



HAL
open science

**Recherche et Formation. Quelle(s) place(s) pour
l'initiation à la recherche dans l'ingénierie de formation ?
La praxis et la poièsis, au cœur de la réflexion**

Frédéric Plateau

► **To cite this version:**

Frédéric Plateau. Recherche et Formation. Quelle(s) place(s) pour l'initiation à la recherche dans l'ingénierie de formation ? La praxis et la poièsis, au cœur de la réflexion. Education. 2013. dumas-00959305

HAL Id: dumas-00959305

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00959305>

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.

Université Lille 1

CUEEP Centre Université-Economie d'Education Permanente

Département des Sciences de l'Education et de la Formation

Master 2 Professionnel

Sciences Humaines et Sociales

**Mention Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Education et
de la Formation**

PARCOURS Ingénierie de formation - Cadres de santé

Recherche et Formation,

**Quelle(s) place(s) pour l'initiation à la recherche dans
l'ingénierie de formation ?**

La praxis et la poiésis, au cœur de la réflexion.

Mémoire présenté par Frédéric PLATEAU

Sous la direction de :

Tuteur universitaire : Martine BEAUVAIS, *Docteur en
Sciences de l'Education et membre du Laboratoire TRIGONE
à l'Université de Lille 1*

Tuteur professionnel : Nadège LE CALVE, *Formatrice à
l'Institut de Formation Cadre de Santé de Douai*

Décembre 2013

Remerciements

L'élaboration de ce travail est signifiante d'efforts consentis et soutenus. L'exigence professionnelle et scientifique voulue a rendu nécessaire la construction d'un socle motivationnel. Aussi, c'est bien la combinaison d'efforts, d'encouragements, d'accompagnements qui le représente.

De fait, je tiens à remercier et à exprimer ma gratitude à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à sa construction et ont nourri mon évolution professionnelle. C'est avec une pensée bienveillante que j'adresse par ces quelques mots des remerciements.

Je tiens plus particulièrement à remercier :

Monsieur DEVILLERS et Madame LANCIAUX pour m'avoir permis de m'engager dans cette formation professionnelle,

Madame BEAUVAIS pour son accompagnement,

Madame LE CALVE pour ses échanges, le partage d'expériences et son aide précieuse au sein d'un quotidien professionnel chargé,

J'ai pu à l'aide de mes tuteurs prendre plaisir à vivre la controverse et apprécier son caractère enrichissant.

Madame HECQUET pour avoir accepté de participer à l'évaluation de ce mémoire,

Madame DOURLENS pour son assistance précieuse,

Les étudiants et les formateurs, qui sont au fond les principaux contributeurs dans les idées et dans l'apport des connaissances,

Ma famille et mes amis, et notamment Anne-Marie, Claudine et Jean-Michel pour leur aide appréciable,

Mon épouse Véronique et mes enfants Pierre-Julien et Antoine, pour leurs présences et leurs encouragements.

Sommaire

Préambule	4
Introduction générale.....	6

PREMIERE PARTIE : CONTEXTUALISATION

"Construction d'une mission et d'un objet de recherche émergents du contexte"

Chapitre 1. Le contexte professionnel : un fondement essentiel à la réflexion	11
Chapitre 2. Une exploration déterminante : Professionnalisation et culture scientifique.....	45
Chapitre 3. Regards croisés entre attendus et représentations, l'émergence de paradoxes	64

DEUXIEME PARTIE : APPROFONDISSEMENT CONCEPTUEL

"Comprendre les finalités de la recherche en formation"

Chapitre 4. Recherche et Formation : 2 notions à articuler.....	114
Chapitre 5. Développement scientifique et autonomie	150
Chapitre 6. Investissement de la mission : des allers et retours avec nos pratiques	173

TROISIEME PARTIE : RECHERCHE

"A la rencontre des formateurs"

Chapitre 7. Construction de la démarche	185
Chapitre 8. Derrière les mots, la compréhension du discours.....	192
Chapitre 9. L'analyse transversale, au service de la compréhension du système	245
Chapitre 10. De la place de l'initiation à sa modélisation	280

QUATRIEME PARTIE :

"Préconisations et ouvertures pragmatiques"

Chapitre 11. Préconisations	295
Chapitre 12. Conclusion générale	339
Répertoire des abréviations	344
Glossaire	345
Annexes	350
Bibliographie.....	385
Table des figures et illustrations	394
Table des matières	387

Préambule

Parcours et objectifs de formation

Après 16 ans passés à exercer sur le terrain d'abord comme infirmier puis quelques années comme responsable d'unités en secteur de soins en Santé Mentale, j'ai intégré l'institut de formation Henry Dunant il y a 5 ans.

Un désir particulier dynamogène a depuis mon début de carrière motivé mon quotidien, celui d'apprendre et de partager : « *Apprendre de l'autre, apprendre avec l'autre* ». Je considère qu'apprendre relève d'un état d'esprit relatif au développement, un développement intégrant pleinement son environnement. Cela se traduit par une considération de l'homme et de l'institution dans lequel il exerce, et également en désir de progression et d'évolution professionnelle.

« *On ne peut apprendre que par soi-même : mais c'est l'autre qui fait que je puisse apprendre par moi-même* ». (Filloux, 1996, p. 160). Aussi, j'ai toujours estimé l'espace de la formation comme un temps d'arrêt nécessaire : où l'on regarde sa propre transformation à travers son parcours pour éclaircir le projet de ses transformations à venir. Mais, c'est bien dans mon quotidien professionnel que ma capacité d'apprendre s'exerce. L'exercice professionnel est riche de collaboration, de coopération. Il répond pleinement à mes attentes d'apprentissage et d'évolution. Ces progrès sont rendus possibles de par l'existence de valeurs communes qui réunissent l'ensemble des acteurs de la profession. Pour Anselme Strauss, les professionnels d'un même groupe se réunissent autour d'un « *ciment symbolique* » qui représente à la fois ces valeurs communes et l'objectif global partagé par le groupe. C'est dans un quotidien en mouvement et souvent changeant que s'est constitué mon parcours professionnel. Que ce soit en tant qu'infirmier, en tant que cadre de santé responsable d'unité ou en tant que formateur, j'ai été amené à vivre de nombreux changements et à observer qu'ils étaient inducteurs de craintes et de résistances. J'ai pu prendre conscience que tout projet nécessite d'interroger ses représentations, et de créer des espaces de négociation. L'étude des représentations permet de comprendre et donc d'apprendre des stratégies des acteurs. Les négociations déclenchent la production de nouvelles formes de règles formelles ou informelles qui participent au développement autonome du système. Tout projet réclame la renégociation de '*l'ordre négocié*' antérieurement. La multiplicité des acteurs, des objectifs, des projets, des cultures présentes dans le monde hospitalier (administrative, soignante, médicale, technique), fonde un système complexe qui nécessite la renégociation de l'ordre antérieur.

Les formes de changement auxquelles j'ai contribué ou que j'ai moi-même piloté ont été nombreuses : changement d'épistémologie relative au projet de service, restructuration de service, intégration de la démarche accréditive dans les services, création d'unité et enfin le dernier en date : l'intégration de la réforme de la formation en soins infirmiers et le changement concomitant d'organisation et de management de l'IFSI¹. Notons également l'accompagnement des projets professionnels que j'ai mené sur le terrain, et l'accompagnement des projets de formation que j'exerce aujourd'hui. Ces projets constituent pour l'acteur un changement.

J'apprécie beaucoup être acteur de formation, être en quelque sorte « *formateur-passeur* » (Josso, 1992, p. 219). Non pas passer de la connaissance, mais accompagner le chemin de transformation de l'étudiant, chemin qui n'est pas connu à l'avance. Ce qui signifie pour moi, être facilitateur du changement désiré par son auteur. Cela nécessite de considérer et de s'inscrire dans la double dimension du projet de l'étudiant : son « *projet quête* » ; c'est-à-dire son ouverture à la vie active ; et son « *projet œuvre* » ; qui structure le temps et mobilise les énergies. Il m'apparaît important que le formateur se renouvelle en intégrant réflexivité et créativité. L'innovation pédagogique est propice à la compréhension de l'étudiant. Elle étonne, interpelle, questionne etc. Par ailleurs, elle est rendue nécessaire voire même prescrite par les nombreux changements environnementaux. Cependant, les habitudes telles que les attachements disciplinaires ne facilitent pas voire même s'opposent à l'innovation.

C'est dans ce contexte que j'ai éprouvé le besoin d'être accompagné dans l'évolution de la construction de mon identité de formateur et dans l'intégration de nouveaux savoirs. Il s'agit aussi pour moi d'un temps à penser permettant de prendre la mesure de ce qui est hors de moi à ce jour.

C'est en quelque sorte une autre forme de changement. Il s'est imposé au regard des évolutions environnementales et professionnelles. Prendre du recul, questionner mes pratiques, partager au sein d'un collectif pensant, conceptualiser mes pratiques, envisager le futur, autant d'éléments vecteurs à la fois de développement professionnel et sources d'autosatisfaction.

C'est ainsi que j'envisage mon projet de formation relatif au master. C'est dans cet état d'esprit que j'ai abordé mon mémoire professionnel.

« *La formation est une façon de s'outiller dans le changement, de l'apprivoiser, de faire face à notre incomplétude, à nos erreurs, à l'inconséquence de notre désir* » (Josso, 1992, p. 220)

¹ Lire « Institut de Formation en Soins Infirmiers »

Introduction générale

L'acquisition d'une culture scientifique concerne aujourd'hui chaque professionnel de santé. Cet apprentissage se réalise en formation s'appuyant sur la logique de formation par la recherche. Notre travail relève d'une mission de valorisation, d'évaluation et de développement des pratiques de formation relatives à la démarche d'initiation à la recherche contributive de la culture scientifique professionnelle.

Les interrogations présentes dans ce travail portent essentiellement sur la place de la recherche dans la formation en soins infirmiers.

Il est donc question de sens et de légitimité relatifs à l'ingénierie de formation et à l'ingénierie pédagogique :

Quels enjeux et quelles finalités du développement scientifique ?

Quelle nature de l'initiation à la recherche en formation en soins infirmiers ?

Quid du développement identitaire professionnalisant? Pour qui et pour quoi ?

Quelles légitimités des pratiques et des savoirs ?

Quelles voies d'amélioration ?

Quelles offres de formation possibles pour demain ?

La réflexion s'est construite chemin faisant partant initialement d'une histoire professionnelle, et s'effectuant selon différentes modalités et différentes temporalités :

- « La contextualisation »

Nous partageons une analyse compréhensive du contexte dans lequel nous évoluons en tant que formateur et responsable de la coordination des unités d'enseignements « *recherche* ». Nous développons particulièrement la réforme de 2009, sa raison d'être, ses enjeux et ses conséquences sur notre organisation. L'étude contextuelle permet de mettre en évidence les effets produits par le changement de paradigme de la formation : l'universitarisation a donné une place particulière au savoir scientifique et a participé à réformer notre projet de formation. Notre mission s'est élaborée en fonction de cette actualité professionnelle et s'est concrétisée par un engagement dans une démarche de progrès relative à l'accompagnement méthodologique de l'initiation à la recherche.

Faisant le lien entre professionnalisation et culture scientifique, une interrogation fut déterminante pour la suite de la réflexion : « *en quoi est-il nécessaire pour le professionnel d'aujourd'hui de développer une culture scientifique ?* ». Cette réflexion permet d'envisager les différentes facettes du processus d'initiation à la recherche en formation.

Enfin, la contextualisation repose sur une première phase d'élucidation du cadre de l'initiation à la recherche où nous interrogeons notamment le parcours de l'apprenti-chercheur, les méthodes ayant gouverné l'apprentissage et les représentations des étudiants à l'égard, premièrement de l'activité « *recherche* » et, deuxièmement de l'accompagnement.

Cette phase « *diagnostique* » permet de concevoir la question de départ suivante : « *En quoi l'ingénierie de formation relative à l'initiation à la démarche de recherche permet-elle à l'étudiant de s'autonomiser ?* »

- **« L'approfondissement conceptuel »,**

A l'aide d'une réflexion épistémologique sur la nature de l'apprentissage scientifique, nous avons tenté d'éclairer ses attributs et de déterminer ses leviers.

De fait, nous essayons, tout d'abord, de comprendre les finalités de la recherche en formation en soins infirmiers à travers la conceptualisation de la formation de l'esprit scientifique. Cela amène à identifier ses arguments (constituants, composants) et aboutit à une lecture de cet état d'esprit qui se concrétise à l'aide d'un essai de modélisation. Il sera question également de la nature de l'initiation à la recherche et de sa contribution : le développement postural.

Nous abordons ensuite l'autonomie comme argument essentiel du développement scientifique, à la fois ressource et finalité, puisque constitutive et contributive d'un patrimoine, capital permettant à l'acteur d'évoluer et d'agir.

Puis, une synthèse du cheminement conceptuel permet d'élaborer notre question de recherche :

« *En quoi la place accordée à l'initiation à la démarche de recherche dans l'ingénierie de formation influence-t-elle le processus de professionnalisation de l'étudiant ?* »

Enfin, dans un dernier chapitre, nous évoquons les allers et retours effectués entre notre démarche et son investissement pragmatique.

- **« La rencontre des formateurs »**

Afin de répondre à la question de recherche, nous poursuivons l'élucidation du cadre de l'initiation à la recherche dans notre institution. Comment, en effet, penser le système formatif sans une réflexion sur le sens et les effets produits de nos actions ? Notre démarche repose donc sur une analyse

compréhensive respectueuse de la complexité de notre système formatif. De fait, nous avons considéré l'ensemble des acteurs de formation. Cependant, notre choix d'exploration s'est orienté vers les formateurs qui produisent et mettent en œuvre la formation.

