deux jurys sur quelles références se situent-ils ? Le directeur de mémoire a au préalable validé une impression et une présentation à la soutenance de l'étudiant, la prestation orale ne permet pas pour autant de valider et de certifier l'étudiant. L'écrit et la soutenance sont complémentaires et sont deux éléments constitutifs de l'évaluation du mémoire. Le produit fini tel qu'il est évalué ne garantit pas, à lui seul, de la capacité à faire le métier ou des compétences pour autant de l'étudiant. IL est alors intéressant de se questionner sur ce qu'un mémoire professionnel peut permettre de développer en termes de compétences et la pertinence dans ce dispositif de l'importance prise par ce mémoire. Selon PETIT et OUDART (2012.) « *Le référé est d'entrée de jeu défini différemment selon les statuts des évaluateurs, lesquels ont également une perception distincte du référent* ». Ces auteurs interrogent alors le maintien de la richesse de la co-évaluation et le risque de mettre en difficulté les étudiants.

L'évaluation des jurys professionnels s'adresse à la sphère de l'agir de l'étudiant en tant que futur cadre de santé, comme constaté dans l'enquête exploratoire, la partie du mémoire qui décline le réinvestissement professionnel a tendance à se restreindre. Le jury professionnel va, par conséquent, s'attacher à faire expliciter l'étudiant sur ces pratiques de cadre au quotidien.

- **Le jury à la recherche du positionnement cadre**

Les étudiants se disent surpris de l'inscription dans la sphère professionnelle de la soutenance. Etonnement étonnant, pour des professionnels qui se forment pour devenir cadre de santé. La construction de leur mémoire avec la mobilisation du cadre théorique sociologique les place dans une posture plus conceptuelle que « pratico-pratique » comme ils disent. Les co-jurys issus de leur filière professionnelle recherchent quant à eux les compétences du futur cadre en situation sur le « terrain ». Un décalage s'instaure parfois et une étudiante témoigne de cette incapacité à répondre aux questions « simples » de son jury par :

« C'est là que j'ai percuté c'est du pratique ce qu'elles veulent, je m'attendais pas à des questions aussi simples sur la réflexion moi je parlais dans les concepts non sur le terrain, j'avais mis la barre plus haut, j'ai pas réussi à me remettre dans du concret moi j'étais dans la socio et là sur le terrain qu'est ce que je ferai... J'arrivais pas à me sortir du mémoire et ce qu'elles me demandaient c'était demain vous êtes cadre sur le terrain comment vous allez réagir. Je cherchais des réponses qui ne me correspondaient pas en tant que cadre de santé, j'ai montré plus une personne qui n'était pas moi » (2-F-B)

Elle aborde également dans ces propos son identité professionnelle « cadre » qu'elle a eu du mal à mettre en évidence.

En effet, ce à quoi s'intéressent particulièrement les co-jurys sont les capacités des étudiants à faire face aux situations professionnelles et ils n'hésitent pas lors des soutenances à les mettre à l'épreuve de cas concrets en évoquant une situation pour laquelle l'étudiant doit faire preuve de positionnement.

« Le professionnel était rigoureux, j'ai su répondre, j'ai trouvé les réponses mais finalement les questions c'est toute l'année, les apports de toute l'année pas seulement le mémoire. Des questions de posture, de positionnement qu'est ce que vous allez faire quand une personne ne voudra pas s'inscrire dans la démarche qualité ? Elle m'a dit vous êtes cadre maintenant. Elle voulait du concret que je me place déjà comme un cadre plus loin que le mémoire » (9-F-I)

Une autre étudiante exprime que le jury recherche ses valeurs en tant que professionnelle.

« Comment j'allais faire avec les équipes, comment j'allais le présenter dans mon établissement, un mémoire très professionnel...au moins je suis reconnue en tant que professionnelle de santé et ils ont vu mes valeurs de cadre, j'ai bien choisi ma voix la soutenance valide ma reconnaissance en tant que cadre de santé » (7-F-G)

Le fait de ne pas avoir fait fonction de cadre avant la formation pour deux étudiantes complique leur positionnement lors de leurs soutenances. Elles disent ne pas avoir de repères pour le concret, le pratico-pratique dans lesquels les questions des jurys s'inscrivent.

« Je n'ai pas fait fonction je n'ai pas les billes pour demain être cadre bien sur j'ai eu des méthodes et des outils cette année à l'IFCS, mon processus identitaire est en cours. La soutenance a été un moment stressant, épuisant on répond aux questions, on peut bricoler mais on ne se sent pas satisfaite, j'ai eu de la frustration un sentiment d'incapacité à un moment c'est quand même une épreuve ça demeure une épreuve. Elles ont voulu vérifier le positionnement d'un futur cadre de santé ». (4-F-D)

Pour les étudiants cadres le temps de formation est un espace de transition entre leur statut d'étudiant et celui de professionnel un espace « d'entre d'eux » selon CRINON et GUIGUE (2006, p.138) pour ces auteurs cet espace permet la construction ou la réélaboration du processus identitaire du sujet. Elles soulignent que le mémoire est au centre de cet espace par son caractère institutionnel et de ce fait la soutenance devant le jury professionnel. Il est alors question de se détacher de sa posture d'étudiant et d'adopter celle du cadre de santé et tenir un discours professionnel. Se joue alors, dans cet espace la culture et l'identité professionnelle de l'étudiant et sa légitimité en tant que futur cadre de santé.

Le dispositif de formation, en partenariat avec l'UPJV propose un parcours universitaire permettant l'accès à un grade de Master 1 et permettant la capitalisation de 26 ECTS de Master 2. De ce fait, les étudiants ne cachent pas leur appétence et leur souhait de poursuivre leur formation et finaliser leur master 2. Certains dans les entretiens pré-

soutenance déclarent avoir choisi l'IFCS pour cette possibilité. Les entretiens post-soutenance confortent ce projet pour les étudiants qui l'inscrivent comme une valorisation de leur mémoire (celui-ci étant repris en M2) et de leur année de formation.

- **La valorisation : la poursuite en Master 2**

Les étudiants tant dans leurs entretiens pré-soutenance (de façon moins marquée, la validation n'ayant pas encore eu lieu) que dans les entretiens post-soutenance abordent la poursuite de leur formation en s'inscrivant en Master 2. Lors des soutenances ils déclarent leurs intentions aux jurys et espèrent un encouragement dans ce sens. Pour ceux qui se disent insatisfaits de leurs soutenances et de la note obtenue, le fait de cet encouragement les motive davantage.

« Comme je m'inscris dans le M2 ça va je suis contente ». (9-F-I)

« Demain je vais le poursuivre en M2 et approfondir ce que je n'ai pas fait. J'ai fait mention que j'allais poursuivre en M2 à la soutenance, je vais réinvestir ce travail. Elles m'ont dit que je pouvais approfondir les représentations c'est ça c'est pas la génération mais les représentations que je vais développer ». (4-F-D)

« Ce qui a été intéressant c'est d'entendre dire de pouvoir poursuivre le master 2 que mon directeur de mémoire m'a dit vous pouvez reprendre le concept d'alternance ce serait bien pour le Master 2 et pour le M2 c'est bien aussi parce que c'est ce que j'attendais de la formation ». (5-F-E)

Le mémoire permet aussi d'autres projets dans le champ exploré en son sein, une étudiante déclare : *« Je vais faire un DU qualité et le Dr X (directeur de mémoire) m'a dit pas de soucis vous pouvez » (7-F-G)*

Tous les étudiants de l'échantillonnage projettent la poursuite de leur formation en Master 2. Pour certains, ils vont enchaîner dès l'année prochaine pour finaliser leur parcours à l'UPJV. L'investissement n'est pas des moindres puisque pour certains établissements cette reprise d'étude universitaire ne bénéficie pas d'une prise en charge en formation continue. Ainsi, les étudiants prennent sur leur temps personnel et leurs deniers pour finaliser ce master. Ces intentions permettent de saisir l'impact aujourd'hui de l'inscription dans le dispositif L.M.D et cette recherche de « masterisation » pour les formations professionnelles de la santé. En effet, comme l'ensemble des professions paramédicales la formation cadre est en attente d'une réingénierie par les compétences et le niveau master est revendiqué. Ces masters sont par ailleurs pour les IFCS qui à l'heure actuelle peinent à atteindre leurs quotas un élément de poids et un argument de recrutement des étudiants.

L'analyse des entretiens auprès des étudiants finalisée, il s'agit alors de repérer dans les entretiens des référents universitaires les éléments qui, pour eux, caractérisent ce mémoire d'étudiants cadres et identifier les finalités qu'ils envisagent pour ce mémoire.

2 - 3 Les entretiens auprès des partenaires universitaires : ce qu'ils disent des mémoires d'étudiants cadres de santé

Ces entretiens sont menés après l'année de formation 2012-2013 auprès de 4 intervenants universitaires dans le dispositif de formation des cadres de santé. Les résultats sont proclamés les étudiants cadres de la promotion 2012-2013 ont tous validés leur diplôme de cadre de santé et leur master 1 parcours « GOESS ». L'activation de leur capitalisation des 26 ECTS pour le Master 2 est effective lors de la réinscription à l'UPJV.

Les entretiens visent à clarifier ce que sont dans le dispositif actuel proposé (nouvelle maquette M1), les mémoires d'étudiants cadres. (cf annexe 5 : guide d'entretien) Comment les référents universitaires les qualifient-ils, qu'est ce qui les différencie des mémoires de recherche, et comment dans ce nouveau dispositif se réalise la validation et par qui. Pour la dernière question le schéma du sous dispositif d'accompagnement des mémoires est présenté pour être commenté. (cf schéma p.35) Au préalable, des rendez-vous sont convenus et les lieux de réalisation de ces derniers s'accommodent aux activités professionnelles de chacun. Pour les 2 responsables du parcours universitaire en partenariat avec l'IFCS, leurs bureaux respectifs font office de scène. Les entretiens sont entrecoupés par des interventions itératives de personnes dans les bureaux. Les enregistrements sont stoppés à chaque fois et nous reprenons l'entretien après avoir refixé le point de discussion. Pour les 2 référents universitaires responsables des Travaux Dirigés, pour l'un le bureau professionnel est utilisé pour l'autre je me rends à son domicile. Les entretiens durent environ entre 50 minutes et 1 heure 15. Ils font l'objet d'une retranscription et d'une lecture approfondie afin d'extraire les éléments significatifs permettant de répondre aux objectifs fixés. Afin de garantir l'anonymat au regard de l'échantillonnage restreint, une codification généraliste reprend les initiales RU, référent universitaire, puis les numéros de 1 à 4 pour identifier les entretiens dans l'ordre de leur réalisation.

⇒ Les partenaires interviewés

Par respect d'anonymat et de confidentialité, le choix est fait de ne pas présenter les parcours et statuts des personnes interviewées. Une direction de mémoire d'un étudiant cadre de la promotion 2012-2013, est assurée par 3 des personnes interviewées : RU2, RU3, RU4. Par conséquent, ils assurent un double rôle responsable TD qui ont dans leur groupe, l'étudiant qu'il guide en tant que directeur de mémoire.