Cette partie constitue l'assise empirique de la recherche qui permet d'interroger les accompagnateurs et l'organisation. L'objectif global est la mise en lumière des représentations des acteurs de formation à l'égard de la recherche et de sa place dans l'ingénierie de formation. Notre démarche repose sur une approche complexe à partir de laquelle découlent nos choix méthodologiques.

L'analyse est réalisée en deux temps : en premier lieu une analyse entretien par entretien mettant en évidence des idées forces pour chacun des acteurs puis une analyse transversale aboutissant à des lignes de convergences, de divergences et caractérisant des éléments sources de tensions et de questionnements.

L'enquête permet de mettre en évidence des pratiques significatives, des besoins, des questionnements partagés, et surtout, une intention collective consistant à « *la recherche d'une forme de formation respectueuse des ressources des étudiants, progressive, structurée, articulant les différents enseignements.* » **Le souci d'articulation est « distribué » et se traduit par une volonté d'identifier ou d'imaginer les liens entre l'initiation à la recherche et les autres unités d'enseignements.**

Partant de nos pratiques, nous révélons la manière dont l'initiation à la recherche est inscrite au sein de notre système formatif pour l'envisager demain encore mieux intégrée, plus efficiente et ainsi répondre aux intentions collectives et institutionnelles.

- **Le temps des préconisations:**

Nos préconisations au terme du travail sont sous-tendues par une logique d'intégration et d'articulation des enseignements. L'initiation à la recherche sera identifiée comme un pivot autour duquel pourrait se réaliser « *la mise en réseau* » des enseignements.

Cette partie constitue en soi la démarche de progrès relative à notre mission. Nous appuyant sur les résultats de l'analyse, nous proposons actions et projets, reposant sur des critères de faisabilité et de potentialité. Ces préconisations ont pour objet de participer à la conception et à la réalisation du système de formation et plus particulièrement au processus relatif à l'apprentissage scientifique. Aussi, c'est bien de la convergence d'un système dont il s'agit. Système qui participe à l'implantation de la culture scientifique, autrement nommée culture recherche. Elle représente aujourd'hui et encore plus pour demain une plus-value pour le professionnel et de fait c'est bien là l'essentiel, une plus-value pour le patient.

C'est en tant que professionnel inscrit dans un double projet : le projet de notre institution (pour nous) et notre projet, que l'objet de notre mission s'est révélé. C'est pourquoi nous commençons notre écrit par l'analyse du contexte professionnel qui intègre l'analyse de nos missions.

Cette histoire retranscrite participe pour le lecteur à bien comprendre l'origine de notre mission et, les fondements de la recherche professionnelle menée.

PREMIERE PARTIE : CONTEXTUALISATION

Construction d'une mission et d'un objet de recherche émergents du contexte

Chapitre 1. Le contexte professionnel : un fondement essentiel à la réflexion

A. Comprendre les raisons et le sens de la réforme de la formation

Arrivé en septembre 2008 au sein de l'institut de formation Henry Dunant, j'ai vécu directement le changement du programme de formation en soins infirmiers.

J'ai tout d'abord exercé mes missions de formateur dans le cadre du programme de 1992 et ce, jusqu'en 2010/2011. J'ai ainsi accompagné la dernière promotion issue de l'ancien programme. Ensuite, en novembre 2011, j'ai intégré la promotion d'étudiants « 2^{ème} année », 2^{ème} promotion issue de la réforme. Ce changement m'a demandé des efforts d'adaptation. Il a nécessité un effort de questionnement et d'objectivation de mes pratiques de manière à ce que je puisse être en mesure d'évaluer les écarts entre l'attendu d'hier et celui d'aujourd'hui.

Ce nouveau programme a représenté plus qu'une évolution pour l'ensemble des formateurs. Une véritable rupture de par le changement d'épistémologie relatif à la formation, l'approche par compétence, l'universitarisation etc... Les représentations relatives aux métiers de formateur ont été également bousculées.

Cette refonte de la formation est arrivée en réponse à de nombreuses transformations et mutations à la fois sociétale, démographique et politique.

La population étant vieillissante, ses besoins en matière de soins, ont considérablement évolué. L'allongement de la durée de la vie a favorisé l'apparition de troubles liés à la sénescence ainsi que l'augmentation des maladies chroniques. La prévention et le dépistage sont devenus des stratégies de santé publique plus que nécessaire afin de réduire les coûts liés aux dépenses de santé.

Le programme de 1992 avait pour vocation de permettre au futur professionnel d'assumer chacun de ses rôles en tenant compte des aspects éthiques et juridiques de son engagement professionnel.

A l'époque, le métier ne disposait pas alors d'un référentiel de compétences. Les professionnels n'avaient pas une vision commune clairement établie des compétences requises pour l'exercice de leur profession. Il revenait à chaque équipe enseignante de construire les objectifs de formation permettant pour l'étudiant l'acquisition progressive de connaissances et d'aptitudes contributives de son identité professionnelle. Il était alors question dans les principes pédagogiques de recherche d'adaptation, de responsabilisation, de recherche de cohérence entre les objectifs de formation et les pratiques pédagogiques. Le profil d'infirmier souhaité était un infirmier apte à répondre aux besoins

de santé et polyvalent. La formation était organisée en modules correspondant à des enseignements disciplinaires.

Beaucoup ose signifier aujourd'hui que le programme de 1992 était un programme de « *contenus* ».

Pour autant la recherche d'adaptation, l'articulation avec le terrain était inscrite dans la formation.

L'idée de compétence, même si elle n'était pas écrite dans le référentiel des études, était bien soutenue à travers notamment la préconisation d'une alternance intégrative.

Par ailleurs, ce programme de 1992 mettait l'accent sur l'autonomie professionnelle. Le décret de l'époque relatif aux règles professionnelles et à l'exercice de la profession établissait une liste d'actes qui délimitait l'exercice professionnel : il était d'ailleurs communément nommé « *décret de compétence* ». Il ratifiait la possibilité pour les infirmiers de poser des diagnostics infirmiers et ce, par analogie aux diagnostics médicaux. Il reconnaissait la double appartenance de la profession : une appartenance médicale et une appartenance aux sciences humaines. De fait, il inscrivait la prise en charge soignante dans une prise en charge holistique de la personne soignée.

Ce programme répondait aux évolutions rendues nécessaires :

- des infirmiers polyvalents capables de répondre aux besoins de santé des populations,
- une meilleure reconnaissance de la profession avec une formation permettant d'accéder à une réelle professionnalisation.

Lors de mon arrivée à l'IFSI en 2008, le programme de formation était en perte de vitesse. Il avait pour ainsi dire « *fait son temps* », 16 ans de vie. Ma réorientation professionnelle s'inscrivait dans une volonté et un désir de découvrir une nouvelle facette de mon métier et de grandir professionnellement. J'ai été missionné afin de m'occuper des enseignements relatifs à l'addictologie en 2^{ième} année et à la psychiatrie en 1^{ère} année. La logique retenue pour appuyer l'attribution de mes missions était celle de l'expertise. Et ce, bien que j'avais exprimé le souhait d'effectuer une rupture avec mes pratiques antérieures. Etant connu et identifié comme cadre exerçant en psychiatrie, j'avais conscience de mon identité perçue par autrui à l'IFSI, à savoir un agent du secteur psychiatrique. Ce profil avait pris le pas sur le reste. Mon parcours n'était pas pour autant emblématique d'une expertise mais plutôt d'une polyvalence. J'avais notamment développé des compétences relatives à la formation à la fois dans l'exercice du management des équipes mais également en tant que formateur sur des thématiques telles que le management projet, la gestion des conflits auprès d'un organisme de formation continue.

Très rapidement, j'ai constaté que les dispositifs d'enseignements des années précédentes (à partir des éléments de transmissions : archives, dossiers, passations etc.) étaient basés sur une logique de contenus plutôt que sur une logique réflexive. Paradoxalement, cette dernière logique était pour autant réclamée et valorisée comme principe pédagogique. J'ai pu, par ailleurs, constater que les

orientations des acteurs étaient différentes. Deux tendances s'exprimaient : une visée que je nommerai « *progressiste* », désirant être au plus près des réalités professionnelles et une visée plus « *applicatinniste* ». Dans ce dernier cas, les enseignements relatifs aux modules variaient peu d'une année sur l'autre. Les évaluations étaient basées sur l'exactitude des connaissances, l'importance de la compréhension des phénomènes liés au biologique etc. (les indicateurs d'évaluation étaient nombreux rendant l'évaluation extrêmement segmentée) Le système d'évaluation en général ne favorisait pas l'intégration des compétences mais privilégiait la compréhension plutôt que l'action pensée et argumentée.

Il a parfois été difficile pour moi de me positionner notamment lors des réunions d'équipe où l'avis était demandé quant à la 'forme' et/ou au 'fond' d'un dispositif. Le jargon pédagogique et les logiques de construction pédagogique, que je découvrais, représentaient pour moi un frein à ma légitimité.

Etant néanmoins en autonomie dans la construction des « *modules* » dont j'avais la charge, j'ai remanié l'ensemble des stratégies et des dispositifs qui m'ont été confiés, cherchant à inscrire la réalité professionnelle au sein des dispositifs construits. J'ai pu organiser par exemple des débats ou des tables rondes avec une pluralité d'acteurs : étudiants-professionnels-formateurs-bénéficiaires de soins- associations. J'ai pu ainsi à la fois me sentir légitimé dans ma fonction par mes pairs mais aussi et surtout par les étudiants de par les effets produits.

Cependant, l'analyse de ma pratique d'alors m'amène à penser que bien que mon positionnement était ouvert sur le terrain, j'avais des difficultés à ouvrir des portes interdisciplinaires. Une certaine frilosité était présente dès qu'un projet de travail interdisciplinaire était exprimé. S'agissait-il d'habitus ? D'un symptôme révélateur d'un certain rapport au pouvoir et/ou au savoir ?

Quelques expériences d'ouverture ont pu être menées avec quelques collègues recherchant la progression des étudiants toujours dans le domaine de la psychiatrie.

La collaboration, qui plus est, la coopération, n'allaient pas de soi. Etant jeune formateur, je me suis confondu au système en place, profitant des opportunités qui pouvaient se présenter pour faire vivre les réalités professionnelles. Les logiques d'acteurs et les représentations de la formation prenant différentes formes, le travail coopératif n'était pas toujours facilité.

Par ailleurs, la découpe du programme de 1992 a eu pour conséquence dans notre institution de renforcer la logique disciplinaire et donc d'entretenir une certaine forme de rapport au savoir. Les enseignements étaient majoritairement juxtaposés et centrés sur une approche technique des activités de soins.

Il m'apparaît aujourd'hui que ce n'est pas seulement le programme qu'il faille questionner mais les phénomènes en jeu dans les équipes pédagogiques (rapport au pouvoir et au savoir, représentations,

rhétorique pédagogique etc...). J'ai pris conscience de la nécessité d'objectiver ses pratiques et de partager cela avec ses collaborateurs, chose que je n'avais pas réussi à faire à l'époque. J'apprécie aujourd'hui me soumettre à un certain « *contrôle social* », source de conflit cognitif. Il permet notamment de rompre avec l'idée préconçue presque instinctive qui fait parfois force de loi.

Notons qu'au sein de l'IFSI, l'analyse de pratique, l'approche par compétence, la transversalité des enseignements étaient devenues des principes pédagogiques que chacun des coordinateurs d'années pouvait inscrire et développer dans son projet d'année. Bien que la réflexivité ne soit pas clairement inscrite, elle vivait notamment par l'intermédiaire des groupes d'analyse de pratique. Par contre, la progression et l'individualisation de la formation vivaient peu. Elles s'exprimaient à travers le suivi pédagogique qui consistait à aider l'étudiant dans la construction de son projet professionnel.

Malgré des efforts d'évolution des principes et des pratiques pédagogiques, l'ancien programme ne parvenait plus à mettre sur le marché du travail des professionnels adaptés au contexte. D'autant que celui-ci est à l'image du monde avec des exigences de plus en plus grandes en matière d'offre, de sécurité et de qualité des soins dans un environnement de plus en plus contraint en ressources.

Les changements sociaux ont donc nécessité la transformation des pratiques à la fois dans les domaines sanitaires mais également sociaux et médico-éducatifs. Pour cela, les politiques se sont dotés d'un cadre juridique innovant avec la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 (n°2002-73) qui a introduit la validation des acquis de l'expérience, amenant à déterminer les compétences nécessaires à chaque métier. Dans un contexte de démographie médicale inégalitaire avec un besoin de médecins et de spécialistes s'accroissant sur l'ensemble du territoire et l'apparition de zones de désertification médicale au niveau rural, il s'est avéré nécessaire de favoriser le transfert de compétences. Dans son rapport de mission relatif à la « *coopération des professionnels de santé* » d'octobre 2003, le professeur Yvon Berland explique que pour palier la diminution de la démographie médicale et maintenir la qualité de notre système, certaines activités de soins pourraient être transférées aux paramédicaux, ce qui suppose le développement de nouvelles compétences avec la création de nouveaux métiers et l'évolution de la formation existante.

Les infirmiers longtemps assujettis au système médical, doivent maintenant devenir des acteurs à part entière de l'organisation. L'infirmier « *désiré* » aujourd'hui doit nécessairement s'inscrire dans un développement autonome. Autonomie devant se comprendre comme une capacité « *à ne pas dépendre de son environnement, de s'autoréguler et de s'auto-organiser pour s'autogouverner* ». (Lerbet, 1998, p. 39) **L'environnement étant sans cesse en mouvement, constitué de doubles contraintes et de plus en plus complexe, il est nécessaire que l'infirmier soit capable de décider en**

situation en faisant reposer ses choix non plus seulement sur le prescrit (parfois absent) mais sur un savoir habile inscrit dans l'écart entre le travail prescrit et le travail réel. Les compétences du praticien doivent évoluer au regard du contexte sanitaire et social : une demande de soins accrue en quantité et en qualité, les bénéficiaires de soins qui ne sont plus aujourd'hui des patients mais des clients, une exigence de performance relative à la qualité des soins dans un contexte de ressources humaines réduites, et une obligation pour les organisations de santé d'être économiquement « rentables ». (De fait, des stratégies de mutualisation, harmonisation, et/ou de rationalisation des activités s'imposent). Le développement autonome est donc plus que nécessaire puisque participant à la performance voire à la survie des organisations. Le professionnel de santé étant dans une mouvance organisationnelle, il se doit d'être habile, adaptable et mobile pour répondre aux nécessités de flexibilité du système. Le développement autonome va de pair avec le développement des compétences, des responsabilités et des savoirs. L'infirmier ne doit plus être un professionnel qualifié, expert technicien mais un praticien réflexif, capable de réfléchir dans et sur l'action et capable de transmettre les fruits de sa réflexion : *« L'autonomie et la responsabilité d'un professionnel ne sont pas sans une forte capacité de réfléchir dans et sur l'action. Cette capacité est au cœur du développement permanent, au gré de l'expérience de compétences et de savoirs professionnels »* (Perrenoud, 2001, p. 14).

En juillet 2009, la loi HPST² a renforcé la nécessité de former des acteurs de santé capables d'adaptation en situations de soins les plus complexes. Elle a changé en effet en profondeur l'organisation interne des établissements publics de santé en décloisonnant les cultures administratives, soignantes et médicales. Elle a participé à la création d'une véritable culture d'entreprise dans les hôpitaux en faisant se rejoindre logique économique et logique soignante. Pour survivre et être compétitif, l'hôpital a dû profondément transformer son mode de management. Les acteurs doivent aujourd'hui être formés à la culture médico-économique et une approche plus complexe des savoirs et développer une réflexivité source de compétence.

Le changement de modèle du professionnel infirmier souhaité, correspondant emblématiquement au passage de la qualification à la compétence, a imposé une refonte du système de formation. Il en est de même pour l'ensemble des formations paramédicales. Cette « réingénierie de la formation » s'est inscrite dans la logique d'évolution européenne de la formation post-bac établissant un système clair et analogue des diplômes avec une harmonisation des niveaux (Licence, Master, Doctorat). La rénovation de la formation, se basant sur une approche « compétence » a permis sa

² Lire « Loi Hôpital, Santé, Patient, Territoire »

certification européenne et donc l'obtention du grade Licence au terme des 3 ans de formation. (A noter que le référentiel de compétences émane du référentiel d'activités basé sur la fiche métier du répertoire des métiers de la fonction publique). Elle s'est concrétisée par l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'état d'infirmier et la mise en place de ce nouveau programme en septembre 2009. Il est également important de souligner que cette rénovation de la formation s'est inscrite dans un mouvement de revendication infirmière : une meilleure reconnaissance de la profession, un développement autonome de la profession avec le déploiement de liens européens, la reconnaissance d'une discipline en sciences infirmières et l'accès à une rémunération correspondant aux responsabilités effectivement portées par les professionnels.

Mon expérience de cadre de santé responsable d'unité m'a aidé à vivre la réforme, à la comprendre et à la saisir comme une opportunité de changement. Ayant participé à la création d'unités de Santé Mentale, à la refonte de projet de soins, à l'évaluation des besoins de formations et, à l'accompagnement des professionnels, je m'étais attardé à intégrer dans ma démarche de réflexion ; d'alors ; les notions de compétence, d'habileté et d'intelligence pratique. Jeune « manager », cela m'avait permis de constituer notamment une équipe de réhabilitation psychosociale plus pertinente dans son approche du patient et la gestion de l'ensemble des activités de soins.

J'avais conscience que les transformations imposées par la réforme n'allaient pas couler de sources comme l'illustre le titre d'un des livres de Crozier « *On ne change pas la société par Décret* ». (Crozier, 1979) Le changement prescrit n'est possible que si les acteurs y accèdent puisqu'il nécessite qu'ils résolvent les nouveaux problèmes qu'il induit. Celui-ci est porteur d'un nouvel ordre social qui requiert compréhension et négociation. « *Le changement ne peut découler d'une imposition extérieure, c'est le système d'action qui invente (ou non) son changement en tenant compte, certes, des modifications de son environnement, mais selon sa logique propre* » (Cros, 1997, p. 132)

Voyons maintenant le sens de programme de 2009 dans une approche comparative avec son aîné. Ceci afin de mettre en évidence les efforts relatifs à la transformation des activités du formateur.

B. Comprendre le programme de formation

« Le nouveau référentiel de formation réforme les études d'infirmier. Les objectifs du référentiel sont de permettre à chaque étudiant d'appréhender une fonction sociale exigeante en devenant acteur du monde de la santé. Les principes retenus visent la mise en place d'un diplôme reconnu dans toute l'Europe par le biais d'un dispositif de formation unique centré sur le développement de compétences et articulant un parcours universitaire avec une trajectoire professionnelle » (Noël-Hureau, 2011)

L'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'état d'infirmier définit les contours de la formation qui s'appuie sur 4 référentiels : un référentiel d'activités, de compétences, de formation et d'évaluation. Ceci constitue en soi une des grandes nouveautés en comparaison au programme antérieur :

1. La logique de référentialisation : logique du lien entre l'emploi et la formation.

Le Référentiel d'Activités Professionnelles³ contient la description des activités qui recouvrent les emplois susceptibles d'être occupés par les titulaires du diplôme infirmier. Elles sont au nombre de 9 et décrites de manière détaillée mais non exhaustive.

De la même manière, le recensement ordonné des compétences donne de la lisibilité à ce qui est requis comme savoir dans l'exercice du métier. 10 compétences déclinées en capacités composent ce référentiel.

Cette référentialisation participe à une liaison forte entre la profession et la formation. Les référentiels ont d'ailleurs été construits à partir du référentiel métier. Elle correspond à une transposition du champ professionnel en champ de formation professionnelle. La réalité complexe de l'exercice de la profession est rendue plus accessible à partir de cette démarche.

L'intention de la référentialisation est importante à retenir pour les formateurs. Elle correspond à l'affirmation d'une formation basée sur une logique de professionnalisation. Cette intention était déjà lisible dans l'ancien programme au travers de la logique d'alternance intégrative. Elle est renforcée aujourd'hui. Ce qui importe pour le formateur est donc, non pas la liste d'actes et/ou de compétences écrites à un instant 't' mais, de construire le projet de formation, les stratégies en fonction de l'évolution des réalités professionnelles. D'ailleurs, il est bien précisé en préambule aux référentiels qu'ils ne se substituent pas au cadre réglementaire, et qu'ils n'ont pas pour vocation à déterminer les responsabilités du métier. Leur raison d'être est bien de fonder la formation, et la pédagogie qui s'en suit, sur le champ professionnel.

³ Cf. annexe 2

Nous pouvons considérer ces référentiels comme des instantanés qu'il est nécessaire de dépasser dans une constante logique de référentialisation, vectrice de professionnalisation :

« *La référentialisation consiste à repérer un contexte et à construire, en le fondant sur des données, un corps de références relatif à un objet (ou une situation) par rapport auquel pourront être établis des diagnostics, des projets de formation et des évaluations. La référentialisation veut être une méthode de délimitation d'un ensemble de référents et se distingue en cela du référentiel qui désigne, lui, un produit fini, et plus exactement, une formulation momentanée de la référentialisation.* » (Figari & Ardoino, 1994, p. 48)

Cette logique s'inscrit en transversalité au sein du projet de formation. La formation s'appuie en effet sur l'étude de situations prévalentes. Ces situations appellent à travailler une ou plusieurs compétences. L'identification d'une situation correspond à cette logique de référentialisation. Il s'agit pour le formateur concevant la situation de repérer les situations emblématiques de compétences et/ou d'activités. Il choisit la situation en référence avec les compétences et activités pouvant être potentiellement travaillées.

Par ailleurs, cette démarche participe à la reconnaissance de la profession en détaillant ses activités, ses spécificités, ses valeurs, ses concepts, ses savoirs etc. Elle va ainsi aider l'étudiant à prendre part à sa formation et à s'approprier la culture professionnelle. (Et donc faciliter l'intégration sociale)

Cette logique de référentialisation s'inscrit dans la mutation épistémologique et téléologique de la formation :

2. Un changement épistémologique, 3 logiques en mutations : pédagogique, professionnelle et universitaire.

Le programme 2009 inscrit la formation dans un changement paradigmatique qui s'effectue autour de trois axes : pédagogique, professionnel et universitaire. Ces changements apparaissent dans la lecture et la déclinaison de la finalité de la formation.

La finalité de la formation est de produire un « *praticien autonome, responsable et réflexif, c'est-à-dire un professionnel capable d'analyser toute situation de santé, de prendre des décisions dans les limites de son rôle et de mener des interventions seul et en équipe pluri professionnelle* ». (Formations des professions de santé, 2011)

Le nouveau programme s'inscrit dans une démarche professionnalisante. Le projet visé est bien plus la professionnalisation de l'étudiant via le développement des compétences en situation de travail que

la transmissions des savoirs. Le socioconstructivisme de par sa faculté à modifier les représentations et les schèmes antérieurs devient un principe pédagogique commun à tous les IFSI. « *Le changement de paradigme intervient dans le sens où la pédagogie par objectifs est balayée par le socioconstructivisme* » (Roberton, 2010, p. 32)

La logique pédagogique implique une double centration : sur l'étudiant, son mode d'apprentissage, son parcours, ses ressources ainsi que sur les conditions permettant aux apprenants de se construire. L'objet du référentiel est donc de tracer l'architecture de cette formation, espace-temps où l'étudiant se professionnalise progressivement à travers l'acquisition de savoirs et savoir-faire, attitudes et comportements.

Les grands principes de la formation sont :

1. L'universitarisation des études :

« 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 ». (Bourdoncle, 2007)

L'universitarisation ne consiste pas seulement à construire un cadre et une architecture universitaire mais à donner un caractère scientifique à la formation.

Celle-ci répond aussi à une aspiration historique de la formation infirmière révélant d'une quête de valorisation socio-professionnelle et donc d'une meilleure reconnaissance. Les discussions engagées quant à sa construction avec les représentants étudiants, l'état et les organisations professionnelles remontent à 2003. Universitariser le diplôme a demandé d'adapter les contenus de la formation, de déterminer les responsabilités de ses acteurs, et en particulier des nouveaux acteurs universitaires, et finalement d'apporter l'équivalence « *Licence* » au Diplôme d'état. Mise en tension avec la professionnalisation de la formation, l'universitarisation participe à un développement qualitatif de la formation.

Cela a nécessité pour les acteurs de formations d'articuler les enseignements « *universitaires* » et les autres. Autrement dit, d'intégrer des segments de formation professionnalisant avec des parties plus universitaires.

L'universitarisation renforce ainsi la reconnaissance sociale avec une intention de développement de la qualité des objectifs métiers et des compétences acquises.

Détaillons pragmatiquement sa déclinaison et ses finalités :

- **Le dispositif de formation intègre à la fois parcours universitaire et parcours professionnel.** Il se décline de la façon suivante : 6 semestres de formation de 20 semaines chacun découpés en unités d'enseignement : 1 unité intégrative par semestre encadrée d'unités contributives aux savoirs infirmiers.

Certaines unités d'enseignements relevant des savoirs contributifs sont identifiées comme relevant de la coordination universitaire. (Ces UE s'inscrivent dans 3 domaines : sciences biologiques et médicales, méthodes de travail, sciences humaines, sociales et droit).

L'université intervient de manière très différente en fonction de ses ressources. Elle peut proposer et agréer des intervenants, et/ou superviser la mise en œuvre et/ou participer à la conception pédagogique. Dans tous les cas, elle valide la pertinence du contenu des intervenants. De fait, le formateur intervient plus ici en tant que coordinateur que comme concepteur ou intervenant. Les recommandations du programme de formation fixe la limite maximale d'intervention du formateur dans ces UE, soit 25% du temps d'enseignement total.

Les unités intégratives et les unités contributives relevant des autres domaines de formation relèvent de la coordination des IFSI.

- Elle permet la reconnaissance des études et du diplôme au niveau européen.
- Elle ouvre à la possibilité d'évoluer ou de se réorienter vers d'autres filières de formation du pôle Santé. Dans l'avenir, il sera possible de changer de profession ou de se réorienter sans refaire une formation complète au regard des compétences similaires entre les professions. Le référentiel de compétences se constitue de compétences « *cœur du métier* » infirmier auquel il faut ajouter des activités et des compétences partagées avec d'autres professionnels. (par exemple : la veille professionnelle ou encore la compétence de communication). Des passerelles seront ainsi possibles entre les professions sur des compétences similaires. Il sera également possible de poursuivre des études universitaires ou encore de se spécialiser.

2. Une centration sur la discipline infirmière :

La formation comporte 59 unités d'enseignement qui sont réparties au sein de 6 champs scientifiques :

- Les sciences humaines sociales, et le droit ;
- Les sciences biologiques et médicales ;
- Les sciences et techniques infirmières : fondements et méthodes ;
- Les sciences et techniques infirmières : interventions ;
- Les méthodes de travail ;
- Intégration des savoirs et posture professionnelle infirmière.

Cela traduit l'émancipation du corps infirmier vis-à-vis du corps médical et la reconnaissance d'une science infirmière. Dans l'ancien programme, les enseignements relatifs à la discipline médicale comptaient pour 1220 heures alors qu'au sein du nouveau programme, c'est bien la science infirmière qui prévaut.

Les enseignements « médicaux » comptent aujourd'hui pour 390 heures (ensemble des UE de processus et des UE relatives aux thérapeutiques et contribution au diagnostic médical).

Les pathologies sont bien sur reprises au décours des unités d'intégration. Elles ne sont plus étudiées mais considérées comme des connaissances ressources à la pratique infirmière. Les pratiques « cœurs de métier » sont très largement travaillées.