⇒ Ce qu'ils disent des mémoires des étudiants cadres de santé

Certains éléments du discours des partenaires universitaires se corroborent avec les propos recueillis des étudiants. Il est en effet question des discordances rencontrées dans les consignes des différents intervenants au niveau du mémoire. De la charge de travail des étudiants et de la temporalité contrainte pour la réalisation du mémoire. Les référents universitaires soulignent la qualité « supérieure » des mémoires pour la majorité des étudiants cadres et établissent la comparaison avec les étudiants « lambda » inscrits à l'université, pour lesquels la qualité est moindre. Ils soulignent la force de travail des étudiants cadres, qui répondent favorablement à leurs demandes et reconnaissent que l'expérience professionnelle leur permet d'avoir une réflexion plus réaliste.

Ils débutent leur entretien en évoquant les paradoxes du dispositif « hybride »⁴² proposé aux étudiants et dans leurs propos la complexité déjà déclinée dans les discours des étudiants transparait.

- **Les paradoxes évoqués pour l'élaboration de ce mémoire à double appartenance**

Dans les discours des référents universitaires plusieurs paradoxes sont signifiés comme tels et identifiés comme étant des sources de perte de repères pour les étudiants perturbant leur processus de pensée et d'écriture.

La difficulté de situer le genre de mémoire produit par les étudiants dans ce dispositif s'inscrit dans un « équilibre » pour un responsable universitaire et il signale que ce genre d'écrit place les étudiants dans des postures « schizophrènes ».

« Comme tout master, comme tout mémoire qui veut se jouer sur deux domaines, la question, c'est l'équilibre comme les masters pro...on trouve partout une logique universitaire, une logique professionnelle, comment on équilibre quelque chose si au fond ça n'existe pas l'équilibre. Le problème c'est que ça rend les étudiants dans leur mémoire schizophrènes. C'est ça le problème on leur demande d'avoir une double pensée en même temps, comme disait BOURDIEU on ne peut pas être à deux endroits à la fois, donc on leur demande un truc infaisable ». RU2

Un des paradoxes soulevés, stipule que la formation universitaire s'inscrit dans le discours oral et qu'il est demandé aux étudiants une production écrite donc de tenir un discours écrit pour lequel les « recettes de construction » ne sont pas transmises.

« On leur demande des règles du jeu qu'on ne leur a pas données et ils doivent les respecter pour arriver au bout » RU2

⁴² Hybride : mot utilisé par un référent universitaire pour qualifier le dispositif IFCS-UPJV.

Cette remarque renvoie aux normes implicites relevées dans les discours des étudiants dans leurs entretiens. Ils trouvent des stratégies notamment celle de consulter des mémoires d'autres étudiants cadres pour tenter de clarifier ces « règles du jeu ».

Un autre élément est défini par ce référent, comme une difficulté pour les étudiants : le fait qu'ils écrivent à partir de leur expérience professionnelle et de l'engagement que cela entraîne. Ils écrivent en effet, sur et à partir de leur pratique professionnelle, « objet » qui les engage dans leur domaine professionnel. Le mémoire dans le cadre d'une formation professionnelle s'appuie par essence même sur les pratiques et l'expérience des apprenants.

« Moi je dis en rigolant, je m'en fous de ce qu'ils pensent ce qui m'intéresse c'est ce qu'ils ont récolté » RU2

« Quand elles m'évoquaient (parlant des étudiantes de son TD) une question qui selon moi est une question de profession je disais c'est une question de professionnelle c'est pas une question universitaire après si elles avaient envie de continuer elles savaient très bien ce que j'en pensais y'a pas de jugement de valeur derrière c'est rentrer dans une discipline avec ses codes voilà ». RU3

La dichotomie entre le monde professionnel et universitaire se retrouve dans ces propos et rejoint également les propos relevés dans les discours des étudiants inscrivant leur mémoire dans le champ d'une discipline : la sociologie. Un référent conforte cette inscription en employant le terme « *sociologisant* » RU4, en parlant du dispositif de formation.

Ces paradoxes entraînent une complexité pour les étudiants cadres et des incertitudes fortes qui les placent dans des situations de tensions pour lesquelles ils adoptent des stratégies consensuelles afin de ne pas mettre en péril la double validation de leur mémoire. Les référents confortent ces zones de tensions en déclarant proposer au sein de leur TD : du « *soutien psychologique* » ou « *un espace de parole* » afin de permettre aux étudiants de déposer leur ressentis et leurs difficultés.

« Ce sont quand même des gens très matures. Ils pondèrent leurs propos mais moi effectivement dans leurs discours, je perçois quand même les difficultés parfois liées à la complexité du système et puis liées aussi à la fatigue » RU4

Comme le stipule ce référent au sein de leurs TD les référents s'organisent avec les étudiants et définissent un déroulement et une planification des 6 séances.

- **L'organisation singulière des Travaux dirigés**

Les 3 référents universitaires responsables des TD explicitent comment se déroulent les 6 séances réparties de septembre à mai en fonction de leurs organisations respectives. Deux réunions sont planifiées par la responsable du parcours GOESS afin de clarifier pour les

référents TD, les objectifs des TD et les modalités d'évaluation des mémoires. Les référents reviennent sur les « consignes souples » qui ont été données et explicitent leur façon de diriger ces TD.

La responsable universitaire du parcours, explique que dans le nouveau dispositif proposé, les responsables des TD assurent l'accompagnement des étudiants, l'évaluation et la validation du mémoire au titre du Master 1. Par l'accompagnement ainsi proposé cette responsable souligne qu'ils s'inscrivent davantage *« dans l'évaluation du processus que dans, finalement l'écrit finalisé »* RU1

« On a mis en place cette formule là pour justement essayé de parer au décalage qui pouvait y avoir entre un mémoire professionnel et un mémoire universitaire et que les étudiants pouvaient être paumés, désarçonnés désarmés par rapport aux exigences et aux objectifs du mémoire universitaire ». RU1

Les objectifs ciblent le décalage existant entre les genres mémoires dans ce dispositif, et tout particulièrement la méthodologie de recherche, ce pour quoi les TD initialement, ont été prévus. En effet, le rôle de ces référents s'est vu renforcé pour la promotion 2012-2013 et la validation du mémoire en M1 leur revient. Pour ce qui est de l'organisation des séances de TD ils avouent faire chacun comme ils le pensent en respectant toutefois les quelques « points » présentés.

« je sais pas si j'ai pas bien compris ou bien si les choses m'ont été expliquées de manière suffisamment souple pour que chacun finalement y mettent ce qu'il veut, la commande était d'animer un TD ...Je me suis aperçu au fil de l'eau des différentes approches...Maintenant l'université à une logique culturelle autour de la recherche au sens noble». RU4

« Une première réunion permettait un petit peu d'harmoniser mais j'avoue que pour ma part j'aime bien faire à ma sauce, on est d'accord sur les points essentiels, trois quatre points ce qu'on doit transmettre comme savoir, ensuite on fait un petit peu comme on souhaite ». RU3

« Les règles qui avaient été à peu près énoncées moi, j'y ai mis mes éléments, mes critères...A un moment donné il était question de la progression mais sur quelques séances c'est compliqué, on n'a pas à lire les mémoires comme ça donc c'était difficile d'autres ont joué sur la présentation orale, je crois je sais pas moi j'ai joué la dessus : les quatre règles du mémoire respectées : ciblage sur les éléments de base, choix de la bibliographie, la méthode présentée, une description des faits, je juge pas sur la rédaction. » RU2

Chacun adopte, pour organiser ces TD son propre « référent »⁴³ et dans leur propos il est possible de repérer plusieurs façon de procéder. D'ailleurs une référente stipule qu'elle

⁴³ Par référent nous adoptons la définition proposée par HADJI : « ce à quoi se rapporte pour devenir plus intelligible un matériel donné ». Il comporte l'objectif de l'action (les compétences visées) et les critères sur lesquels on s'appuiera pour évaluer l'observable, la production de l'apprenant en fonction de la tâche prescrite ». Cours de V.LECLERCQ – CUEEP – Nov 2013

valorise pour sa part la progression de l'étudiant tout au long des 6 séances dans l'évaluation finale. Contrairement à un autre référent qui affirme qu'en quelques séances la progression « *c'est compliqué* » RU2 et que lui ne l'a pas retenu comme critères d'évaluation.

« Les points essentiels est ce qu'il y a construction de l'objet, est ce qu'on a un thème bien défini, est ce qu'on a une problématique bien claire, est ce qu'on a des hypothèses en rapport avec la problématique bien définies est ce qu'on a su exploiter les matériaux en fonction de ces hypothèses et un minimum esquisser quelques pistes de recherche. Moi j'ai ajouté quelques critères supplémentaires, notamment un critère quand même sur le travail d'écriture et donc du raisonnement...Je leur ai répété dix mille fois, plus vous écrivez une phrase plus vous structurez votre pensée... » RU3

Lors d'un TD un référent explicite comment il aborde la méthodologie avec les étudiants il s'inscrit dans la provocation pour tenter de les faire réagir et mieux comprendre comment se construit une méthodologie de recherche.

« Je démarre en faisant un truc complètement fou mais je vais leur expliquer que la méthode n'existe pas...Ils sont tous en train de me dire il me faut un cas théorique, une problématique, des hypothèses...Attendez oh oh mais personne fait comme ça...Mais je leur file des trucs regarder ce que dit BACHELARD... » RU2

Il témoigne dans son entretien être également en décalage avec les autres référents universitaires et en contradiction avec la méthodologie « enseignée » qu'il définit comme inscrite dans la « *scolastique* » et qui devient pour l'étudiant « *une sorte de style, un exercice* ». RU2

« Arrêtez avec les trucs de problématiques, hypothèses oh les potes, c'est fini ça, c'est pas vrai. Donc du coup on les enferme dans des trucs infaisables, on dresse des hypothèses quand on construit un fait. Je suis le premier à le dire, on se calme... » RU2

Les débats qui motivent les référents sont aussi des sources d'angoisse pour les étudiants qui ne savent plus à qui se référer. Les étudiants répartis dans les groupes TD n'ont pas les mêmes apports en termes de méthodologie et les discussions entre eux majorent leurs incertitudes. Actuellement, la méthode classique utilisée par la majorité des étudiants cadres et notamment tous ceux de l'échantillonnage, est la méthode hypothético-déductive. Cette méthode est aujourd'hui remise en question par certains référents (2/4 de l'échantillonnage) et ils incitent les étudiants à utiliser une méthode hypothético-inductive. Ce qui explique une partie des discordances entre directeurs de mémoire et référents, référents et étudiants, même entre les différents référents universitaires entre eux.

- Les discordances entre les différents intervenants autour du mémoire

Les tensions existent dans ce dispositif d'accompagnement des mémoires et si certaines concernent les intervenants « référents » entre eux, alors que peut-on imaginer de celles des étudiants ? Le schéma de l'accompagnement proposé montre en effet que cet étudiant se situe au centre de ce dispositif et en interface directe avec ces tensions. Comment peut-il alors s'inscrire dans une posture réflexive sur où à partir de sa pratique cerné par des injonctions paradoxales et des susceptibilités à laisser en veille, en vue de la double validation dont leur mémoire fait l'objet. Les enjeux ne sont pas des moindres il s'agit d'une certification d'un diplôme de cadre pour exercer et d'un Master 1 en SSS.