3. Le développement d'une culture scientifique, véritable patrimoine « génétique » de la profession.

Comme l'ensemble des diplômes de l'enseignement supérieur sur 3 niveaux, la formation ne se limite pas en nombre d'heures de cours et de stages mais prend en compte le travail personnel de l'étudiant, considéré comme autonome. Cela participe à mettre en valeur la dimension recherche dans la construction et l'intégration des savoirs. Celle-ci est beaucoup plus importante dans le cadre du programme 2009. Les intervenants appuient leurs cours sur des données scientifiques : conférences de consensus, des recherches publiées, articles professionnels etc. Les dispositifs pédagogiques intègrent des temps d'analyse, de compréhension et de recherche. C'est à partir de l'étude de situations que l'étudiant sera amené à déterminer, suite à son analyse, les ressources dont il a besoin pour avancer et notamment les savoirs disciplinaires. L'étudiant n'est plus ancré dans un processus d'assimilation-application mais dans un processus d'analyse, de compréhension, de conceptualisation et d'adaptation.

L'enseignement des soins se fait de plus en plus à partir de données probantes, toutes basées sur des recherches. La formation se doit d'être en phase avec l'évolution des pratiques s'appuyant aujourd'hui sur l' « *Evidence-based nursing* »⁴

La recherche comme principe pédagogique, stimule l'esprit critique et participe à l'intégration d'une rigueur. Elle nourrit ainsi la formation du raisonnement professionnel.

La recherche, au même titre que la situation d'exercice pratique, participe à la production de connaissances et à l'articulation des savoirs théoriques et pratiques.

2 compétences en particulier participent au développement du patrimoine scientifique : la compétence 8 qui s'intitule « *Rechercher et traiter des données professionnelles participe à la formation d'une culture scientifique* » et la compétence 7 « *Analyser la qualité et améliorer sa pratique professionnelle* ». Le futur professionnel doit être capable au terme de sa formation de choisir des méthodes et des outils d'investigation adaptés à un sujet étudié, de rédiger et de présenter des documents professionnels en vue d'une communication orale ou écrite, ou encore d'identifier les améliorations possibles et les mesures de réajustement de sa pratique.

4. La compétence requise à l'exercice de la profession, maître d'œuvre de la formation.

La formation se veut progressive et individualisée. Les apprentissages se réalisent graduellement. La formation est structurée autour de l'étude de situations donnant aux étudiants l'occasion de travailler trois paliers d'apprentissage : « *Comprendre* », l'étudiant acquiert les savoirs et savoir-faire nécessaires à la compréhension des situations ; « *agir* », l'étudiant mobilise les savoirs et acquiert la capacité d'agir et d'évaluer son action ; « *transférer* », l'étudiant conceptualise et acquiert la capacité de transposer ses acquis dans des situations nouvelles. Le développement des compétences s'opérationnalise par la capacité de l'apprenant à mener une réflexion dans et à distance de son action : la réflexivité.

- 5. L'approche réflexive serait la clé du développement de la compétence.** La construction de la compétence impliquant la posture réflexive sur l'action, il a été nécessaire pour l'équipe d'en saisir le sens, d'être au clair avec son intérêt vis-à-vis des finalités de la formation, d'en comprendre également ses limites avant de travailler la posture d'accompagnateur à la pratique réflexive. Cette démarche s'est réalisée progressivement, par tâtonnement successif. Il reste encore du chemin à parcourir. Nous continuons ensemble à concevoir et décliner cet

⁴ L'EBN est "l'utilisation consciente, explicite et judicieuse des meilleures données actuelles de la recherche clinique dans la prise en charge personnalisée de chaque patient".

Traduit de l'anglais in G. Ingersoll, (2000). Evidence-base based nursing: What it is and what it isn't. Nursing Outlook, 48(4), 151-152.

accompagnement. Une étape essentielle : se mettre d'accord sur les mots, « *pratique réflexive, analyse réflexive, analyse de pratique* » et d'autres, est en cours actuellement. Elle est doublement porteuse puisqu'en mettant du sens, nous évoquons et conceptualisons nos pratiques. Ce qui nous amène à nous outiller davantage et à progresser dans notre accompagnement. « *Cet accompagnement est d'une très grande complexité. En effet, il s'agit pour le formateur ou le tuteur de permettre à l'étudiant d'exprimer au mieux ces compétences sans influencer les réponses.* » (Doublet, 2010)

Cette apparente « *double approche* » de la formation « *par compétence* » et « *réflexive* » n'en forme en réalité qu'une. Elle révèle une transition épistémologique de la formation passant d'une épistémologie positiviste, disciplinaire (*marquée notamment par une frontière entre savoirs théoriques et activités de soin, et où l'objectif pour le futur professionnel est de s'approprier la théorie pour trouver des lois, des modèles, des principes qui seraient appliqués en situation*) à une épistémologie réflexive, transdisciplinaire, considérant l'objet du savoir comme un système complexe. Pour la première, la source de la connaissance se situe au niveau théorique alors que pour la seconde la source de la connaissance se situe dans la liaison théorie et action. Le savoir professionnel ne se limite pas à la compétence technique mais à un « *savoir agir* » professionnel qui relève d'un processus de réflexion en cours d'action et sur l'action. Ce processus est, d'après SCHÖN, « *l'art du praticien* » (Schön, 1994, p. 77)

« *L'entraînement réflexif est une exigence de la formation permettant aux étudiants de comprendre la liaison entre savoirs et actions, d'intégrer les savoirs dans une logique de construction de la compétence.* » (Formations des professions de santé, 2011, p. 45)

Pour être en posture d'accompagner les étudiants dans ce nouveau chemin formatif, cela exige d'être soi-même formé à former mais également de porter emblématiquement l'habitus de la réflexivité, soit d'être soi-même praticien réflexif.

« *Développer la posture réflexive, c'est donc former l'habitus, favoriser l'installation de schèmes réflexifs.* » (Perrenoud, 2001, p. 76)

L'enjeu de la formation n'est pas de former à des compétences techniques mais de développer un rapport au savoir potentiellement professionnalisant. Le développement d'une posture de compétence passerait par le développement d'un patrimoine culturel dit scientifique relevant d'une épistémologie de l'action, socio-constructive.

« *Une fois qu'on a mis de côté le modèle de science appliquée qui nous amène à penser que la pratique intelligente est une application du savoir théorique destinée à résoudre les problèmes pratiques, il n'y a alors rien d'étrange à se dire qu'une certaine sorte de savoir est inhérente à*

un agir intelligent. Le bon sens admet la catégorie du savoir-faire et on n'a guère besoin de se forcer pour dire que le savoir-faire est contenu dans l'action... » (Schön, 1994, p. 77)

- 6. Une approche interdisciplinaire des soins** fortement marquée : le futur professionnel pour répondre aux nombreuses mutations et contraintes environnementales et économiques doit être capable d'agir rapidement avec discernement au regard des ressources situationnelles. La prise en charge du patient doit nécessairement s'inscrire dans une visée holistique, et donc, être interdisciplinaire. Le programme de formation insiste sur cette logique de l'agir soignant qui garantit l'efficacité des actions de soins avec un rapport activité/ coût acceptable pour l'hôpital. Par ailleurs, le patient étant reconnu comme client et citoyen à part entière, l'infirmier ne doit pas oublier de l'associer à son action. De la même façon, il peut être amené à intégrer les familles, les aidants naturels et les associations dans la prise en charge. Enfin, la prise en charge pour gagner en pertinence et en efficacité ne peut plus être réalisée de manière juxtaposée entre l'hôpital, les médecins de famille et les spécialistes. La formation intègre le « *savoir coopérer* » comme axe majeur de développement professionnel.

Ce processus de formation réclame

- 7. Une centration sur l'étudiant considérant que sa progression en compétences lui sera propre et singulière.** Elle se concrétise à travers le porte-folio, classeur au service de la construction de son projet de formation et de son parcours qui en découle.

Le projet visé de l'étudiant est au centre des préoccupations pédagogiques, il s'agit de lui permettre de construire une identité et un projet professionnel. Ce principe modifie le rapport des formateurs au collectif et à l'apprenant. Dans le cadre du programme des études antérieur, le parcours de l'étudiant était particulièrement découpé en fonction des disciplines. Chacun réalisait chaque année 1 stage dans chacune des catégories représentant ces disciplines : chirurgie, médecine, urgences, psychiatrie et santé publique. Les parcours des étudiants étaient plus ou moins similaires, chacun ayant l'assurance d'une formation qualifiante techniquement semblable. Nous étions moins engagés dans le cadre de notre accompagnement à saisir les singularités du trajet formatif des étudiants.

8. Une formation basée sur l'alternance interactive

« Le référentiel de formation met en place une alternance entre l'acquisition de connaissances et de savoir-faire reliés à des situations professionnelles, la mobilisation de ces connaissances et savoir-faire dans des situations de soins, et, s'appuyant sur la maîtrise des concepts, la pratique régulière de l'analyse de situations professionnelles ». (Formations des professions de santé, 2011, p. 44)

L'alternance est fondamentale dans le développement du futur professionnel. L'intégration des savoirs se constitue à partir de ce principe d'alternance par lequel peut émerger et se résoudre le conflit cognitif se produisant chez l'étudiant lorsqu'il est confronté à une situation problème. L'alternance n'a de sens que si elle est pensée et produite comme interactive entre terrain et IFSI. Le rôle du formateur est de penser son architecture avec les professionnels et d'accompagner les alternants à leur réflexion, de leur permettre d'explicitier et de comprendre leurs expériences et de les mettre sur la voix de la connaissance à partir du « *réfléchissement* » sur sa pratique. « *L'alternant se forme par l'expérience. Son vécu immédiat l'ouvre à l'aventure événementielle et ne cesse de prendre sens dans l'après-coup donnant une épaisseur à son expérience, contribuant au processus de formation de sa personne* ». (Bougès, 2011, p. 134)

Ces pratiques de l'alternance ne sont pas nouvelles pour nous. Cependant un nouveau type d'alternance a vu le jour avec la réforme qui est relative à l'universitarisation et à la professionnalisation. Elle correspond à la nécessaire liaison des enseignements universitaires avec les enseignements menés par les formateurs à l'IFSI. L'adéquation des enseignements avec le projet visé nécessite un regard coordonné entre les 2 collaborateurs : formateur et universitaire.

Cette analyse nous a apporté une grille de lecture des changements relatifs au nouveau programme. Je vous propose maintenant une présentation dynamique du contexte institutionnel dans lequel j'exerce à partir des conséquences que la réforme a générées en son sein.

C. Conséquences actuelles de la réforme, analyse de l'organisation

Notre équipe de formateurs au nombre de 16 sur la filière IDE possède une intention de progression et des potentialités reconnues. Pour autant, les représentations relatives à l'identité du formateur ne sont pas encore aujourd'hui stabilisées. Lors d'une réunion au mois de juin 2012 relative à l'élaboration du projet de formation 2012-2015, nous avons pu partager la conception que chacun se faisait de son identité et de ses missions. 2 tendances ont été mises en évidence : une partie de l'équipe considère le formateur comme étant avant tout infirmier ayant une mission de formation, une autre, qu'il exerce un nouveau métier avec ses spécificités. Les divergences subsistent mais ont été partagées, première étape indispensable à la constitution d'une identité collective. De fait, la réforme a potentialisé les questionnements identitaires. Le changement paradigmatique de la formation a prescrit la nécessité de transformation des pratiques pédagogiques. Cette phase a produit son lot d'incertitudes. Des questionnements nombreux relatifs aux valeurs, à l'histoire professionnelle et à l'avenir de la formation ont, sans doute, amené les acteurs à se réfugier dans un premier temps dans ce qui 'était connu' : la fiche de fonction du formateur, les dispositifs antérieurs etc. Aujourd'hui, 3 ans après sa mise en place, l'évocation des changements que la réforme a apportés et, qui plus est, la volonté de construction du nouveau programme de formation sont autant de « *symptômes* » d'un système en phase de stabilisation. Nous tendons à sortir du « *conformisme* », soit de la norme antérieure pour bâtir de nouvelles normes. Ce qui correspond à l'étape de recristallisation décrite par Kurt Lewin dans son approche psychosociale du changement. (Aebischer & Oberlé, 2012, pp. 128-136) Les acteurs sont capables de se mettre en perspective et de construire le changement.

Les marqueurs de cette évolution sont à la fois concrets et abstraits

Nous avons travaillé sur « *le nouveau* » de manière à développer nos compétences d'accompagnement :

1. La formation par compétence

Bien qu'implicite dans l'ancien programme de formation, l'approche par compétence a nécessité et nécessite encore que l'on développe notre propre compétence collective à développer les compétences. Cette notion a fait l'objet de grand nombre de travaux dans la littérature. Concernant la mise en œuvre du projet de formation, la Croix-Rouge française a travaillé avec M. Le Boterf, expert en management et développement des compétences. Pour lui, la transmission des compétences relève d'une relation entre deux sujets mais elle n'est pas réductible à un « *transport* ».

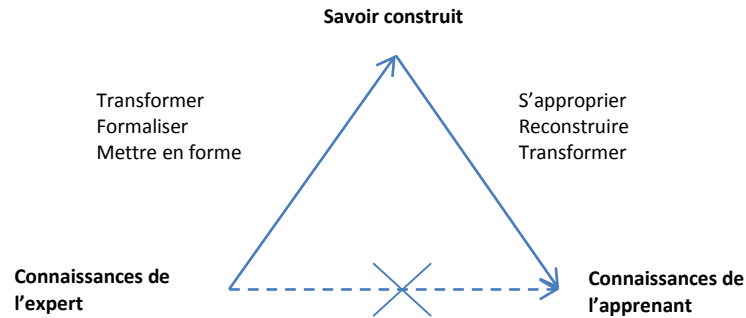


Figure 1 Transmettre n'est pas transporter (Le Boterf, 2003, p. 199)

Pour LE BOTERF, la compétence collective est transférable lors d'un processus de co-transformation. La communication ou la simple transmission ne permettent pas ce transfert.

Le sujet détenant le savoir « *doit transformer son expertise subjective en savoir appropriable* » (Le Boterf, 2010, p. 200). L'un des rôles du formateur dans l'apprentissage de l'apprenant est donc de créer les conditions d'appropriation en fonction du profil de celui qui est en position d'apprendre. Cela nécessite pour le formateur un investissement relatif à la forme du savoir, qui permettra l'« *assimilation* » puis l'« *accommodation* » du savoir.

Ainsi, la direction de la formation a mené un accompagnement de la réforme du programme avec pour double objectifs de préparer les équipes pédagogiques à l'approche par compétence et d'harmoniser les pratiques au sein de l'ensemble des IFSI.

2. La pratique réflexive

La pratique réflexive a représenté un des premiers chantiers que nous avons mené. Ce principe, nous l'avons déjà mis en œuvre auparavant notamment à travers des groupes d'analyse de pratique. L'alternance a depuis été renforcée. Des référents de stage ont été désignés pour la faire vivre au travers de visite de stage, de pôle et/ou d'entretien avec le tuteur de stage et l'étudiant. Les objectifs de ces visites sont à chaque fois construits et contextualisés au regard de la situation. Parfois, elles sont supports à des temps d'analyse réflexive, au raisonnement clinique, ou tout simplement, à des temps d'échanges et d'informations etc.

A noter que l'expérience des visites de pôles (un pôle d'activités comprend plusieurs services structurés autour d'une « *trajectoire patient* ») a été largement bénéfique puisque les étudiants se retrouvent en nombre paritaire avec les professionnels et formateurs. Paradoxalement, le statut semble tomber pour laisser place à des discussions ouvertes et transversales. Il arrive que le formateur soit très effacé voyant le groupe avancer ensemble. Ces espaces-temps deviennent des temps d'apprentissage très riches.

3. L'évolution des représentations à l'égard du référentiel et du décret de formation

Le fond des discours que je peux à la fois percevoir et entretenir marque un ressenti plutôt positif vis-à-vis de la formation à ce jour. Le temps semble loin de la date du 31 juillet 2009, vécue dans les instituts de formations et les institutions hospitalières comme une injonction politique. Les critiques étaient nombreuses vis-à-vis des politiques qui imposaient le changement à une date ne laissant pas place ni à la discussion ni à la construction. Cela a représenté un frein à l'adhésion des formateurs à ce changement. Nous nous sommes retrouvés dans l'obligation d'une mise en œuvre urgente de la réforme. Une partie de l'équipe avait cette mission. L'organisation de la formation était à l'époque basée sur une logique d'année. Une seule partie de l'équipe a été, de fait, confrontée de suite aux transformations. Ceci a introduit une dys-synchronie adaptative en son sein. J'ai d'ailleurs été un des derniers formateurs à m'investir dans ce nouveau programme ayant la responsabilité de la coordination des étudiants de « 3^{ième} année », programme 1992, à l'époque.

Dans un premier temps, les acteurs conduisant la réforme ont été placés dans une logique de mise en œuvre instantanée. Ils ont été amenés plus à répondre aux problèmes se présentant, qu'à penser comme ils l'auraient souhaité leurs pratiques. Les tendances des formateurs à l'époque relevaient davantage d'une continuité des pratiques antérieures avec une volonté adaptative que d'une rupture pourtant nécessaire. Le nouveau programme relève en effet plus d'un nouveau système de formation que d'une amélioration du système antérieur, soit d'une rupture et non d'une adaptation au regard de l'approche psychosociale du changement.

3 ans après, tous les formateurs sont engagés dans ce programme qui semble ne plus être nouveau. Nous bénéficions d'ailleurs de l'expérience des premiers qui ont été amenés à construire. Ainsi, ce changement induit a, d'une certaine manière, conduit l'équipe à fonctionner de manière plus transversale, à s'aider dans la construction des enseignements mais aussi et surtout à se retrouver pour penser la progression individuelle et collective des étudiants. Même si le temps est parfois tyrannique et que les ressources ne sont pas toujours là, la volonté de conceptualisation de nos pratiques est bien là. Nous avons d'ailleurs déterminé ensemble des « axes fédérateurs », véritable « portes d'entrées » pour penser à la progression des apprentissages. Ils ne se substituent pas aux compétences, ils leur sont transversaux et guident l'action de formation sur les trois ans : La coopération, La réflexivité, L'éthique, L'identification des besoins de santé des personnes, La prise de décision, L'individualisation de la formation. Car la prise en compte de la progression de l'étudiant dans ses apprentissages implique une vision transversale du développement de l'étudiant et de ses compétences. Nous sommes donc repartis des finalités de la formation pour ensuite envisager cette progression possible.

4. Le développement professionnel continu en œuvre à l'IFSI

« Les cadres formateurs ont réagi avec beaucoup de rapidité et de professionnalisme afin que cette réforme soit un succès. Ils ont su s'adapter à l'approche par compétences et aux contraintes du nouveau diplôme, nécessitant une connaissance accrue des terrains de stage et un suivi pédagogique plus soutenu pour valider l'acquisition des compétences en situation, une augmentation du nombre d'évaluations, et l'accroissement du face à face pédagogique avec les étudiants (via l'analyse des pratiques, l'accompagnement et le suivi pédagogiques individualisés, les travaux en petits groupes plus nombreux etc.). Pour autant, à l'instar de leurs collègues cadres de terrain, ils font preuve de réalisme et souhaitent que leur propre formation évolue. » (Yahiel & Mounier, 2010)

En effet, les formateurs de l'IFSI, de profils différents et complémentaires, souhaitent ce développement professionnel. Chaque année, 2 ou 3 membres de l'équipe sont amenés à s'engager en formation cadre et depuis l'année dernière en master. Ces formations correspondent à une nécessaire adaptation de nos parcours professionnels à l'évolution du contexte environnemental. L'institution comporte aujourd'hui 22 formateurs dont 5 non cadrés, 1 terminant sa formation cadre, 2 titulaires du master 2.

Les exigences de professionnalisation des formations nous amènent à mettre en conformité notre niveau de qualification, et qui plus est, nos compétences, avec les exigences inhérentes à la fonction de formateur. La réforme engagée et celle en cours (formation des cadres de santé) nous amène à réinterroger nos pratiques dans une visée progressiste. Les formations représentent alors des temps de distanciation, d'abstraction et de conceptualisation de nos pratiques avec un projet visé en toile de fond : un projet de formation pertinent et efficient.

Il y a aussi, au regard de l'universitarisation des études, une volonté d'engagement commune des formateurs souhaitant être et rester des acteurs majeurs de la formation.

5. L'élan progressiste amené par la formation Master « Ingénierie de formation »

Deux collègues ont pu, avant moi et M. HONNORAT, profiter de la formation menant au master d'ingénierie de formation. Nous bénéficions aujourd'hui des travaux réalisés dans le cadre de leurs mémoires, ils représentent non seulement des grilles de lecture nouvelles mais également des projets à construire. De fait, nous nous sommes engagés collectivement à la reconstruction du projet global de formation⁵ :

⁵ Cf. annexe 1

6. La construction du projet de formation

Elle a nécessité l'inscription de chacun des acteurs. Les efforts fournis durant la période d'été, période néanmoins chargée (Commission d'attributions des crédits, correction, préparation de l'année à venir etc.) témoigne en effet d'une conduite collective. Les premiers temps de réunions ont permis la production de règles et d'envisager concrètement l'élaboration du projet. Nous pouvons aujourd'hui revendiquer la construction du projet comme étant le résultat d'une coopération ou d'une collaboration forte entre différents acteurs de la formation. Il repose sur une réflexion commune relative aux différents concepts qui sous-tendent le métier d'infirmier(e) et la formation. Ce qui nous a permis d'obtenir un consensus, préalable indispensable à la cohérence de nos pratiques pédagogiques. Puis dans un deuxième temps, nous avons invité les professionnels à participer à sa construction. Cela nous a permis de fixer des objectifs de formation cohérents aux attentes professionnelles.

Cependant, un acteur nous a semblait absent : l'étudiant. Nous prévoyons d'associer à l'avenir des représentants d'étudiants à sa renégociation.

Dans le cadre de la construction du projet, j'ai pu nourrir la discussion et apporter quelques réflexions notamment quant au constat que j'avais pu réaliser dans le cadre de l'accompagnement des étudiants lors du travail de recherche, et quant à la nécessité de revisiter les exigences de celui-ci. J'ai pu notamment évoquer le lien réalisé entre réflexivité et recherche durant les semestres 3 et 4. Nous avons, en effet, travaillé durant les 2 semestres une situation qui a amené les étudiants à élaborer un questionnement généralisé et légitimé pour la profession. Les étudiants ont pu plus rapidement s'investir dans la démarche de recherche. Nous avons pu constater les effets émergents de ce travail : une progression plus marquée que l'année précédente, avec une meilleure appropriation de la méthodologie à partir de l'activité analyse-recherche. Beaucoup ont d'ailleurs souhaité commencer leur travail avant la « *prescription* » du premier écrit.

J'ai proposé un accompagnement respectueux des temps d'alternance et de la charge de travail. Une nouvelle planification a ainsi été adoptée : un accompagnement débutant plus tôt et plus régulier dans l'année. Lors des réunions, j'ai également évoqué qu'il me semblait important de travailler les capacités de lecture, d'écriture et de recherche de manière plus progressive et intégrée à l'ensemble de la formation.

Le constat repose essentiellement sur l'étude des représentations à l'égard de l'accompagnement et de la recherche, que je développe dans le chapitre 3⁶.

7. Evolutions de l'organisation du travail

La transversalité en construction, d'équipes d'année à un collectif équipe

Nourrie par le besoin de lisibilité de l'ensemble de la formation de manière à inscrire nos pratiques et dispositifs pédagogiques dans un principe de continuité et de progression pour l'étudiant, nous avons souhaité rompre avec le fonctionnement antérieur concernant l'organisation du suivi des étudiants sur les 6 semestres.

Auparavant, la construction pédagogique s'opérait par année avec une équipe référente pour la promotion concernée. Nous avons recherché à trouver un mode d'organisation différent, facilitant l'accès à une vision transversale de la formation. L'organisation par année avait un avantage, une connaissance approfondie des enseignements dispensés et un suivi pédagogique plus individualisé, et des inconvénients : une division du travail centrée sur un espace-temps clos et donc une diminution du travail collaboratif en équipe pédagogique. Cet écueil de fonctionnement est bien plus lié aux contraintes environnementales (diminution des ressources humaines notamment) qu'à la volonté de chacun. En ayant pris conscience, une première expérience a été menée lors de la deuxième année suivant la réforme. Nous avons décidé de fonctionner avec un pilote d'année et des formateurs exerçant sur 2 années consécutives. L'intérêt de ce fonctionnement a été un meilleur suivi de la construction des compétences et des enseignements mieux coordonnés et intégrés. Cependant, l'écueil de ce mode de fonctionnement a été un sentiment de dispersion des formateurs concernés avec des difficultés à mener de fronts les missions données sur les 2 années.

Pour cette 4^{ème} année de la réforme, nous avons convenu de mieux lier intentions et contraintes. Chaque promotion dispose d'une équipe composée de référents d'année associés à des formateurs exerçant sur deux années consécutives mais avec des missions plus équilibrées.

Cette recherche du meilleur fonctionnement possible traduit une prise de conscience des enjeux à mener pour proposer un dispositif, centré sur l'étudiant, en cohérence avec l'approche par compétences.

⁶ Cf. page 79

8. Partenariat IFSI-terrain-université

Le formateur fait face aujourd'hui à un double défi : enseigner avec les universitaires et former avec les professionnels. Le référentiel a en effet modifié les territoires. Au sein de notre institution, nous revendiquons aujourd'hui l'universitarisation comme une opportunité pour la profession. Cependant, à la mise en œuvre du nouveau programme, les représentations des formateurs à l'égard de l'acteur universitaire positionnaient ce dernier dans un rapport de pouvoir avec le formateur. Une recherche⁷ d'un collègue formateur dans le cadre de sa formation cadre de santé a démontré que nos représentations étaient nourries par la crainte de perdre du pouvoir et une volonté de revendiquer notre cœur de métier. Nous avons globalement une image singulière de l'universitaire liée à une forme de « *toute-puissance liée au savoirs savants* ». L'inscription de ce nouvel acteur dans la formation a en quelque sorte bousculé les fondements de notre rôle et interrogé la légitimité de chacun des acteurs. Les temps de questionnement qui ont suivi, les rencontres avec ces nouveaux acteurs, la compréhension du paradigme scientifique, ont permis d'élaborer des relations non empreintes de connotations négatives. Après 3 ans de collaboration, nous le considérons aujourd'hui comme un partenaire à part entière. En parallèle notre regard sur la science a changé même si dans les discussions entre formateurs, je relève de temps à autre des stigmates d'une certaine forme de représentation qui relève d'un épistémè ancien et qui oppose praxis et gnosis.

Nous avons aujourd'hui dépassé les logiques de pouvoir et envisageons notre relation dans une intention coopérative. En effet, il est nécessaire dans une visée compétence de coopérer entre acteurs de formation afin de permettre la mise en lien récursive du travail réel et du travail prescrit. Nos capacités d'actions et nos compétences se sont en quelque sorte développées en intégrant le paradigme scientifique de la formation et ses représentants. Les formateurs accèdent comme moi aux formations universitaires, ce qui renforce le lien entre les acteurs. Parallèlement, la professionnalisation du métier cadre de santé et son accès au master II contribue à asseoir la légitimité des formateurs.

Cependant, un lien physique est inexistant, celui entre les professionnels de terrain et les universitaires. La considération portée par le terrain se développe néanmoins à travers les témoignages et, les explications que nous apportons au sujet de la place de celui-ci dans la formation et concernant l'explicitation de l'organisation de la formation.