« Or mon problème après c'est qu'ils ont un directeur de mémoire qui n'est pas forcément sur le même point de vue que moi et des collègues qui font les cours de méthodo n'ont pas forcément le même point de vue que moi, donc après faut, voilà après c'est la négociation, elle n'existe pas, donc moi je suis très franc et un peu lâche j leur dis c'est à vous de vous démerder entre nous trois entre vous, nous et leur directeur de mémoire, entre les formateurs IFCS » RU2.

« C'est vrai qui qu'il y a une triple, double, triple, quadruple tutelle là c'est vrai que les étudiants ils sont un petit peu submergés peut-être d'informations qui peuvent être contradictoires...Moi j'ai tendance à penser que du point de vue universitaire c'est pas très gênant, euh je veux dire ils se forgent aussi, alors c'est vrai ils peuvent râler, ils peuvent se dire on a des sons de cloches différents mais c'est aussi ce qui peut les aider à un moment donné à faire des choix... » RU1

« La difficulté d'emblée dès les premiers TD quand on encadre les mémoires c'est de ne pas se substituer au directeur de mémoire ça c'est la chose la plus compliquée...Selon le directeur de mémoire qu'il soit professionnel ou universitaire, il y a aussi des différences entre les universitaires et bien il faut conseiller sans prendre la place du directeur ça c'est difficile, c'est assez compliqué ». RU3

De plus, un référent assurant une direction de mémoire soulève un point essentiel dans l'évaluation de ces mémoires lors des soutenances :

« Chacun évalue en fonction de ses propres valeurs. En plus on valorise, on évalue à la fois l'obtention d'un master et puis un diplôme professionnel et les différents acteurs en présence qui valident ou pas, n'ont pas forcément la même logique, après. Donc c'est très très très compliqué c'est beaucoup de boulot je trouve, c'est énormissime ! ça peut être même très discordant, sur un plan cognitif, ça peut entraîner des discordances pour les étudiants en tout cas c'est un boulot énorme ». RU4

IL est question à nouveau du référent et du référé, spécifiques à chacun des intervenants pour l'évaluation de l'étudiant lors des soutenances. Pour celui-ci, il est alors question de « défendre » « ses » prises de position et « ses » points de vue et il est possible de relier cette posture au vocabulaire relatif à un combat mobilisé lors de l'évocation des soutenances. Comment argumenter un travail pour lequel il s'agit plus de ne pas déplaire à un des jurys et à un des évaluateurs : directeur de mémoire et référent universitaire. Selon CRINON et GUIGUE, (2006,p.142) « *Certains formés s'acquittent de l'obligation d'écrire comme d'une formalité institutionnelle sans portée formative, où l'important serait de plaire, ou du moins de ne pas déplaire, en reproduisant le discours de ces formateurs* » Comment assumer une soutenance à partir d'un écrit consensuel ?

Par ailleurs, cet écrit s'inscrit dans une contrainte temporelle forte qui se concentre surtout, comme constaté dans l'enquête exploratoire, de janvier à mai, et une charge de travail importante, constatée également par les référents universitaires.

• Les contraintes : la charge de travail et la temporalité

Les référents universitaires soulignent la charge de travail dans une temporalité contrainte et un début d'investissement dans le mémoire en décembre, qui correspond aux échéances mises en exergue dans leur processus d'écriture. A savoir, une réflexion première sur le « fameux constat » (RU3), une enquête jugée « tardive » pour les référents qui oblige les étudiants à accélérer le travail d'élaboration du mémoire sur les deux derniers mois. IL est toutefois intéressant de revenir sur une donnée que les étudiants ont soulignée et qui permet de mieux saisir la stratégie qui est la leur afin de répondre aux restitutions des différentes évaluations concentrées sur le premier trimestre. En effet, ils priorisent et respectent les délais pour ces évaluations et reportent leur travail de mémoire en regard de ces évaluations.

« Ils démarrent trop tard, comment voulez-vous qu'ils fassent ? Il faut les engager plus tôt sur le travail empirique faire en sorte qu'ils attaquent ce fameux mémoire 2^{ème} partie (enquête) plus tôt, ils auraient moins de stress » RU2

En ce qui concerne la charge de travail des étudiants, les référents l'évaluent en fonction des échanges avec les étudiants et des « temps de parole » au sein même de ces TD. Ils assurent de ce fait, disent t-ils une fonction de réassurance de soutien et tentent d'instaurer un climat de confiance au fil des TD. Il est à rappeler que les TD se déroulent les soirs de 17h00 à 19h30. (après une journée de formation)

« C'était très lourd en terme d'horaire c'est d'ailleurs ce qui m'a choqué. Elles ont fait énormément de sacrifices, les maris ont du gérer beaucoup de choses à mon avis et pour les enfants à mon avis les mamans ont manqué...C'est un rythme effréné quand même... »RU3

Un référent stipule que par l'échéancier de formation il a l'impression de presser les étudiants et de leur demander de fixer le plus vite possible un objet à investiguer.

« On les oblige à poser un truc parce qu'on les oblige à poser un truc quoi, à faire le deuil de toutes les questions...Après la phase laborieuse de l'enquête, voilà ils ont beaucoup beaucoup beaucoup de boulot et je trouve que c'est vraiment des gens qui ont une capacité de travail qui est hallucinante,...Ils sont très réactifs, très intellectuellement très très brillants...mais ils souffrent quand même d'une charge de travail importante, mais ils s'en sortent » RU4

« Même si c'est dur même si au bout d'un moment et on voit bien, ils n'en peuvent plus c'est cette capacité qu'ils ont vraiment à mener à bien ce travail qui est pas facile quoi. En plus, avec des exigences en tenant des exigences d'un mémoire universitaire ». RU1

Ces témoignages rejoignent ceux des étudiants pour lesquels le mémoire est une épreuve, parfois même une souffrance entraînant des somatisations. Toutefois et malgré les difficultés et les exigences les étudiants font face et répondent à la commande. Il est alors possible de soulever une question pédagogique et éthique : jusqu'où aller ou ne pas aller pour ne pas prendre le risque de mettre trop en danger ces étudiants, les rendre vulnérables. Identifier la limite à ne pas franchir pour que ce mémoire reste un des éléments au service de la formation des cadres de santé, du développement de leur professionnalité ? **Ce mémoire à quel prix pour les étudiants cadres ?** Il est à rappeler que les contenus sont enrichis depuis l'adoption de la maquette et de l'inscription du parcours en master 1, toutefois, la durée de la formation reste stable sur 42 semaines. La charge de travail et notamment les « devoirs » à restituer ont augmenté et les temps de travail ont largement empiété l'espace personnel des étudiants. D'autant, que la qualité de ces mémoires est reconnue et que les exigences sont revues à la hausse par l'inscription en master, du dispositif de formation.

- **La qualité des mémoires produits par les étudiants cadres**

Les quatre référents s'accordent à reconnaître que les mémoires produits par les étudiants cadres sont pour la plupart de bonne qualité. Pour ce qui est, des plus faibles, la trame méthodologique s'y retrouve mais les référents classifient davantage ces mémoires comme étant des « *mémoires catalogues* ». A savoir que les étudiants développent des concepts les uns à côté des autres sans forcément expliciter leur raisonnement et dégager des réflexions témoignant d'un esprit critique. L'enrichissement du cadre théorique constaté par l'augmentation des pages de ce cadre dans l'enquête exploratoire donne, en effet, une lisibilité alourdie de ces mémoires. Les concepts développés s'articulent peu et le raisonnement cognitif de l'étudiant est souvent absent. Ce phénomène rappelle l'écriture à partir d'un « thème » souligné par GUIBERT et REUTER qui répond davantage à un domaine d'écriture scolaire. Ecrire pour écrire un cadre conceptuel sans pour autant y trouver intérêt et sens au regard de sa pratique professionnelle.

*« De façon générale les mémoires...on est quand même, bon sur des mémoires de bonne tenue quoi vraiment de bonne tenue..Des mémoires qui sont vraiment d'une bonne qualité quoi, d'une rigueur, on voit quand même qu'on a derrière des expériences ici professionnelles **puisqu'elle sert quand même**. Moi y'a des mémoires franchement des mémoires M1 qui sont même je dirais beaucoup plus solides que nos mémoires de M1 en formation initiale quoi. » RU1*

« Je voudrais rajouter aussi que la qualité des mémoires sont pour la plupart du temps supérieure à des mémoires étudiants de la fac parce qu'il y a plus de rigueur ». RU3

Abordant les mémoires « plus faibles » les référents universitaires signalent que dans l'élaboration même du mémoire la partie « cadre théorique » imposée par les directeurs de mémoire (disent-ils), sont souvent de l'ordre de la juxtaposition sans intérêt *« C'est-à-dire plutôt dans le cadre théorique, plutôt un copié, enfin un catalogue de référence plutôt que l'usage et la mobilisation d'un modèle théorique ou d'un auteur ce qu'on préfère à un catalogue »*. RU1

«...Mais c'est souvent 60 pages où il n'y a rien d'intéressant ou c'est de l'effet catalogue ou c'est des lois, décrets qui ne sont même pas en lien avec l'analyse franchement je trouve ça inintéressant, après très bien certains directeurs y sont attachés ». RU3

La frontière entre mémoires professionnels et mémoires de recherche n'est pas si simple à appréhender, et certains mémoires réalisés par les étudiants cadres sont considérés comme étant des mémoires de recherche.

« Pour certains que j'ai corrigé, y avait des mémoires de recherche, pour ma part, parce que c'était des mémoires de recherche j'ai mis 15, les mémoires qui ont 15, 16.5, ce sont des mémoires de recherche je les considère comme tels. Après j'ai noté des notes un petit peu plus basses pour les mémoires ce que j'appelle des mémoires professionnels qui sont moins guidés par une question de recherche » RU3

Afin de clarifier ces genres « mémoire » une question est clairement posée aux référents lors des entretiens.

- **Les mémoires professionnels et les mémoires de recherche : quelle différence ?**

Une référente universitaire se trouve gênée par ma question et après quelques instants de blanc m'avoue ne pas savoir réellement ce qu'est un mémoire professionnel et par conséquent qu'il est difficile pour elle de les différencier. Elle me questionne alors sur le mémoire professionnel et la validation de celui-ci.

« Ben euh (long blanc) je je je les exigences du mémoire professionnel, je les connais pas bien, en même temps c'est de la façon dont ça avait été pensé à l'IFCS...C'était la façon de réinvestir ce travail d'enquête dans une perspective professionnelle... » RU1

Pour cette même référente un mémoire universitaire consiste à :

« Travail de mise en ordre d'organisation d'une pensée, faire état des lieux d'une question en même temps c'est comment dire c'est c'est se se se se comment dire, accéder à des connaissances et en même temps donner du sens, c'est ça surtout un travail universitaire, leur donner du sens... » RU1

Elle souligne que les mémoires sont différents selon les disciplines et rappelle en développant :

« Nous on est quand même en sciences humaines, en sciences sanitaires et sociales qui est accrochée quand même au département sciences de l'éducation l'UFR sciences humaines et sociales, nous on est sociologue anthropologue ici... » RU1

Il est dans ces propos bien question de discipline et d'une sorte de « corporatisme » qui revendique un groupe social, une identité et une dépendance à un champ précis. Dans les entretiens des étudiants cadres, l'inscription de leur problématique mémoire dans le champ sociologique est mis en évidence et corrobore avec les propos de cette référente. Toutefois, il est noté que par deux reprises dans les entretiens de RU1 et RU3 une insistance est verbalisée pour signifier qu'il ne s'agit pas de mémoires sociologiques, mais bien dans le champ des sciences humaines.