⁷ Mémoire Cadre de santé intitulé « *La légitimité du formateur dans le système de formation : entre passé et avenir* », Jérôme Mielcarz, mai 2011, IFCS Douai

A terme, ne se dirige-t-on pas vers une diversification des missions voire des métiers de formateurs dotés de statuts nouveaux : enseignants-chercheurs, praticiens-chercheurs, praticiens-formateurs, formateurs etc. ?

9. Une nouvelle fonction : référent de stage

Le changement de rôle vis-à-vis des terrains est manifeste. La réforme a introduit une nouvelle mission pour le formateur : le référent de stage.

Il n'assure pas directement l'encadrement des étudiants, qui est dévolue au maître de stage (qui organise l'encadrement) et au tuteur de stage (qui suit l'étudiant), mais indirectement en assurant l'accompagnement des professionnels de santé au regard de la réforme et de ses nouveaux outils et en se positionnement comme tiers-médiateur. Par ailleurs, une zone d'autonomie importante est dévolue au référent de stage, le référentiel ne circonscrivant pas explicitement son activité et lui permettant d'accéder au lieu de stage à sa demande. Les liens entre les institutions, les services et les formateurs dépendent particulièrement des projets d'accompagnement institutionnels des étudiants mais aussi des acteurs qui les font vivre. Concrètement, nous intervenons à la demande des professionnels ou des étudiants particulièrement lorsqu'une situation problématique se présente. Par ailleurs, nous proposons des visites de stage ou de pôle d'activités nous permettant de réunir un ensemble d'acteurs et de travailler sur les réalités professionnelles.

La nouvelle fonction de référent de stage a introduit un lien nouveau avec les terrains. Auparavant nous étions reconnus comme évaluateurs et donc ayant une fonction sanctionnante vis-à-vis de la progression de l'étudiant à travers des épreuves de mise en situation professionnelle, souvent théâtralisées d'ailleurs. Notre position actuelle nous place plus en médiation. La communication et la collaboration avec les professionnels se sont développées. La connaissance des terrains est donc favorisée. Il y a aujourd'hui plus de transversalité entre les acteurs.

10. Vers une organisation apprenante et réflexive

De nouveaux mécanismes de régulation du travail, vecteurs de construction-reconstruction de l'équipe se sont développés :

Sur le plan structurel, en plus de la réforme, deux changements se situant au niveau politique ont influencé de nouvelles formes de régulation au sein de l'institution. En effet, la Croix-Rouge française a une identité d'association-entreprise et développe un mode de fonctionnement rationalisé et

décentralisé, ceci afin de répondre aux besoins de la population, et de bénéficier des 'opportunités du marché'. Ces changements s'inscrivent dans cette valorisation identitaire.

Le premier changement (2005) est relatif à la création des IRFSS⁸ qui restructure l'organisation des institutions de formation sur un plan régional. Depuis la loi de décentralisation de 2004, qui accorde les compétences en matière de formations aux régions, les écoles et instituts Croix-Rouge française se sont regroupés en 20 instituts régionaux de formation sanitaire et sociale.

La création de ces entités régionales participe à la politique de décentralisation mise en place mais également à une harmonisation des processus de gouvernance et de management. Elle concourt encore à une meilleure reconnaissance de l'offre de formation. (Les offres de formation couvrent à la fois les domaines du sanitaire, du social et de la prévention des risques). Cette position régionale permet en outre de bien prendre en compte la réalité des besoins, souvent hétérogènes d'une région à l'autre.

Dans la région Nord-Pas-de-Calais, l'IRFSS regroupe six sites de formation. Si chaque site garde un responsable, la gouvernance et le management s'organisent de manière régionale. La création de l'IRFSS a donné une nouvelle dimension au collectif de professionnels. La logique de nos actions s'inscrit, non plus simplement au niveau local mais au niveau régional. De ce fait, notre démarche qualité se développe de cette façon dans une logique de concertation et de conception inter équipes avec comme finalités l'harmonisation et la rationalisation nos pratiques.

Tout cela ne se fait pas sans mal car il s'agit d'intégrer l'histoire de chacune des structures et de ses équipes pour forger une appartenance nouvelle à l'institution IRFSS. Les valeurs Croix-Rouge véhiculées historiquement représentent un levier culturel important en vue de la construction de cette nouvelle appartenance. Chaque année, et ce depuis 3 ans maintenant, une journée régionale permet à l'ensemble des salariés de se retrouver autour de thèmes d'actualités. Les discussions sont nombreuses et contribuent à se retrouver autour de valeurs et d'objectifs communs. Ma participation à divers groupes de travaux ; tel que le groupe régional inhérent aux enseignements relatifs au mémoire, ou encore, le groupe 'conception' chargé de réaliser chaque année une revue du processus conception dans le cadre de la démarche qualité ; me permet d'avoir une vision à la fois plus fine et plus large de l'institution.

La création de l'IRFSS, et son déploiement, participent au décloisonnement des acteurs de la région. Elle ouvre au développement d'un état d'esprit collaboratif et permet la construction d'outils de formation transversaux. Par ailleurs, les discussions avec nos partenaires comme l'université et le conseil régional sont facilitées puisqu'ils traitent avec une seule entité et non plus six sites.

⁸ Lire « Institut Régionale de Formation Sanitaire et Sociale »

De manière stratégique, l'IRFSS s'est dotée d'un projet pédagogique régional représentant un tiers commun et partagé. Mon travail de recherche s'inscrit directement dans les orientations de ce projet. Je souhaite en effet « *Promouvoir un savoir agir avec compétence pour mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente à la situation de soins* » et « *intégrer l'innovation pédagogique au sein des formations* ». Ma mission vise donc à garantir la pertinence de la formation et la cohérence des enseignements relatifs à l'accompagnement de la démarche de recherche et le développement de la culture scientifique. Cette mission s'intègre et complète d'autres démarches réflexives menées au regard des activités de formation. En effet, pour garantir la qualité de l'accompagnement de l'étudiant dans sa construction professionnelle, cela demande un temps d'arrêt évaluatif, source d'enseignements et d'aménagement.

En plus du changement d'organisation, de manière quasi synchrone, les orientations managériales ont évolué. Nous sommes passés d'un management 'historiquement' directif vers un management 'intégré' plus ouvert et situationnel.

Mme LANCIAUX a pris la direction de la structure en septembre 2010 après plus de 20 ans passés au sein de l'institution. Elle a, tour à tour, été formatrice, coordinatrice de la formation cadre de santé, responsable pédagogique, avant d'être nommée directrice. Sa connaissance du système, de l'évolution de la profession et de la formation est source de connaissances pour l'ensemble des collaborateurs. Un fonctionnement transversal et plus autonome est aujourd'hui prescrit. La prise d'initiative est favorisée notamment en ce qui concerne l'organisation du travail. Les propositions des acteurs sont prises en compte. L'innovation pédagogique est aussi facilitée.

Ce mode de management contribue à développer une organisation apprenante ou capacitante.

Le développement du travail en équipe de manière transversale, de la capacité d'agir des acteurs en parallèle avec la baisse du niveau hiérarchique et le décloisonnement interne ont permis l'éclosion et le développement de l'apprentissage des professionnels. Ces éléments précités correspondent aux principes fondateurs d'une forme d'organisation qualifiée d'apprenante. « *Les personnes augmentent continuellement leurs capacités de créer les résultats qu'ils désirent vraiment, où de nouveaux modèles de pensée sont développés, où les aspirations collectives sont encouragées et où les individus apprennent continuellement comment apprendre ensemble* ». (Senge, 1990)

Ces 2 changements d'ordre organisationnel ont facilité le déploiement de réactions progressistes face au changement qu'a représenté la réforme de la formation. La crise générée fut en quelle sorte une opportunité pour envisager non pas seulement le présent mais également l'avenir de la formation et de l'organisation.

Les mécanismes de régulation du collectif se sont déployés au service de ce changement avec une finalité commune à atteindre. La communication s'est accrue avec des espaces visant l'intercompréhension, les désaccords sont exprimés et réfléchis, la solidarité s'est accrue et l'organisation du travail s'effectue à partir des ressources en présence. Les activités que nous développons sont soumises à des analyses en vue de possibles transformations avec en point de mire la qualité. La dissonance et la critique sont possibles avec l'analyse des formes et des effets de l'activité. Nous avons conscience des efforts que cela représente particulièrement dans un univers contraint avec ses exigences multiples et une certaine « *tyrannie de l'urgence* ». Dans ce contexte, les temps de formation sont des opportunités réflexives.

Le projet de formation 2012-2015 correspond emblématiquement à un objet du travail de l'équipe réalisé manière coopérative. Il relève en qu'elle sorte d'une mise en crise, d'une mise en question, et d'une mise en actions. Il est voulu évolutif et non figé, nous obligeant à l'intranquilité. L'organisation réflexive est en effet traversée de part en part par l'intranquilité, c'est-à-dire par « *l'interrogation des normes, c'est le trouble que suscite la contestation des évidences* ». (Herrerros, 2012, p. 199)

C'est dans ce contexte que j'aborde ma recherche. Elle est à la fois un élément constructeur du projet de formation et un élément évaluateur. En effet, ayant réalisé ma phase diagnostique⁹ avant les premières réunions d'élaboration du projet de formation, j'ai pu faire écho de mes interrogations et des premiers constats.

⁹ Cf. chapitre 3, page 79

Conclusion de cette partie :

Nous constatons que la 'crise' relative aux changements multiples est passée et fut porteuse d'innovation. « *Les situations de crise ou les situations paradoxales peuvent engendrer une innovation au sein d'une équipe* ». (Cros, 1997, p. 146) Les acteurs ont pu participer et mettre en œuvre la réforme car son potentiel en termes d'amélioration fut pressenti rapidement, de par également, la conformité de son objet avec les idéaux collectifs et, aussi, de par l'intérêt ou la proximité avec les pratiques des formateurs. Le climat intellectuel et culturel ou 'zeitgeist'¹⁰ (Wikimedia fondation, 2012) fut favorable à la réforme. Les changements d'ordre politique et managériaux ont facilité son implantation.

L'ensemble de l'équipe a acquis de nouveaux comportements, de nouvelles attitudes, de nouvelles pratiques spontanées qui correspondent au changement prescrit. Nous dépassons la simple logique d'adaptation pour nous projeter vers demain à travers notre projet de formation. En effet, nous avons conscience de l'importance de l'anticipation dans la formation.

La réforme a été intégrée à l'intérieur de l'institution de manière systémique. L'IRFSS peut se revendiquer d'avoir développé une politique facilitatrice de son appropriation. De fait, elle peut valoriser la qualité des formations dispensées.

Notre situation correspond à ce que COLERETTE P. nomme la phase d'intégration du changement : « *Les nouvelles pratiques deviennent de plus en plus naturelles, elles s'harmonisent avec les autres dimensions du quotidien et font désormais de plus en plus parties des habitudes* » (Colerette, Delisle, & Perron, 1997, p. 36)

Le temps de l'évaluation des pratiques est l'étape qui suit. Un nouveau diagnostic permet de décrire les résultats obtenus et de mesurer l'écart entre le réalisé et le désiré. Ma mission s'intègre dans cette phase diagnostique, nécessaire pour envisager l'avenir.

¹⁰ Le Zeitgeist reflète une conception du monde prévalente à une période particulière de l'évolution socio-culturelle. Il se différencie du Volksgeist ("Esprit du peuple"), qui décrit l'âme d'une nation particulière. À l'opposé, le concept ultime de Weltgeist ("Esprit du Monde"), initialement défini par Hegel, tend à peindre l'esprit immuable de l'humanité, actif depuis le début de l'histoire humaine. Le Weltgeist donne l'élan à la réalisation des esprits historiques de différentes nations (les Volksgeist).

D. L'Analyse des missions confiées en tant que formateur

1. Mon parcours au sein de l'IFSI et mes missions confiées

Depuis presque 5 ans à l'IFSI, j'ai été amené à participer à la construction des 3 années de formation en soins infirmiers. J'ai pu assurer consécutivement les missions de formateur et de formateur-coordonnateur d'année. Cette dernière fonction a été porteuse dans le développement de mes compétences en formation. Assurant sur délégation de la directrice, la mise en œuvre des projets pédagogiques et de formation, j'ai pu développer des compétences liées aux activités pédagogiques, aux activités de collaboration et de coordination, de gestion, d'accompagnement, de recherche et de construction de sens. Depuis, je m'épanouis dans ma fonction et apprécie mes missions de pilote d'année qui me permettent de développer l'ingénierie pédagogique et l'ingénierie de formation.

En qualité de formateur, ma mission première consiste à concevoir, mettre en œuvre et évaluer des dispositifs de formation, à gérer le suivi pédagogique des étudiants, à coordonner mes activités avec mes collègues. Très vite, j'ai pris conscience de l'importance de l'équipe pour la conception et la mise en œuvre pédagogique. Les temps de réunions permettent de confronter les avis, d'objectiver, de questionner et de donner le sens de nos pratiques. Coutumier du fonctionnement d'équipe de par mes expériences antérieures, j'ai pu prendre place rapidement au sein du collectif et ainsi à la fois progresser pédagogiquement et devenir force de questionnement et/ou de proposition. Nourri par une culture patrimoniale caractérisée par un désir de partage et une appétence particulière pour la recherche, j'ai pu prendre place rapidement au sein de l'institut et être reconnu comme un acteur à part entière. Sensible à l'évolution professionnelle, je construis mes dispositifs à partir d'une veille documentaire actualisée. Lors de mes 2 premières années à l'institut, j'ai ainsi pu revisiter les stratégies pédagogiques inhérentes aux modules dont j'ai eu la charge.

En qualité de formateur coordinateur, j'assure la coordination pédagogique et veille à la pertinence de nos actions menées. Impliqué dans la dynamique de l'équipe, j'évalue les besoins des formateurs au regard des projets à mener, pilote l'organisation générale de l'équipe d'année, gère et contrôle les ressources nécessaires et assure un travail de communication.

La formation étant basée sur un principe d'alternance, j'anime la réflexion sur la pédagogie de l'alternance. Elle se veut tendue vers l'intégration. Pour cela, je veille à créer, faire vivre les liens avec les professionnels de santé.

Ce principe est chaque année source de réflexion, ne pouvant être simplement reconduit. Etant toujours à la recherche d'actions pertinentes, il est important de concevoir l'alternance en fonction du

contexte, des opportunités professionnalisantes et en fonction du collectif en prenant en compte sa temporalité (temps forts, fréquence, rythme professionnel, temps de respiration, temps de bilan), et sa place dans la progression des apprentissages. « *L'alternance s'appuie fortement sur l'expérience de l'alternant* ». (Bougès, 2011, p. 174) J'ai pris conscience au fil des années de la valeur professionnalisante de ces temps d'alternance. Ils sont d'autant plus efficaces s'ils répondent à ce que j'appelle le « *juste à temps pédagogique* » et « *la place juste de chacun des acteurs de l'alternance* » pour être source d'apprentissage. Par exemple, durant les stages des étudiants, nous les invitons à partager leurs expériences à l'IFSI avec des professionnels de santé. Nous nous rappelons à chaque fois l'importance de la parole de l'apprenant et des temps de silence afin d'éviter l'écueil d'une place trop « *prise* » par le formateur et/ou le professionnel de santé. Avant ce temps d'échanges, un temps de rupture bref et rapide est organisé sous des formes diverses : temps de relaxation, petit-déjeuner etc. Ces temps de rupture permettent aux étudiants de tisser des liens « *problématiques* » entre eux et d'être en condition de désir d'explicitation de sa pratique. Les objectifs de ces temps travaillés en amont sont suffisamment larges pour se permettre d'orienter, en fonction des réalités étudiantes, le dispositif.

En lien avec ce principe d'alternance, une des missions essentielles du formateur-coordonateur est de penser avec l'équipe pédagogique l'accompagnement et le suivi des étudiants.

Cet accompagnement est complexe et ne peut se réduire à une définition univoque. Le questionnement relatif à cette recherche est d'ailleurs nourri initialement par des réflexions relatives à la pertinence des modalités d'accompagnement au regard des objectifs et en fonction du profil des étudiants. Ces réflexions sont partagées par mes collaborateurs. Car l'accompagnement de l'apprenant est source de paradoxe(s), nous nous retrouvons en tant qu'acteur de formation à projeter ce qui pourrait induire (en termes de ressources, de moyens et/ou d'outils) le développement autonome de l'étudiant. « *Parler d'accompagnement, c'est inévitablement butter sur le caractère paradoxal inhérent à la perspective d'accompagner l'autonomie de l'autre* » (Bougès, 2011, p. 179)

Il s'agit de développer des pratiques qui tendent à la professionnalisation. Pour moi, l'accompagnement ne relève pas d'un style particulier mais d'une conjugaison de postures. J'ai conscience de mes propres appétences à ce sujet et du risque de « *régionalisme* » qui peut s'opérer à partir de mes propres tendances. « *Il convient donc d'imaginer les deux mouvements, opposés et complémentaires, par lesquels on peut concevoir l'hétérogénéité et la radicalité de l'accompagnement.* » (Paul, 2002, p. 52). L'accompagnement que je développe s'inscrit dans le respect de la singularité de l'autre, de ses besoins, de ses attentes. Je tente de démontrer au quotidien une considération à l'apprenant en tant qu'acteur autonome, faisant partie d'un collectif et d'un cadre social. Il est également fonction du vécu de la temporalité de l'étudiant.

Par ailleurs, les compétences ne sont pas une addition linéaire de caractéristiques mais un processus de rapport entre la pratique et le savoir. Je ne peux envisager un dispositif qui amènerait l'étudiant à une position plutôt passive d'acquisition de connaissances. Je valorise donc particulièrement l'expérience de l'étudiant et me place plus régulièrement dans une fonction de médiateur entre son savoir et son expérience.

De manière générale, j'ai la chance de pouvoir évoluer dans un collectif avec lequel je partage la conception de la formation et la conception de l'étudiant : « *Une personne engagée dans un parcours professionnalisant qui évolue et se construit au sein d'un collectif* ». (Projet de formation 2012-2015)

J'apporte donc beaucoup d'intérêt à la compétence tant au niveau de la formation de l'étudiant qu'au regard de la progression des savoirs institutionnels. Des questions récurrentes jalonnent notre quotidien : quels sont les leviers du développement des compétences de l'étudiant ? Quelles sont les voies de professionnalisation possibles ? Nous concernant : quels sont les leviers du développement des compétences des acteurs de la formation ?

C'est dans cet état d'esprit que j'aborde la formation. Eclaircir davantage les conditions de compétences du système de formation pour demain gagner en qualité dans, et, au travers nos transactions pédagogiques.

L'un de mes questionnements récurrents se traduisant concrètement dans la construction des dispositifs pédagogiques est relatif à la façon dont les jeunes adultes apprennent. En effet, la réussite ou l'échec d'un étudiant ne peut s'expliquer seulement par une question de niveau d'efficacité. La façon dont chacun construit sa connaissance fait référence à un style d'apprentissage qui, s'il n'est pas favorisé, pourra amener l'étudiant à être en difficulté. Je veille depuis 2 ans à développer des enseignements en fonction des styles d'apprentissage. Car « *S'il y a une grande généralité des contenus à assimiler, il y a aussi une incroyable diversité de stratégies chez les élèves pour le faire* » (Lerbet, 1999, p. 429) Notre stratégie pédagogique se fonde non pas sur la consommation des savoirs, mais sur l'accessibilité de celui-ci. Il convient de repérer comment le savoir peut prendre sens pour les apprenants.

Il est difficile d'établir un diagnostic précis des tendances du collectif d'étudiant en étant acteur permanent de la formation. Nous construisons donc des dispositifs variés pouvant répondre à une diversité de styles d'apprentissage. Pour cela, nous nous appuyons sur différents modèles théoriques dont celui de David KOLB qui proposent quatre types d'apprenant le divergent, le convergent, l'accommodateur et l'assimilateur. (Chartier, 2003, p. 16). La considération apportée à l'apprentissage à partir de l'expérience étant importante, et KOLB ayant travaillé à ce sujet, son modèle nous semble pertinent à la formation infirmière. Nous avons cependant conscience qu'il ne traite pas de la dimension des interactions sociales dans les apprentissages et nous nourrissons d'autres modèles. **Je**

travaille donc, avec mes collègues, la pluralité des styles d'enseignement. « *La pédagogie consiste à s'appuyer sur la vicariance des styles d'apprentissage pour faire passer l'apprenant de son style spontané à d'autres styles qui s'avèreront plus efficaces en situation professionnelle.* » (Chartier, 2003, p. 25)

Ma fonction relevant de la coordination organisationnelle et pédagogique, j'ai été amené à envisager mes missions de manière systémique. Les actions entreprises relèvent à la fois d'une responsabilité institutionnelle, organisationnelle et situationnelle. Les décisions prises doivent respecter ces 3 niveaux systémiques. Pour cela, des efforts de distanciation et de repositionnement sont régulièrement nécessaires, ce qui n'est pas toujours aisé dans un contexte contraint en ressources. J'essaie de développer et d'animer au quotidien un rapport ouvert à autrui, une vision transversale et transdisciplinaire. Ainsi, mes missions relèvent à la fois de l'ingénierie pédagogique mais également de l'ingénierie de formation. L'ensemble de mes activités m'a permis de développer des compétences liées au pilotage de projets, à la communication (mise en œuvre tant dans la relation pédagogique que dans une ouverture nécessaire vis-à-vis des partenaires), et à l'intégration dans ma pratique de la démarche qualité.

2. L'origine de ma démarche de recherche : d'une intention de meilleure articulation des enseignements à la définition d'une mission

Durant l'année scolaire 2011/2012, une obligation d'arrêt de travail de quelques semaines d'activités a, au final, représenté une opportunité. Ce temps de distanciation est quelque part à la source des réflexions ayant entraîné des préoccupations traduites dans ce travail de recherche. Intégrant l'équipe pédagogique de 2^{ème} année avec des responsabilités de formateur et non plus de coordinateur alors que les étudiants avaient entamés 10 semaines de formation, j'ai été amené à réaliser un constat qui fut partagé avec ma collègue coordinatrice avec laquelle j'entretenais également une mission d'accompagnement. C'était en effet sa première année de pilotage et elle avait exprimé le souhait d'être « *tutorée* ». Nous avons, par exemple, été surpris de l'écart existant entre les exigences qualitatives relatives aux écrits d'analyses de pratiques (une des conditions de validation de stage est la réalisation de 2 analyses de pratiques professionnelles) et l'accompagnement mis en œuvre à ce sujet. Ce constat partagé nous a conduits à revisiter nos pratiques d'accompagnement des étudiants dans le cadre de la progression réflexive. Peu de dispositifs étaient consacrés à sa mise en œuvre. Aucun suivi pédagogique individuel n'était d'ailleurs envisagé. De la même manière, les enseignements réalisés durant cette première période ne laissaient que peu de place à l'expérience de

l'étudiant, levier essentiel pour apprendre sous un mode réflexif. Nous avons donc en équipe décidé de réaliser un diagnostic plus précis de la situation notamment à partir des représentations des étudiants à l'égard de l'accompagnement 'réflexif'. Enrichis de ces retours, nous avons intégré des temps plus nombreux d'échanges, de réflexions, de conceptualisation et d'expérimentation à partir des enseignements dispensés lors de ce semestre. Nous avons également développé des dispositifs, pour certains, centrés sur du savoir-faire méthodologique, pour d'autres, sur du savoir agir en présence de professionnels de santé. Les étudiants ont été invités, s'ils le souhaitaient, à un ou plusieurs entretiens d'explicitation avec leur référent pédagogique. A terme, une valeur différente a été attribuée à ces 2 analyses 'obligatoires' inhérentes au temps de stage. Elles sont passées de dispositifs 'sanctionnant' à des dispositifs 'dont on a besoin'. La progression du collectif a été palpable : les questionnements se sont enrichis et ont été assortis de recherches pertinentes, des analyses se sont structurées et, surtout, les étudiants ont bénéficié des 'fruits' de leur travail. La modification du rapport de l'étudiant à la réflexivité a entraîné des effets inattendus : une demande plus prégnante de partage de leur situation réfléchie, un sentiment de progression et de réussite favorisant l'investissement et l'implication.

L'intention d'accompagnement respectueux de l'étudiant représenta le moteur de notre démarche d'articulation des enseignements.

De même, le rapport entre l'analyse de pratique singulière, l'analyse de situation et la démarche de recherche a pu être travaillé dans un rapport de progression logique.

Etant responsable des enseignements relatifs à la recherche commençant au semestre 4 de la formation, j'ai pu bénéficier du travail réalisé en amont.

Très sensible au développement d'une culture scientifique, je me suis dès lors questionné sur l'accompagnement méthodologique du TFE. Nous avons en effet développé des habits dans le cadre du modèle antérieur de formation. Fallait-il être dans la continuité ou en rupture ? Pour moi, la rupture me semblait opportune mais difficile à envisager sans un temps d'analyse et de compréhension de l'existant et de mesure des écarts avec le prescrit. Fallait-il en premier lieu envisager la question du rôle de la recherche dans le processus de professionnalisation, ou tout d'abord questionner les effets professionnalisants de l'accompagnement ? Fallait-il considérer le mémoire comme un exercice de production de savoir ou l'envisager d'abord de par son potentiel professionnalisant ? N'y-a-t-il pas un risque de clivage entre une finalité de production du savoir et une autre visant le processus ?

Comment mener cet accompagnement en respectant une certaine synchronisation avec les enseignements dispensés ? Comment proposer une progression intégrée des compétences relatives à la recherche ? Autant de questions partagées qui méritaient d'être réfléchies.

Rappelons qu'il est important d'éviter une découpe dichotomisante des enseignements. Les UE relatives à la recherche sont construites dans la recherche d'une progression. Il est nécessaire de les envisager de manière transversale et de prendre conscience qu'il existe toujours un risque : celui de découper les enseignements. Une lecture cumulative des UE peut mener à cela. **L'un des enjeux de ce travail est celui d'une formation qui abandonne l'ancien modèle pour aller dans le sens du changement, soit d'une reconnaissance de l'apprenant comme acteur-auteur de sa transformation et du formateur comme accompagnateur.** Pour Thomas Kuhn, passer à un nouveau paradigme nécessite l'abandon de l'ancien car ils sont inconciliables. (Juignet, 2009) Les questionnements relatifs à l'accompagnement du mémoire font symptômes d'une intentionnalité d'appropriation du paradigme scientifique.

L'intérêt porté au sujet est important pour moi, soucieux à la fois du développement personnel et professionnel des étudiants, et également de l'évolution de la science infirmière et de la reconnaissance de la profession. De plus, l'intention d'évolution qualitative et continue de nos pratiques pédagogiques est partagée collectivement.

Ainsi, la volonté de changement et l'intention de recherche ne sont donc pas simplement de mon propre fait mais issues du collectif.

L'idée de ce travail a été proposée et validée par ma directrice avant d'être évoquée lors d'une réunion de conception avec l'ensemble des acteurs de l'équipe pédagogique le 31 mai 2012. Décision a été prise de questionner l'accompagnement méthodologique et d'inscrire la réflexion vis-à-vis de la recherche au sein du projet global de formation. Ce travail correspond bien à une recherche-action utile pour notre institution.