Pour les intervenants universitaires le côté professionnel se réfère essentiellement à ce chapitre du « réinvestissement professionnel » et d'ailleurs certains universitaires annoncent clairement aux étudiants ne pas souhaiter lire ce chapitre qui sera davantage abordé lors de la soutenance avec le jury professionnel. Les questions initiales des étudiants, à partir et sur leur pratique professionnelle ne sont pas abordées et comme nous l'avons mis en évidence par le témoignage des étudiants ramenées dans un champ disciplinaire afin d'être investiguer.

Pour un référent, il ne devrait pas y avoir de différence entre mémoire de recherche et mémoire professionnelle. Un seul élément pour lui inscrit le mémoire dans la sphère professionnelle : le réinvestissement.

« Dans l'idéal il ne devrait pas y avoir de différence je dirais formellement c'est comment on dit déjà comment vous dites dans le dernier chapitre... (cherchant le terme réinvestissement) » RU2

Un référent universitaire émet toutefois des conditions d'inscription dans la sphère de la recherche, de ces mémoires professionnels et étonnamment ce ne sont pas des critères

précis d'intelligibilité, de sens critique ou de réflexivité qui sont avancés mais le statut universitaire du directeur de mémoire.

*« Pour les appeler mémoire de recherche on pourrait les appeler mémoire de recherche, je vais vous le dire comme je le pense à partir du moment où les directeurs de mémoire seraient universitaires et que les co-jury seraient professionnels, vous voyez ce que je veux dire... »
RU3*

La séparation des mondes est effective et le directeur de mémoire universitaire est garant des savoirs académiques permettant alors l'inscription des mémoires comme étant des mémoires de recherche. Le statut du co-jury revient à un professionnel. L'ordre est respecté la valeur des savoirs académiques prime sur les savoirs de l'expérience.

« Car j'ai senti la différence quand quelqu'un était dirigé par un professionnel, je le voyais tout de suite, c'était clair et net c'est pas la même démarche, c'est pas les mêmes questionnements ... Tous les mémoires dirigés par un universitaire en gardant un co-jury professionnel qui lui aurait son mot à dire sur le plan professionnel ». RU3

A la fin de l'entretien cette référente revient sur la question de la différence entre mémoire professionnel et de recherche en évoquant un élément supplémentaire qui serait opposé à l'inscription dans le champ de la recherche :

*« Mais sachant que je repense au mémoire de recherche y'a autre chose à mon avis qui peut coïncider au niveau universitaire je vous parle en fonction de schéma de pensée, un mémoire de recherche donc ce serait un mémoire de master 1 qui donne l'équivalence et sachant que la formation **se fait en un an en accéléré** ça c'est des trucs qui peuvent peut-être coïncider aussi finalement les étudiants qui font quatre ans, ce que vous faites en un an... Vous voyez ce que je veux dire... Le diplôme le donner à tout le monde c'est le dévaluer voilà c'est toujours le même problème ». RU3*

En effet, à juste raison elle questionne les dispositifs de formation actuels qui proposent des masters complets en temps réduit et qui pose la question au-delà de la « valeur », de la finalité. Pour s'inscrire dans un parcours de formation proposant un master un référent souligne que les exigences tant universitaires que professionnelles sont majorées et qu'une vigilance particulière s'impose.

- **Une vigilance particulière : le niveau d'exigence des mémoires**

Un référent énonce les injonctions politiques concernant les dispositifs de formation à l'université et des formations professionnelles en augmentant les heures de cours considérablement et en augmentant les exigences du travail de mémoire.

« C'est bizarre, c'est un truc qui fait partie de la tradition universitaire et beaucoup de formation comme la votre, cette particularité de donner de l'importance à un travail personnel en mémoire on est tous dans ce piège là... Quand on regarde nos formations y'a 30 ou 40 ans y'avait pas autant de cours dans nos formations, le mémoire était un travail fait à l'université dans le cadre d'un suivi, d'un TD. On a multiplié ces exigences de cours et on a laissé le mémoire comme ça » RU2

Ce phénomène d'inflation des heures de cours n'est en effet pas spécifique au dispositif universitaire, à l'IFCS les heures de cours sur le premier trimestre sont en hausse. Les lundi et mardi les étudiants sont sur une amplitude de 9h00 à 19h30. De plus, les travaux de groupe ou individuels sont en dehors des cours magistraux sur des temps de travail personnel non comptabilisés dans les horaires de formation. Les heures de travail pour le mémoire sont des heures planifiées comme le révèlent les étudiants sur les heures de repas du midi ou plus fréquemment, les soirs tard. Le niveau de formation actuel à l'IFCS proposant un partenariat universitaire de niveau master 1, les exigences sont aussi revisitées.

« Les exigences pour le mémoire des étudiants IFCS, on était un peu plus souple sur tout ce qui est de la construction théorique et c'est en train progressivement de changer, donc va falloir faire gaffe de pas redemander encore plus moi je suis très prudent ». RU2

« Les exigences, on leur donne pas,...Euh ils ont pas des thèses à faire faut pas déconner non plus ». RU2

Ce mémoire actuel dans ce dispositif renouvelé depuis septembre 2012, prépare les étudiants à poursuivre leur cursus universitaire en Master 2, GOESS.

- **La finalité du mémoire actuel : professionnelle ? universitaire ?**

Les référents abordent tous le master 2 comme suite logique du parcours des étudiants cadres ; Ceux-ci capitalisent 26 ECTS de master 2 qui seront activés lors de l'inscription à l'université dans les années à venir. Une référente souligne même avoir vivement conseillé aux étudiants de poursuivre rapidement leurs cursus.

« Je les ai toutes encouragé à faire le M2 tout de suite, je pense qu'elles vont vraiment prendre du recul et s'approprier leur mémoire pendant l'été elles seront dix fois plus avancées que les autres pour le M2 » RU3

Selon les propos avancés ce mémoire de M1 s'inscrit déjà comme une amorce d'un travail à poursuivre en M2. Le dispositif prévu pour la validation complète en M2 se décline sur 72 heures de formation à l'UPJV sous forme de cours magistraux, TD et la finalisation du mémoire. Une référente explique d'ailleurs ce qui est attendu en M2 pour ce mémoire :

« Donc les cadres qui ont continué le M2 ça a donné des choses tout à fait intéressantes, c'est vraiment une question qui est reprise avec un auteur ou une mobilisation de constat à partir d'un seul auteur ou un concept ou bien un modèle théorique...A mon avis c'est ce qui euh ça a plus de cohérence je dirai... » RU1

Le mémoire est par conséquent bien repris et une partie ou sous partie développée en mobilisant de la théorie. Il est alors possible de s'interroger sur la validation des mémoires en M1 et l'objectif de celle-ci ? S'interroger également sur la construction du mémoire initial, socle du mémoire de M2 et de son inscription dans une sphère plus universitaire que professionnelle ?

Un référent interroge aujourd'hui à l'université le statut du mémoire vu son importance dans les parcours de master.

« Le mémoire de licence est en train de perdre sa place d'où le débat qu'on a tous, c'est de redonner au mémoire de master une importance. La question c'est d'abord le mémoire de master, mais dans quelles conditions, quelles exigences, sur quels éléments ? On a maintenant des mémoires qui font M1 et mémoire M2, est ce que le M2 est la suite du M1 est ce que c'est un complément...Donc la question est là : le statut ? C'est-à-dire qu'il y a une vraie évolution des exigences, je pense qu'il y a une évolution des étudiants eux-mêmes inconsciemment » RU2

Le mémoire M2 des étudiants cadres est un complément du M1. En effet, depuis 2 années les étudiants qui se sont inscrits dans le parcours M2 s'appuient sur leurs mémoires et développent un concept sociologique en mobilisant un auteur conseillé par les référents universitaires de ce dispositif. Les mémoires d'étudiants cadres correspondent visiblement aux attentes puisque l'inscription d'étudiants d'années précédentes à ce parcours GOESS est également validée par les responsables universitaires. Un référent conforte l'idée que le mémoire M1 est un socle pour le M2.

« Donc grosso modo c'est le master 2 enfin le master 1 enfin on va dire la voie pour aller au M2...Il y a le master 2 qui arrive ça veut dire que donc le master 1 y doit faire l'objet d'une surveillance accrue, me semble t-il de la part de l'université » RU4

Le mémoire M1 est bien un travail initié pour finaliser le M2 et viser l'inscription des étudiants cadres à l'université l'année suivante. De plus, les propos des étudiants, dans les entretiens post soutenance, s'inscrivent bien dans la poursuite de leur cursus universitaire et l'approfondissement de leur mémoire. Certains ont même décliné le concept qu'ils envisageaient de développer : « les représentations sociales » (5-F-E). Comme le stipule le référent RU2, il existe une appétence pour les parcours proposant un master complet et les étudiants revendiquent l'obtention du master dans le cadre actuel de la réingénierie des formations paramédicales. Cet engouement pour un titre renvoie au prestige social et la

valorisation d'une profession par l'obtention d'un titre universitaire. D'autant, que pour l'instant, au sein des institutions de santé aucune valorisation n'est prévue, pour les professionnels, au regard des titres obtenus. Il est possible de se questionner alors sur les effets secondaires tant pour le dispositif de formation que pour les usagers de ce dispositif : les étudiants, d'un processus à double visée : l'universitarisation et la professionnalisation.

Après une analyse attentive des entretiens pré et post soutenance des étudiants cadres de notre échantillonnage, dans laquelle certains éléments corroborent avec les propos recueillis auprès des référents universitaires, un retour sur les hypothèses de travail s'impose.

VII - ANALYSE CROISEE DES DONNEES ET RETOUR SUR LES HYPOTHESES

- L'universitarisation a transformé les écrits mémoires des étudiants cadres de santé, l'enquête réalisée à partir de 30 mémoires sur trois décennies témoigne des modifications notamment l'enrichissement du cadre théorique et l'appauvrissement du réinvestissement professionnel. Cette évolution est confortée par les entretiens réalisés tant auprès des étudiants cadres que des référents universitaires qui soulignent l'évolution des exigences vis-à-vis des mémoires du fait de leur inscription pour la validation d'un master 1 en SSS. Par ce mémoire qui s'inscrit actuellement comme socle pour le mémoire de M2, les étudiants revendiquent leur posture de chercheur et répondent aux règles et normes d'un écrit universitaire davantage que professionnel. Certains étudiants sont même surpris d'être questionnés lors de leurs soutenances sur « *des questions pratico-pratiques, de terrain* ». Ils se déclarent pour la plupart des « *apprentis chercheurs* ».

L'hypothèse 3 se référant à l'exigence des écrits répondant aux critères universitaires est validée l'hypothèse 4 inscrivant l'étudiant dans un positionnement de chercheur ne peut être validée que partiellement. En effet, les étudiants sont dans une posture ambivalente entre : le professionnel cadre et la possibilité d'exercer avec le diplôme cadre et la posture d'apprenti chercheur qui leur confère un prestige social du fait du titre universitaire. Cette hypothèse mériterait davantage de recueils de données spécifiques à la construction identitaire, l'enquête menée par entretien auprès des étudiants, ne nous permet pas de la valider totalement.

- Les étudiants adoptent des stratégies de priorisation afin de répondre aux demandes de restitutions des évaluations sur le premier trimestre. Ils travaillent de façon séquencée, afin de respecter les demandes et décalent leur travail de mémoire jusqu'en décembre. L'élaboration du mémoire se situe, comme constaté dans les schémas de leurs processus d'écriture sur le deuxième trimestre et surtout sur les deux derniers mois de formation Cette temporalité est confortée par les référents universitaires qui stipulent que les étudiants s'y prennent trop tardivement. Les deux schémas de l'enquête exploratoire reprenant l'évaluation de la charge de travail et la temporalité des étudiants sont en parfaite corrélation avec ces données.

Deux hypothèses 1 et 2, sont validées par ces éléments d'enquête qui témoignent en effet que l'organisation du dispositif de formation freine la mise à l'écriture, les étudiants se centrent sur les évaluations en priorité sur le premier trimestre. De plus, ils expliquent clairement dans leurs entretiens les stratégies qu'ils adoptent pour reporter leurs investigations dans le cadre de leur travail de mémoire.

- Par ailleurs, les étudiants mais aussi les référents universitaires déclarent des discordances entre les différents intervenants dans le dispositif d'accompagnement mémoire, des tensions que l'étudiant doit réguler afin de mener à bien son travail de mémoire. Les contradictions évoquées dans tous les entretiens, entre directeur de mémoire, référent universitaire, et référent IFCS permettent **de valider l'hypothèse 5 mentionnant que le maillage proposé entre personnes ressources est un frein à la progression de l'étudiant dans son travail de recherche.**

- **Ce travail de mémoire est perçu comme un rite de passage pour accéder au métier de cadre de santé.** Les étudiants stipulent un avant et un après mémoire, une reconnaissance, une légitimité de leur statut cadre par ce mémoire notamment par la soutenance devant un jury professionnel. **L'hypothèse 6 est par conséquent validée.**

Par ces hypothèses de travail validées et partiellement validée pour une (4), (la posture académique de chercheur énoncée est toutefois à redimensionner et mériterait, un approfondissement par d'autres investigations ultérieures), l'hypothèse générale est en adéquation et de ce fait validée.

L'universitarisation de la formation des cadres de santé en IFCS impacte les écrits « mémoire professionnel ».

Les investigations menées tant par la recherche de trace à partir des archives que les entretiens réalisés mettent en exergue d'autres éléments significatifs qui interpellent notre posture de formateur et nous amènent à penser...

VII - CE QUE CELA LAISSE A PENSER...

Sur un plan pédagogique et didactique, les tensions exercées par le contexte même de ce dispositif et les injonctions paradoxales auxquelles font face les étudiants, interrogent la dissonance cognitive sous jacente créée par le décalage entre des discours humanistes, en lien avec le projet pédagogique et la situation de formation qu'ils vivent. En effet, comme le souligne P.MEIRIEU entre « *le dire et le faire* » comment alors vont-ils à leur tour exercer le métier d'encadrant de professionnels de santé ou d'étudiants et quelle posture d'accompagnant vont-ils adopter ? Quelles « traces » « empreintes » ou « séquelles », vont laisser les conditions d'apprentissage et les stratégies adoptées pour ne pas déplaire et s'inscrire dans la réussite. Quels cadres de santé seront-ils demain ? Quels types d'accompagnement vont-ils proposer aux équipes avec lesquelles ils vont travailler ?

D'autre part, quel sens accordé à l'initiation à la recherche aujourd'hui dans un institut de formation professionnelle proposant un tel dispositif ? Quelle finalité pour ce mémoire hybride ? D'un mémoire à la dimension initiale de projet personnel à partir de sa pratique, à un mémoire à dimension davantage professionnelle : écrit sur où à partir de son expérience, l'universitarisation a décalé ce mémoire dans une dimension plus académique. Pour autant, le texte support de la formation cadre reste identique et les objectifs d'initiation à la recherche figés. Par l'évolution des dispositifs et la transformation en leur sein des mémoires il est urgent de se questionner sur la finalité de cet écrit.

Par ailleurs, un flou total règne sur les éléments normatifs, qui entrent en compte dans la validation de ce mémoire. Les référents universitaires eux mêmes sont en débat, à ce sujet là. La double validation par un jury à l'IFCS et par un jury à l'université témoigne qu'aucun accord n'est explicite sur ce qu'est un mémoire professionnel et un mémoire de recherche. Il existe une méconnaissance de part et d'autre des éléments qui permettent la validation d'un mémoire tant à l'IFCS qu'à l'UPJV. Dans ce partenariat, une instabilité de départ s'est instaurée, chacun ne sait pas la norme de l'autre. Comme le souligne OUDART (2012,p.8) « *Le référent est d'entrée de jeu défini différemment selon les statuts des évaluateurs, lesquels ont également une perception distincte du référent* ».

La notion de partenariat sous entend co-construction et co-évaluation, dans une alternance intégrative qui permettent aux étudiants de réaliser ce qu'ils nomment « des liens » et utiliser les savoirs académiques au regard de leurs savoirs quotidiens et réciproquement, au service de leur professionnalité.

Les questionnements précédents s'ancrent dans une pratique de formateur soucieux des conditions d'apprentissage que permet le dispositif et dans une visée de révision d'une didactique professionnelle au service des apprenants. Néanmoins, des incertitudes demeurent concernant l'attitude des étudiants en fin de formation et qui malgré les épreuves, les

moments difficiles, les souffrances pour certains, dans l'écriture de leur mémoire, s'inscrivent dans une spirale sociale d'appétence pour le titre universitaire. Ils souhaitent tous poursuivre en Master 2 même si pour l'instant aucune obligation ne les contraint et aucune reconnaissance supplémentaire ne leur est accordée.

L'accompagnement de ces étudiants se veut inconditionnel et s'inscrit dans un courant médiationnel fort. L'acceptation de l'émergence de nouveaux besoins et de centres d'intérêt de ces étudiants est à considérer dans le contexte de réingénierie des formations paramédicales à partir du modèle de la « compétence » et l'appartenance au système LMD.

VIII - CONCLUSION

Inspiré d'une pratique de formateur confronté à des discordances et des paradoxes, le constat établi auprès des étudiants, est étayé par de nombreux éléments dans une intention d'objectivité. En effet, cette recherche contextualisée s'inscrit dans mon quotidien et pour tenter de ne pas être dans la subjectivité les enquêtes se justifient. Ainsi une première exploration s'est appliquée à observer à partir d'une grille d'analyse la transformation des mémoires sur 3 décennies. Les représentations du mémoire en début de formation, pour les étudiants cadres ainsi que l'évaluation de leur charge de travail et de leur temporalité, ont amorcé les problématiques sous jacentes à la réalisation du mémoire. L'enquête par entretiens réalisés, en pré et post soutenance a clarifié leurs processus d'écriture, leurs stratégies, leurs difficultés et leurs capacités d'adaptation à cette activité. Les entretiens des référents universitaires confortent quant à eux les points essentiels évoqués par les étudiants cadres : la charge de travail, les paradoxes, discordances et injonctions dans lesquelles le dispositif les place. Ces référents soulignent pourtant l'engagement et la rigueur de ces étudiants dans l'activité « mémoire » et signifient la qualité de ces derniers. Difficile alors, de décliner pour le formateur que je suis des perspectives professionnelles, la problématique s'inscrivant dans un champ beaucoup plus vaste que celui enquêté. En effet, celle-ci soulève des questions politiques et d'ingénierie qui correspondent au « pouvoir agir », pour lequel mon champ d'action est largement dépassé. Il est toutefois possible de proposer une discussion d'équipe avec nos partenaires afin d'établir une zone d'intercompréhension à partir d'un langage professionnel et universitaire dans une visée éthique pour l'apprenant. A ce propos, OUDART (2012, p.8) propose d'instaurer des formes de langage en amont de l'évaluation afin de permettre à ce mémoire à double appartenance de devenir : *« un objet co-construit capable d'être co-évalué. Nos formations universitaires en alternance restent encore trop timides sur ces formes de dialogue, comme si les deux mondes avaient encore besoin de s'appriivoiser, de se reconnaître comme partenaires à part entière »*.

Au terme de ce travail de recherche la problématique initialement évoquée est largement déplacée dans une sphère plus macroscopique. En effet, au-delà de la transformation du dispositif de formation par l'universitarisation et de ses conséquences sur les mémoires des étudiants cadres de santé, il est mis en lumière une injonction à la professionnalisation et une injonction à la recherche qui placent les étudiants dans des postures complexes et qui renvoient à un point épistémologique. Un débat qui questionne tous les dispositifs actuels qui ont la charge de professionnaliser. Dans ces dispositifs deux mondes différents se confrontent, naissent alors, de part et d'autre, des peurs et des appréhensions, desquelles s'instaurent des jeux de pouvoir et des enjeux de « place ». Ces jeux et ces enjeux se manifestent par des prises de position qui reflètent une dichotomie théorie pratique avec une

hiérarchisation des savoirs pratiques de l'expérience et des savoirs académiques. Ce phénomène observé renvoie à des conceptions épistémologiques non réglées en amont, qui rappelle des anciens débats...

Les étudiants inscrits dans ces dispositifs sont bien malgré eux victimes voire même otages dans l'usage de ces derniers entre les injonctions politiques fortes d'universitarisation et de professionnalisation.

TABLE DES MATIERES

Préambule	1
I. INTRODUCTION	p.3
D'un idéal pensé à une réalité...mon parcours professionnel.....	p.4
D'une proposition à... une mission auto administrée ?.....	p.6
1 - D'un tiraillement de formateur à la construction d'un questionnaire.....	p.7
II. L'EMERGENCE D'UNE FONCTION DE SURVEILLANTE...AU METIER DE CADRE DE SANTE	p.9
1 - De la femme consacrée à la surveillante.....	p.9
2 - De la surveillante au cadre infirmier.....	p.11
3 - Du cadre infirmier au cadre de santé.....	p.14
4 - Evolution de la formation cadre de santé.....	p.17
III. LE CONTEXTE DE LA FORMATION CADRE DE SANTE	p.18
1 - L'historicité de l'IFCS du CHU Amiens et l'élaboration du partenariat universitaire	p.19
2 - L'évolution du dispositif IFCS CHU Amiens.....	p.20
3 - L'universitarisation de la formation cadre de santé.....	p.22
4 - Le contexte actuel et turbulent de la formation cadre en IFCS.....	p.24
5 - Le dispositif de formation à l'IFCS d'Amiens	p.26
6 - L'alternance proposée dans le dispositif de formation.....	p.29
7 - La construction des savoirs dans cette alternance.....	p.31
8 - De professionnels de santé au métier d'étudiant cadre de santé...Qui sont ces apprenants.....	p.32
9 - Les acteurs du dispositif de formation au service des apprenants.....	p.33

10 - Le dispositif d'accompagnement du mémoire professionnel : l'initiation à la recherche.....p.35

III. LES QUESTIONS QUE CELA POSE POUR LA FORMATION ET LES HYPOTHESES..... p.38

IV. LA RECHERCHE DE TRACES : l'enquête exploratoire..... p.41

1 - Les entretiens exploratoires auprès des acteurs..... p.41

2 - Les investigations à la recherche d'objectivité.....p.42

2.1 Le recueil de documents d'archives : les mémoires d'étudiants cadres.....p.42

2.2 Le questionnaire exploratoire : les représentations des étudiants cadres.....p.52

2.3 Les grilles d'évaluation de la charge de travail relative au mémoire.....p.55

2.4 Ce que disent les étudiants cadre du dispositif d'accompagnement.....p.57

V. ETAYAGE THEORIQUE ET CONTEXTUEL A VISEE COMPREHENSIVE p.63

1 - Modalités d'élaboration et de validation des travaux d'initiation à la recherche.....
.....p.62

2 - Le mémoire professionnel : ambiguïté et recherche d'une définitionp.65

3 - L'écriture comme processusp.69

4 - De l'écriture des pratiques à l'écriture réflexive.....p.70

4.1 Les fonctions de l'écriture.....p.70

4.2 Les zones de tensions dans le processus d'écriture.....p.72

5 - Le rapport à l'écriture.....p.74

5.1 La dimension cognitive de l'écriture.....p.74

5.2 Du rapport à l'écriture au rapport au savoir.....p.77

5.3 Aspect représentationnel du rapport à l'écrit.....p.78

Quelles représentations pour l'écriture de recherche.....p.82

VI A LA RECHERCHE DE TRACES ET DE DISCOURS p.83

1 - La méthodologie au service de la recherche.....p.84

1.1 - Le lieu d'enquête.....	p.85
1.2 - A l'écoute des apprenants : l'entretien semi-directif.....	p.86
1.3 - Présentation des apprenants.....	p.88
1.4 - L'attitude des étudiants en regard de leur mémoire.....	p.92
2 - L'analyse des discours de l'activité mémoire.....	p.94
2.1 - Ce que disent les étudiants de leur activité mémoire : entretiens pré-soutenance.....	p.94
De l'expérience professionnelle à l'émergence d'un thème.....	p.97
L'engagement dans le thème à visée compréhensive.....	p.98
D'un thème au processus d'écriture : un cheminement.....	p.102
Une organisation liée aux contraintes temporelles.....	p.110
Les temps d'écriture : stratégies d'étudiants.....	p.112
La mise en phase avec les attentes institutionnelles relatives au mémoire.....	p.114
La gestion des normes : les stratégies adoptées.....	p.116
Le rapport à l'écrit : élément constitutif du processus d'écriture.....	p.119
Les parcours scolaires.....	p.120
Les activités professionnelles.....	p.121
La compétence scripturale exigée.....	p.122
Le vécu de ce travail d'écriture pour les étudiants et pour les aidants.....	p.123
Un travail organisé et planifié.....	p.123
Écriture comme une épreuve.....	p.124
Écriture comme souffrance et somatisation.....	p.125
Les difficultés rencontrées lors de l'élaboration du mémoire.....	p.126
Les incertitudes et les doutes sur le fond et la forme.....	p.127
Les interactions avec le directeur de mémoire.....	p.130
Les divergences entre les personnes ressources.....	p.132
Les divergences entre l'IFCS et l'UPJV.....	p.133

Les difficultés surmontées lors de l'élaboration des mémoires.....	p.134
Aspect représentationnel du produit "mémoire" et qu'est ce qu'un bon mémoire....	p.138
Les apports de ce mémoire pour les étudiants.....	p.143
Les apports relatifs à l'écriture.....	p.143
Les apports en lien avec les savoirs.....	p.145
La construction du processus identitaire.....	p.146
L'appartenance à un groupe social : les cadres de santé.....	p.148
Le dépassement de soi : l'auto efficacité perçue.....	p.149
Si c'était à refaire ?.....	p.149
La planification temporelle.....	p.149
Les méthodes d'enquête.....	p.150
Les renoncements.....	p.151
2.2 - Ce que disent les étudiants de l'argumentation de leur mémoire : entretiens post-soutenance	p.152
L'auto évaluation des étudiants après leur soutenance.....	p.156
La répartition des rôles de chacun des membres du jury : la question des mondes	P.157
Les attentes : les scénarios envisagés, contrariés des soutenances.....	p.159
Le jury à la recherche du positionnement cadre.....	p.160
La valorisation : la poursuite en M2.....	p.162
2.3 - Les entretiens auprès des partenaires universitaires : ce qu'ils disent des mémoires d'étudiants cadres de santé.....	p.163
Les partenaires interviewés.....	p.163
Ce qu'ils disent des mémoires des étudiants cadres de santé.....	p.164
Les paradoxes évoqués pour l'élaboration de ce mémoire à double appartenance.....	p.164
L'organisation singulière des TD.....	p.165

Les discordances entre les différents intervenants autour du mémoire.....	p.168
Les contraintes : la charge de travail et la temporalité.....	p.169
La qualité des mémoires produits par les étudiants cadres.....	p.170
Les mémoires professionnels et les mémoires de recherche :	
quelle différence ?.....	p.171
Une vigilance particulière : le niveau d'exigence des mémoires.....	p.173
La finalité du mémoire actuel : professionnelle ? universitaire ?.....	p.174
VII ANALYSE CROISEE DES DONNEES ET RETOUR SUR LES	
HYPOTHESES.....	p. 177
VIII CE QUE CELA LAISSE A ENSER.....	p. 179
IV CONCLUSION.....	p. 181
TABLE DES MATIERES.....	p. 183
BIBLIOGRAPHIE.....	p. 188
ANNEXES	

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

- 📖 JC.ABRIC Méthodes d'étude des représentations sociales, érès, 2005.
- 📖 A.C.ALLIN-PFISTER ; Formation à la recherche une approche globale, Collection cadre de santé, Edition LAMARRE, 2005.
- 📖 L.BARDIN, L'analyse de contenu, Edition Puf, 2001
- 📖 C.BARRE-DE-MINIAC, Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et didactiques, Edition Septentrion Presses universitaires, 2006.
- 📖 A.BLANCHET, A.GOTMAN, L'enquête et ses méthodes : l'entretien, sociologie 128, Edition Nathan université, 2000
- 📖 P.BOURRET, Les cadres de santé à l'hôpital, Seli Arslam, 2006.
- 📖 M.CIFALI, A.ANDRE, Ecrire l'expérience vers la reconnaissance des pratiques professionnelles, Ed PUF, 2007.
- 📖 J.CLENET, L'ingénierie des formations en alternance, L'Harmattan, 2011.
- 📖 Y.CLOT, Travail et pouvoir d'agir, Le travail humain, Edition PUF, 2008
- 📖 MF.COLLIERE, Promouvoir la vie, Inter Editions, MASSON, Paris 2000.
- 📖 C.COTON, L.PROTEAU, Les paradoxes de l'écriture, Presses Universitaires de Rennes, 2012.
- 📖 M.A COUDRAY, Le cadre soignant en éveil, Seli Arslam, 2006.
- 📖 A.COULON, Le métier d'étudiant, 2^{ème} édition, Economica Anthropos, Paris, 2005.
- 📖 F.CROS, Ecrire sa pratique pour développer des compétences professionnelles, série Recherches, Ed L'Harmattan, 2006.
- 📖 F.CROS, L.LAFORTUNE, M.MORISSE, Les écritures en situations professionnelles, collection éducation-intervention, Presses de l'université du Québec, 2009.
- 📖 F.CROS, L.LAFORTUNE, M.MORISSE, Se professionnaliser par l'écriture, quels accompagnements ? , collection éducation-intervention, Presses de l'université du Québec, 2011

📖 A.FINO-DHERS, M.P.MACKIEWICZ, C.ROUYER, M.WACH, Mémoires de recherche et professionnalisation, collection savoir et formation, L'Harmattan, 2004.

📖 F.GOMEZ, Le mémoire professionnel, Ed De BOECK,

📖 J.GOODY, (traduction de C.MANIEZ), Pouvoirs et savoirs de l'écrit, Edition La Dispute

📖 D.JODELET, Les représentations sociales, Paris PUF, 1989 -7^{ième} édition 2003.

📖 A.PERRAUT SOLIVERES, Infirmières, le savoir de la nuit, Puf, 2002.

📖 R.QUIVY, L.CAMPENHOUDT, Manuel de recherche en sciences humaines, Dunod, 2003 2^{ième} édition.

📖 P.ROUSSEAU, Pratique des écrits et écriture des pratiques, la part « indicible » du métier d'éducateur, Série Education Familiale, Edition L'Harmattan, 2013.

📖 J.SALIBA, B.BON-SALIBA, B.OUVRY-VIAL, Les infirmières ni nonnes, ni bonnes, Syros, 1993.

📖 Transformations, Revue n°6, L'alternance dans l'enseignement supérieur : de nouvelles perspectives ? Ed Institut CUEEP, Université Lille 1, décembre 2011,

📖 Transformations, Revue n°7, Usages et dispositifs de formation, Edition Institut CUEEP, Université Lille 1, juin 2012.

📖 J.M VAN DER MAREN, La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement, 2^{ième} édition, Edition De Boeck, 2003.

📖 R.WITTORSKI Professionnalisation et développement professionnel, Action et Savoir, L'Harmattan, 2007

ARTICLES

📖 R.BOURDONCLE, « Universitarisation », Recherche et formation (en ligne), 54/2007, mis en ligne le 01 janvier 2011 : <http://rechercheformation.revues.org/945>.

📖 N.BOUBEE, La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ?, revue.org, Editeur : Groupe d'Etudes de communication, 35, 2010, <http://edc.revues.org/index2265html>.

📖 E.BROSSAIS, A.TERRISSE, Rapport au savoir et mémoire professionnel de l'enseignant-stagiaire en lettres : trois études de cas à l'IUFM Midi-Pyrénées, L'Harmattan / Savoirs, 2007/3 n°15 p.81 à 103. <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2007-3-page81.htm>

📖 S-G.CHATRAN, C.BLASER et M.GAGNON, Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires, revue suisse des sciences de l'éducation, 28 (2) 2006, p.275-293.

📖 J.CLENET et JN.DEMOL « Recherches et pratiques d'alternance en France. Des approches et leurs orientations » « La formation en alternance état des pratiques et des recherches » Presse Universitaire du Québec, 2002.

📖 J.CRINON, M.GUIGUE, Ecriture et professionnalisation, Revue Française de Pédagogie, juillet septembre 2006, <http://rfp.revues.org/621>.

📖 O.DEZUTTER, T.DORE, Ecrire pour réfléchir sur sa pratique : état du rapport à l'écriture d'étudiants en première année de formation à l'enseignement, Actes du 9^{ième} colloque de l'AIRDF, Québec, août 2004.

📖 Dossier « L'évolution de la fonction cadre », Revue Soins Cadres - n°75 - août 2010, p.15-39.

📖 M.DUMAS, C.RUILER, « Etre cadre de santé de proximité à l'hôpital » quels rôles à tenir ?, revue de Gestion des Ressources Humaines, Edition ESKA,2013.

📖 I.FERONI et A.KOBER-SMITH, « La professionnalisation des cadres infirmiers : l'effet de l'action publique en France et en Grande-Bretagne », Revue Française de sociologie, 2005/3 Vol. 46, p.469-494.

📖 G.LECLERCQ, « Les écrits professionnalisés longs », Lidil, 34/2006 (en ligne), mis en ligne le 7 avril 2008 : <http://lidil.revues.org/index13.html>.

📖 G.LECLERCQ, A.C OUDART, L'accompagnement à l'écriture du mémoire professionnel : postures, convictions et savoirs enseignants, Cirel-Trigone, Lidil n°43, 2011.

📖 G.LECLERCQ, Les dispositifs de formation professionnalisés comme situation d'auto et d'inter-confrontation - L'impact d'un environnement numérique de travail, 2005, Actes du colloque du SIF.MSH Paris Nord.

📖 L.PETIT, A.C OUDART, Evaluer des compétences professionnelles dans les dispositifs de formation en alternance : le cas d'un master et d'une licence professionnels, actes du 24^{ième} colloque de l'Admées-Europe : l'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel.

📖 AC.OUDART, MR VERSPIEREN, Rapport de stage et mémoire professionnel entre normes et représentations, Lidil, 34/2006, [//lidil.revues.org/index16.html](http://lidil.revues.org/index16.html)

📖 A.C OUDART, La formalisation de l'expérience au risque de l'alternance, Education permanente, n°193,2012.

📖 B.PATIN « Représentations de la FOAD chez les étudiants cadres de santé : méthode de recherche et perspectives en formation », CREAD Rennes - Actualité de la Recherche en Education et en Formation - Strasbourg - 2007

TEXTES LEGISLATIFS REGLEMENTAIRES

📄 Décret du 18 août 1995, n°95-926, portant création d'un diplôme de cadre de santé.

📄 Arrêté du 18 août 1995, relatif au diplôme de cadre de santé, JORF n°193 du 20 août 1995.

WEBOGRAPHIE

🌐 www.fhf.fr/informations-hospitalieres/Espace-cadres/formation-des-cadres/Cadre-de-sante-vers-une-reingenierie-du-diplome :

L.MARTIN, « cadre de santé : vers une réingénierie du diplôme », février 2013, FHF.

L.WATREMETZ, « Université, grandes écoles ou instituts, qui formera les paramédicaux ? », février 2013, FHF.

RAPPORTS

📄 DE SINGLY, Mission cadres hospitaliers, rapport final, 2009.

📄 YAHIEL et MOUNIER, « Quelles formations pour les cadres hospitaliers ? », IGAS, janvier 2011.

ANNEXES

- ⇒ Annexe 1 : Grille d'analyse des mémoires ;
- ⇒ Annexe 2 : Questionnaire d'évaluation du travail de mémoire IFCS/UPJV ;
- ⇒ Annexe 3 : Guide d'entretien des étudiants cadres pré et post-soutenance ;
- ⇒ Annexe 4 : Document ANFH reprenant les différents partenariats universitaires des 39 IFCS de France ;
- ⇒ Annexe 5 : Guide d'entretien des référents universitaires.

ANNEXE 1

GRILLE D'ANALYSE DES MEMOIRES D'ETUDIANTS CADRES DE SANTE

CRITERES	1992-1993	2002-2003	2011-2012
1 - Champ du mémoire			
Thématique			
Discipline			
Titre du directeur de mémoire			
Référent (IFCS- Univ)			
2 - Objet de mémoire			
<u>Forme</u>			
nombre de page			
annexes			
Couverture (logo - partenaires)			
Structure du mémoire (différentes parties)			
Bibliographie Nombre d'ouvrages, revues...			
<u>Fond</u>			
Concepts			
Auteurs / champ			

disciplinaire			
3 - Méthodologie du mémoire			
problématique			
Hypothèse			
<u>Enquête</u>			
Outil			
Echantillonnage			
Analyse			
Aller-retour / cadre conceptuel			
Mobilisation d'auteur			
4 ^{ème} de couverture			

ANNEXE 2

EVALUATION DU TRAVAIL DE MEMOIRE IFCS CHU AMIENS/ UPJV M1

Promotion 2011-2012 - juin 2012

1 ⇒ Que pouvez-vous dire de ce travail de mémoire ?

2 ⇒ Pouvez-vous citer quatre mots reflétant votre travail de mémoire ?

1 -

2 -

3 -

4 -

3 ⇒ Comment évaluez-vous votre satisfaction aujourd'hui par rapport à votre mémoire ?

Très satisfait	Plutôt satisfait	Satisfait	Plutôt pas satisfait	Pas satisfait du tout

3-1 ⇒ Argumenter votre évaluation...

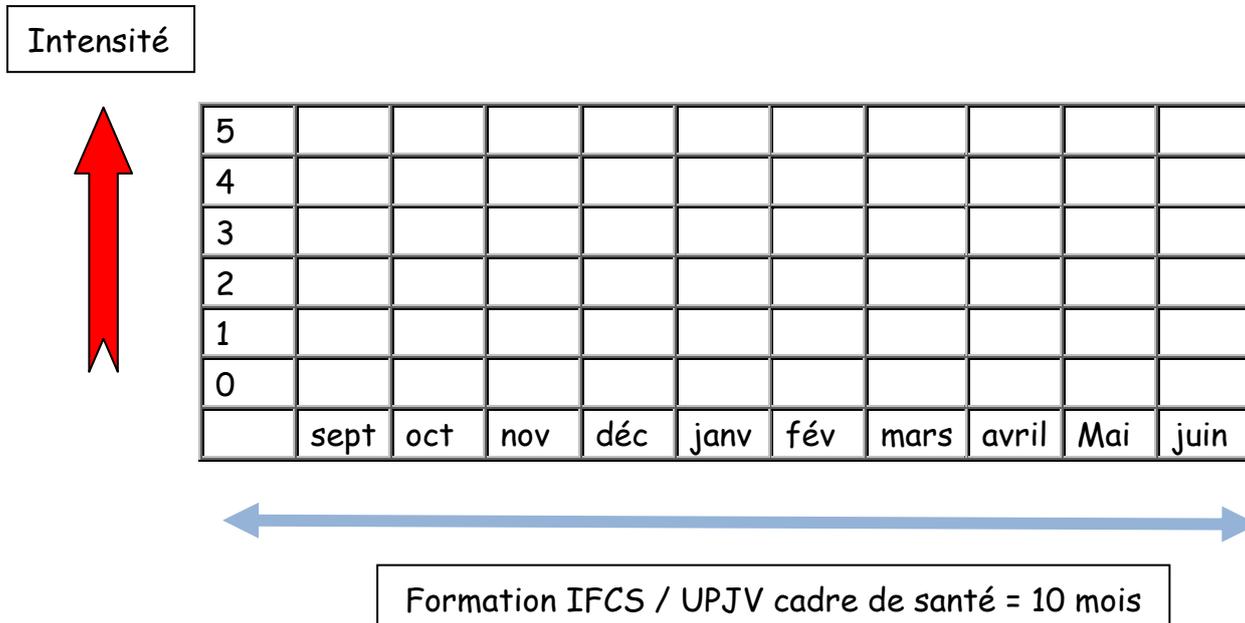
4 ⇒ Pensez-vous pouvoir transférer dans votre pratique professionnelle, des éléments issus de votre travail ?

OUI NON

4-1 Pouvez-vous argumenter votre réponse ?

5 - Pouvez-vous estimer le temps consacré à ce travail ?

6 Sur une échelle de temporalité et d'intensité pouvez-vous situer votre investissement dans ce travail ?



7 - Que dites vous de l'accompagnement pour ce travail de mémoire ?

7-1 Que dites vous du rôle de votre directeur de mémoire ?

7-2 Que dites vous du rôle de votre référent universitaire ?

7-3 Que dites vous du rôle de votre référent IFCS ?

8 - Vous évaluez cet accompagnement en regard de l'autonomie qui vous a été accordée :

8-1 Argumentez vos positionnements ?

9 - Avez-vous des propositions ou suggestions pour l'accompagnement de ce travail de mémoire ?

Merci de votre précieuse collaboration !

Soutenance sereine et épanouie pour tous !

ANNEXES 3

GUIDE D'ENTRETIEN ETUDIANTS CADRES DE SANTE

Promotion 2012-2013

Entretiens pré et post soutenance

Les objectifs : ce que je veux savoir ;

Quels rapports les étudiants cadre ont-ils de la production écrite exigée pour valider leur année : le mémoire professionnel ?

Quelles sont leurs représentations de ce mémoire ? d'un bon mémoire ?

Quels sens lui accordent-ils ?

Que leur apporte ce mémoire ? (quels savoirs...compétences ?) Niveau professionnel, personnel, social.

2 temps d'entretien sont prévus :

- un réalisé avant la soutenance de l'étudiant,
- un après la soutenance à distance un ou deux jours.

1 - Vous avez écrit un mémoire comment cela s'est il passé ?

- rapport à l'écriture
- processus d'écriture, cheminement

2 -Comment vous y êtes vous pris ?

- Stratégies d'écriture
- organisation et conciliation des temps de formation

3 - Comment l'avez-vous vécu ?

- Les tensions et les contraintes liées au dispositif de formation, à l'étudiant lui-même,

4 - Avez-vous rencontré des difficultés ?

- le processus écriture
- le rapport à
- l'organisation du dispositif (temps de formation, maillage entre les intervenants dans l'accompagnement mémoire...)

5 - Comment avez-vous fait pour les surmonter

- stratégies
- personnes ressources

6 - C'est quoi ce mémoire pour vous ?

- Représentation, signification,
- Rite de passage
- Professionnalisation,
- Identité professionnelle, et personnelle

7 - Que vous a-t-il apporté ou que vous apporte-t-il ?

- Perspectives transfert
- analyse réflexive
- autoévaluation (savoirs, compétences...)

8 - Qu'est qu'un « bon » mémoire pour vous ?

- normes explicites universitaires ou professionnelles quels critères

9 - Si c'était à refaire ?

- Travail d'analyse et posture réflexive // mémoire.

Après la soutenance :

1 - Comment s'est passé votre soutenance ?

- autoévaluation / analyse de l'argumentation
 - perception de la valeur de l'écriture et du produit finalisé mémoire // investissement
 - quel ressenti de l'argumentation orale en comparaison avec l'écriture
- (Rapport Oral / écrit)

2 - Vous attendiez vous à ce résultat ?

3 - Si c'était à refaire que souhaiteriez-vous ?

ANNEXE 4

REGION	ETABLISSEMENT	MASTER OU AUTRE DIPLOME
NORD-PAS-DE-CALAIS	IFCS DU CHRU LILLE	Master II complet Management et Ingénierie en Santé Spécialité cadre du secteur sanitaire et médico social
NORD-PAS-DE-CALAIS	IFCS DE L'EPSM Agglomération Lilloise	Master II Ingénierie et management en santé spéc. Cadre du secteur sanitaire et médico-social au terme de l'année de formation, sous réserve de résultats satisfaisants à l'Institut lillois d'ingénierie de la santé (Université Lille 2 - Droit et santé). Nota : Master I complet au terme des 7 semaines de préparation au concours d'entrée à l'IFCS sous réserve de réussite aux épreuves de sélection.
NORD-PAS-DE-CALAIS	IFCS Croix-Rouge Française de Douai	Master II complet Mention "Ingénierie et management de la santé" Spécialité "Cadres du secteur sanitaire et médico social" - 60 ECTS
NORD-PAS-DE-CALAIS	Université catholique - IFCS IFsanté	Master I complet - Actions et activités de la santé et du social
PAYS DE LA LOIRE	IFCS DU CHU ANGERS	Master I complet : - Education, enseignement, formation et management dans le champs de la santé (UCCO, ANGERS) - Science, management et ingénierie de la santé (UNIVERSITE D'ANGERS)
PAYS DE LA LOIRE	IFCS DU CHU NANTES	Master I complet "Economie et gestion de la santé et des politiques sociales - spécialité économie et gestion de la santé" 60 ECTS (30 ECTS au titre des enseignements assurés par l'IFCS et 30 ECTS au titre des enseignements délivrés par l'université de Paris Dauphine)
PICARDIE	IFCS DU CHU AMIENS	Master II partiel SHS - MENTION PHILOSOPHIE ET SCIENCES DE L'EDUCATION - SPECIALITE SSS PARCOURS "Organisation et gestion des institutions sanitaires et sociales"
PICARDIE	IFCS Croix-Rouge Française de BOIS-LARRIS	Master I complet (non précisé)
POTOU-CHARENTES	IFCS DU CHU POTIERS	Master 1 complet Droit Economie et Gestion. Mention Management spécialité Gestion des Services de Santé
PROVENCE-COTE-DAZUR	IFCS DU CHAIX EN PROVENCE	Master I complet FEST "Fonction d'encadrement dans le secteur sanitaire et le travail social"
PROVENCE-COTE-DAZUR	IFCS DE L'AP-HM	Master I complet Economie et Gestion - Gestion des ressources humaines
PROVENCE-COTE-DAZUR	IFCS Croix-Rouge Française - CHU Nice	Master II complet Administration des Entreprises de l'IAE de l'Université de Nice sophia Antipolis, spécialité "Encadrement des Etablissements du Sanitaire et du Social" et spécialité "Action Sociale, Intervention, Formation, Intégration" selon le projet professionnel de l'étudiant.
RHONE	IFCS DU CH S. VINATIER BRON	Master I "Sciences Humaines et Sociales, mention Sciences de l'Education" Nombre DECTS : 60 ECTS
RHONE	IFCS DU CHU ST ETIENNE	Master 1 complet Management des organisations de santé
RHONE	IFCS DES HOSPICES CIVILS DE LYON	Master I complet EN SOCIOLOGIE ET DEVELOPPEMENT DES ORGANISATIONS - UNIVERSITE LYON 2 ou Master I complet MASTER EN MANAGEMENT ADMINISTRATION DES ENTREPRISES - UNIVERSITE LYON 3 (IAE)

REGION	ETABLISSEMENT	MASTER OU AUTRE DIPLOME
ALPES	IFCS DU CHRU GRENOBLE	Master I complet POLITIQUES PUBLIQUES DE SANTE : 180 ECTS
ALSACE	IFCS DES HOP UNIV. DE STRASBOURG	Master I partiel - Purnition 2012/13 : Master mention sociologique, spécialité "Intervention sociale, conflits et développement".
AQUITAINE	IFCS DU CH CHARLES PERRENS BORDEAUX	Master II complet Sciences de gestion spécialité Conseil et Management des organisations à but non lucratifs
AQUITAINE	IFCS DU CH PAU	Master I partiel Administrations territoriale, sanitaire et sociale parcours « Cadres du secteur sanitaire social et médico-social » (C3S) - 60 ECTS
BASSE-NORMANDIE	IFCS DU CHU CAEN	Master I complet Education, Mutation, Formation- Département des sciences de l'éducation Fac. Caen
BOURGOGNE	IFCS DU CHU DUON	Master I complet Management et formation dans les établissements de santé - 60 ECTS
BRETAGNE	IFCS DU CHU DE BREST	Master I complet en Droit économie gestion (mention administration, management, économie des organisations)
BRETAGNE	IFCS DU CHU RENNES	Master 1 complet Management des ressources humaines ou Master 1 complet Ingénierie et Technologies en Education et Formation, parcours cadres de santé
CENTRE	IFCS DU CHRU TOURS	Master 1 complet Promotion et gestion en santé (60 ECTS) 1 ^{er} Master 1 Sciences de l'éducation et de la formation (60 ECTS)
CHAMPAGNE ARDENNE	IFCS DU CHU REIMS	Master II complet AES, Encadrement des unités de soins, Spécialités Interventions sanitaires et sociales
HAUTE-NORMANDIE	IFCS DU CHRU ROUEN	Master I complet - 60 ECTS dans trois spécialités de master au choix
ILE-DE-FRANCE		Master I partiel Economie de la Santé et des Politiques Sociales
ILE-DE-FRANCE	IFCS DU CHS SAINTE ANNE/PARIS	Master 1 complet Sciences de l'éducation » spécialité recherche en éducation et formation (60 ects) ou Master 1 professionnel « management des établissements, services et organisations de santé » (60 ects), au choix de l'étudiant
ILE-DE-FRANCE	IFCS DU CHS VILLE EVARD	Master 1 complet Education et Formation - Spécialité Professionnelle de Formation de Formateurs + DU technique soignante et hospitalière
ILE-DE-FRANCE	IFCS de la Croix-rouge française Paris	Master I complet - Organisation et conduite du changement - 60 ECTS
ILE-DE-FRANCE	IFCS de l'école supérieure Montsouris	Master II partiel - Organisation et conduite du changement - 48 ECTS
LANGUEDOC-ROUSSILLON	IFCS DU CHU MONTPELLIER	Master I complet Domaine Droit Economie Gestion - Mention "Management et Santé" - 60 ECTS
LIMOUSIN	IFCS DU CHU DE LIMOGES	Master I complet Sciences Sanitaires et Sociales
LORRAINE	IFCS DU CH S. DE NANCY/LAXOU	Licence Sciences Sanitaires et Sociales
LORRAINE	IFCS DU C.H.U. NANCY	Master I complet Management des entreprises de la santé et du social
LORRAINE		Master II partiel des Sciences de l'éducation, spécialité "ingénierie de la formation" ou Master II partiel "Organisations secteur sanitaire et social" spécialité management hospitalier"
MIDI-PYRENEES	IFCS DU CHU TOULOUSE	DU de Management des Organisations Sanitaires et Sociales reconnu par Univ. locale pour entrer en Master 2 (en voie de trans. en Master 1 de Management des Organisations Sanitaires et Sociales avec 60 ECTS prévus pour la rentrée 2013). Diplôme Universitaire de Droit et Responsabilités des professions paramédicales (délivrance partielle sous réserve de la production d'un mémoire). Master I complet (60 ECTS) au choix parmi Master Professionnel de Santé Publique "Gestion des Institutions Services de Santé" ou Master "Formation de Formateurs en santé"

ANNEXE 5

GUIDE D'ENTRETIEN DES PARTENAIRES UNIVERSITAIRES

Fin d'année de formation 2012-2013

(Maquette IFCS UPJV révisée en septembre 2012 et mise en application)

1 - Aujourd'hui que dites vous des mémoires d'étudiants cadres de santé ?

- Qualité des mémoires
- Difficultés rencontrées
- Evolution de ces mémoires

2- Comment qualifieriez-vous ces mémoires ?

- Quel genre ? entre le professionnel et universitaire ?

3 - Qu'est qui selon vous les différencie des mémoires de recherche ?

- Qu'est ce qu'un mémoire de recherche et un mémoire professionnel ?
- Différence ou pas et en quoi ?

4 - Dans le dispositif actuel comment se réalise la validation pour le master 1 ? Présentation du schéma du sous-dispositif d'accompagnement des mémoires -

- Explication de la validation et de son organisation pour le master 1 ?

CARPENTIER	Michèle	Promotion 2012-2013
<u>MASTER II Sciences education - adult training</u> course engineering training - health services training administrater		
...If the professional memory were told... ...Sore to write...words to say... <i>Route of writing process students healthcare in the professional university hybrid device</i>		
<p>The universitarization initiated in healthcare manager institutes from 1995 and intensified since a few years for achieving the master level. These institutes engaged in the process on reengineering paramédical and driven under the LMD. They innovated with their university partners hybrid devices.</p> <p>Within these IFCS, professional memory is part of a plan to research initiation. Surveys in this contextualized research are interested, in first intention in this memory object and possible changes by the intensification on universitarization.</p> <p>It is therefore legitimate to interest to students writing process. Discourses on their "memory" activity far outweigh the prospects envisaged and open old unstabilized debates.</p> <p>In this double current universitarization and professionalization that it becomes professional memory ? What finality and sense especially for those learners in this complexity for get graduate and master frame ?</p>		
<p>Mots clés : Memory - research initiation - Universitarization - Professionalization - sandwich training - writing process - accompagnement - healthcare manager training -</p>		
<p><u>Tuteur Universitaire</u> : A.C OUDART - Maître de conférences - Sciences de l'éducation - Université Lille 1 ></p> <p><u>Tuteur professionnel</u> : J.NOBLECOURT - Formateur en management et pédagogie des soins IFCS Amiens ></p> <p><u>Expert professionnel</u> : L.DELOFFRE - Formateur en management et pédagogie des soins IFCS Université Catholique de Lille.</p>		

CARPENTIER	Michèle	Promotion 2012-2013
<u>MASTER II Sciences de l'éducation - Formation des Adultes</u> Parcours Ingénierie de Formation - Cadres de Santé		
<p>...Si le mémoire professionnel nous était conté... Des maux pour écrire...aux mots pour se dire... <i>Itinéraire des processus d'écriture des étudiants cadres de santé dans un dispositif hybride professionnel - universitaire</i></p>		
<p>L'universitarisation initiée dans les instituts de formation des cadres de santé dès le décret de 1995 s'intensifie depuis quelques années, pour atteindre actuellement le niveau Master. Engagés, dans la démarche de réingénierie des formations paramédicales impulsée dans le cadre du dispositif L.M.D, les Instituts de Formation des Cadres de Santé, en partenariat avec le monde universitaire ont innové en élaborant des dispositifs de formation hybride : professionnelle universitaire.</p> <p>Au sein de ces IFCS, le mémoire professionnel s'inscrit dans une visée d'initiation à la recherche. Les enquêtes réalisées dans cette recherche contextualisée, s'intéressent en première intention, à cet objet mémoire et aux transformations possibles par l'intensification de l'universitarisation. Il est alors légitime de se mettre à l'écoute des itinéraires d'écriture de ces mémoires que nous content des étudiants cadres : écrivains, apprentis-chercheurs. Les discours sur leur activité « mémoire » dépassent amplement les perspectives envisagées et ouvrent des débats anciens non stabilisés...</p> <p>Dans ce double courant d'universitarisation et de professionnalisation que devient alors ce mémoire professionnel ? Quelle finalité et surtout quel sens pour ces apprenants désarçonnés par la complexité à laquelle ils sont soumis afin d'obtenir leur diplôme de cadre et leur master ?</p>		
<p>Mots clés : Mémoire - Initiation à la recherche - Universitarisation - Professionnalisation - Alternance - Processus d'écriture - accompagnement - Formation cadre de santé -</p>		
<p><u>Tuteur Universitaire</u> : A.C OUDART - Maître de conférences - Sciences de l'éducation - Université Lille 1 ></p> <p><u>Tuteur professionnel</u> : J.NOBLECOURT - Formateur en management et pédagogie des soins IFCS Amiens ></p> <p><u>Expert professionnel</u> : L.DELOFFRE - Formateur en management et pédagogie des soins IFCS Université Catholique de Lille.</p>		