Ma mission relative au développement de la culture scientifique de l'apprenant et à l'accompagnement méthodologique du travail de mémoire participe :

- A l'évaluation de l'ingénierie de formation centrée sur le développement des compétences de l'apprenant et sur la performance du dispositif d'accompagnement (évaluation diagnostique et réflexive, échanges en équipe pédagogique sur l'accompagnement et la progression de l'étudiant, recueil et analyse des difficultés),
- A l'élaboration et la révision du projet de formation visé (compréhension du parcours professionnalisant, révision didactique et pédagogique de l'architecture de

l'accompagnement, révision des exigences, identification de meilleures modalités possibles d'accompagnement etc.),

- La compréhension de la professionnalisation de l'apprenant (favoriser l'intégration d'une posture scientifique et réflexive, développer une guidance favorisant le développement autonome de l'étudiant),
- A la construction de sens à travers l'actualisation et le développement de connaissances et compétences,
- A la mise en œuvre d'une démarche de progrès,
- La promotion de l'institution à travers la revendication du savoir-faire.

Avant de s'engager dans l'exploration des pratiques, il convient de comprendre en quoi il est nécessaire pour le professionnel d'aujourd'hui de développer une culture scientifique ?

Chapitre 2. Une exploration déterminante : Professionnalisation et Culture Scientifique

A. En quoi est -il nécessaire pour le professionnel d'aujourd'hui de développer une culture scientifique ?

1. Car le monde a changé....

Lors de l'analyse compréhensive du contexte professionnel, nous avons pu constater que le programme 1992 était en perte de vitesse ne parvenant plus à mettre sur le marché du travail des professionnels adaptés au monde de la santé.

Un certain nombre d'éléments sont caractéristiques de ce contexte : des besoins de santé en augmentation, une population vieillissante, des exigences de plus en plus grandes en matière d'offre de soins, des frontières professionnelles modifiées avec une nécessaire coopération des professions de santé pour répondre aux situations les plus complexes, la transformation de l'hôpital en hôpital entreprise imposant des process efficaces et performants (rationalisation, mutualisation, harmonisation). L'acteur hospitalier est au quotidien confronté aux défis du système de santé : moderniser, rationaliser le système afin de garantir qualité et sécurité des soins et maîtriser les dépenses de santé. Il est à la fois acteur de santé et acteur économique.

L'infirmier doit aujourd'hui être capable de s'adapter dans un environnement contraint en ressources et à des situations de santé de plus en plus complexes. Les événements, actions, rétroactions, déterminations, aléas, imprévus sont de plus en plus nombreux. Une certaine effervescence caractérise le quotidien de l'organisation et du praticien et. En témoignent, les nombreuses cellules de progrès ou commissions travaillant sur des thèmes nombreux et d'actualité. Pour autant, le temps est restreint voir contraint. Par exemple, les acteurs hospitaliers sont de plus en plus confrontés aux phénomènes de l'urgence. Le temps devient une ressource rare, le traitement des priorités est indispensable et continu. « *D'où la nécessité [] de mettre de l'ordre dans les phénomènes en refoulant le désordre, d'écarter l'incertain, c'est-à-dire de sélectionner les éléments d'ordre et de certitudes, de désambiguïser, clarifier, distinguer, hiérarchiser....* » (Morin, 2005, p. 21) L'acteur naviguant dans un système complexe, sa pensée et son action doivent suivre. L'hôpital étant un lieu d'auto-eco-organisation qui produit du complexe et de l'autonomie, le praticien doit affronter cette complexité et non pas l'occulter. La formation prépare ainsi le futur professionnel à ce monde. Elle représente, en quelque sorte, un apprentissage de cette complexité. Le développement autonome est donc requis permettant l'essor de la puissance personnelle d'agir du futur praticien. Il est souhaité qu'il agisse en

fonction du système complexe dans lequel il évolue et en respectant les différents niveaux de fonctionnement du service ou de l'institution. L'infirmier n'est plus simplement acteur et représentant de son unité mais acteur et représentant de son institution, voire du système dans son ensemble. Ses activités « *cœur de métier* » se développent en même temps que ses activités périphériques nécessaires à la vie institutionnelle et au bon fonctionnement de l'entreprise (démarche qualité, certification, nouvelles responsabilités, nouveaux outils etc.).

Les discours managériaux valorisent particulièrement le développement de la flexibilité de la production, de la polyvalence, de la mobilité et/ou la poly-compétence. L'innovation est une nécessité pour l'organisation. En témoignent les nouvelles formes de gestion de ressources humaines et de management. L'apparition de la GPEC¹¹, le décloisonnement des services et les nécessités de coopération, les missions organisées en démarche projet sont autant d'indices des exigences grandissantes vis-à-vis du professionnel. La résistance au changement est d'ailleurs souvent stigmatisée dans les discours des managers. Retenons que les changements permanents nécessitent des acteurs capables de s'y inscrire, de les élaborer et de les accompagner.

Notons également l'exigence prégnante de qualité prescriptive des actions qui influence la prise de décision des acteurs. Il convient de ne pas se tromper et de limiter l'apparition de l'erreur. La démonstration de l'obligation de moyens est requise de plus en plus. Pour autant, face à un problème dans un contexte complexe, celle-ci est possible. La démarche qualité vise notamment à mieux maîtriser les schémas d'actions permettant de limiter les erreurs et d'obtenir les meilleurs effets recherchés. L'apprentissage de ces schémas d'actions participe dans ce cadre au développement de la rationalité procédurale des acteurs.

Le contexte de l'entreprise-hôpital marque donc la nécessité de former des professionnels capables d'agir et de décider dans un système se complexifiant et, capables de vivre et d'accompagner le changement en plus de gérer de manière continue des aléas.

L'approche par compétence marque emblématiquement ce qui est attendu du professionnel : Etre capable d'agir en fonction des ressources existantes, être capable de transférer ses compétences mais aussi d'innover.

¹¹ Lire Gestion Prévisionnelle des emplois et des compétences

L'une des exigences du développement scientifique correspond à une plus grande exigence de professionnalisation de l'acteur au travail. Un acteur plus autonome, capable de penser et d'agir dans la complexité. Il répond donc à une exigence d'efficacité du travail qui représente selon Wittorski l'un des visages de la professionnalisation. (Wittorski, 2007, p. 90)

2. Car la considération de l'homme a changé...

En lien avec l'évolution sociétale (Progrès social et ses corollaires : place de l'individu de la société, évolution du droit, progrès technique et scientifique etc.) la considération portée à l'homme a fortement évolué lors des vingt dernières années dans le secteur de la santé.

La loi du 4 mars 2002 relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé marque un tournant social en instituant la « *démocratie sanitaire* ». Elle place l'utilisateur au cœur du dispositif de soin et renforce ses droits (citons par exemple, la communication du dossier médical qui devient possible, le droit à une information loyale, claire et éclairée etc.)

Le patient devient usager et client du système de santé. Les acteurs de santé doivent respecter son autonomie dans le cadre des décisions sanitaires le concernant.

Les comportements des professionnels de santé changent au regard de cette autonomie prescrite de l'utilisateur. L'approche sociocognitive de la personne remplace peu à peu une approche clinique plutôt behavioriste où le patient était soumis aux décisions médicales et ne décidait pas de son sort.

Cela revient à reconnaître en l'utilisateur sa responsabilité et sa capacité d'autodétermination de sa trajectoire de vie. La compétence de l'utilisateur est mise en avant puisqu'il est reconnu capable de s'auto-organiser et d'autoréguler ses comportements.

Dès lors, les comportements des professionnels de santé doivent s'inscrire dans cette approche de la personne. Le système dans son ensemble change : citons par exemple la plus grande place faite aux associations et les nouvelles formes de collaborations et de coopérations dans le monde sanitaire et social. Des activités relevant de l'information, de la prévention, de l'éducation de la personne ainsi que des activités relevant de la coordination, de l'organisation, de la veille professionnelle et la recherche se développent pour répondre aux exigences nouvelles.

De manière synchronique à la reconnaissance des compétences des usagers, les compétences des professionnels de santé sont reconnues et prescrites. Il est nécessaire que le système de santé propose des réponses comportementales répondantes aux exigences de leurs usagers. Pour cela, les acteurs doivent notamment développer des compétences relationnelles, informationnelles et organisationnelles. Leurs propos doivent être argumentés et s'appuyer sur une veille professionnelle.

L'évolution de la considération de l'utilisateur comme autonome, agentif et proactif a poussé le système de santé à modifier les rapports et les comportements entretenus entre les professionnels de santé et les usagers. Des compétences nouvelles sont apparues, compétences qui nécessitent l'appropriation de postures réflexives et scientifiques. En témoigne la place grandissante de la réflexivité dans les processus de formation aujourd'hui.

3. D'où une profession qui change

L'histoire de la profession est particulièrement liée au développement de la recherche en soins infirmiers.¹² La réforme des études ainsi que la création concomitante en 2009 des programmes hospitaliers de recherche en soins infirmiers donnent une orientation encore plus scientifique à la formation et à la profession. Ils représentent en soi des leviers pour la professionnalisation. Actuellement, l'ordre social infirmier est toujours en quête de reconnaissance. Celle-ci s'appuie sur le développement des compétences, s'accorde avec une plus grande volonté d'autonomie et de responsabilité et participe au développement d'une identité singulière stabilisée.

D'ailleurs, la construction disciplinaire et épistémologique des sciences dites infirmières n'a jamais été en meilleure voie car capable aujourd'hui de se distinguer d'autres disciplines « *La science infirmière se constitue au fur et à mesure qu'elle s'extrait d'autres sciences[] et qu'elle construit sa différence* » (Nadot, 2010, p. 4) Depuis un peu plus d'une dizaine d'années, la profession a entamé des modifications profondes dans ses pratiques et ses savoirs. Les pratiques se construisent aujourd'hui sur la base de « *données probantes* ». Notre système d'expertise est en évolution avec la production de nouveaux savoirs scientifiques. Cela participe à la reconnaissance de la profession par les infirmiers eux-mêmes, les autres acteurs du système de santé et la population en général.

Cette évolution passe par une dynamique de construction identitaire continue qui commence dès la formation. L'élaboration de l'objet des sciences de l'infirmière, ses construits épistémologiques dépendent de la force de l'ordre social des infirmiers à s'inscrire comme un acteur incontournable de la santé des populations. Le processus de professionnalisation commence dès et par la formation par la valorisation de notre discipline.

L'inscription scientifique de la formation et le développement de la recherche en soins infirmiers participent à la construction des contours de la profession (culture scientifique, construit identitaire affirmé et reconnu). Il s'agit de construire une professionnalité reconnue, cela passe évidemment par la formation.

¹² Développé dans la deuxième partie « *approfondissement conceptuel* » page 120

4. De fait, la formation doit changer....

La réforme du programme 2009 s'inscrit dans la mutation du système de santé, elle a pour finalité de former des acteurs capables d'évoluer et de décider dans la complexité.

Ce contexte participe à l'évolution des enjeux de formation, comme l'illustre la réforme de 2009 avec la mise en exergue des exigences d'autonomie et de réflexivité. Deux concepts qui traduisent la recherche de l'articulation des temps de production, de réflexion et de recherche au service de l'évolution des pratiques professionnelles. L'acte de formation comme l'organisation se mobilise dans un même temps avec des objectifs de compétitivité toujours plus ambitieux. « *Il ne s'agit plus seulement de transmettre de façon déductive des contenus pratico –théoriques ou, au contraire, d'apprendre sur le tas [] mais d'intégrer dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler* » (Wittorski, 2007, p. 94) pour amener les futurs acteurs de l'hôpital à répondre à ces enjeux. Cela passe par une rénovation du système de formation et la transformation des pratiques professionnelles de ses acteurs.

Le changement voulu de paradigme de la formation représente une manière de transformer la « *matrice disciplinaire* » (Kuhn, 1983, p. 248) relative au groupe des infirmiers. La formation se construisant à partir de la définition d'identités professionnelles désirées et prescrites (finalités de la formation), la changer, c'est transformer la formation et ses acteurs, soit permettre l'évolution des pratiques de formation. Les éléments d'une matrice formant un tout et, fonctionnant ensemble, il est nécessaire de provoquer le changement de manière brutale au niveau de l'ensemble du corps formatif. Par ailleurs, agir progressivement ne facilite pas la modification des « *généralisations symboliques* », des « *croyances métaphysiques* », des « *valeurs* » et des « *paradigmes au sens strict* » (Malherbe, 1974, pp. 634-639)

La matrice des formateurs change inévitablement, et par conduction celle des professionnels de soins en exercice qui ne peuvent être simplement dépositaires de la réforme car garants de l'accompagnement des étudiants. La responsabilité relative à l'encadrement et l'accompagnement des étudiants étant une mission première de l'infirmier, nul ne peut s'en dégager. Des mots sont symboliques de la professionnalisation. Ils en remplacent d'autres. Ils sont signifiants des nouvelles exigences. Le « *métier* » se renforce par le concept de « *profession* », les notions d'activité et de pratiques professionnelles complètent les notions de procédures et d'actes, la « *compétence* » complète la « *qualification* », le savoir agir renforce le savoir-faire, l'exigence du travail d'équipe est aujourd'hui coopérative et non plus seulement collaborative, l'action ne doit plus seulement être adaptée mais réflexive, le fonctionnement des équipes est voulu inter ou transdisciplinaire et non plus pluri ou multidisciplinaire. Etc.

La logique d'action de l'acteur ne s'exerce plus uniquement dans une zone donnée mais dans une situation aux frontières imprécises. Il devra respecter les différents éléments du maillage institutionnel (client, service, pôle, institution, santé). Son action devra s'élaborer non plus seulement à partir d'éléments prescripteurs inhérents au service dans lequel il évolue mais aussi à partir d'éléments relatifs à l'organisation transversale et politique de l'institution.

B. L'exercice professionnel réclame donc une plus grande capacité d'agir et de décider.

Pour développer la capacité d'action d'un acteur, il est nécessaire de développer sa rationalité. Il s'agit donc de réduire les limites cognitives des acteurs. Pour Herbert Simon, « *la capacité des acteurs à formuler et à résoudre des problèmes complexes est très petite comparativement à la taille des problèmes qu'il leur faudrait résoudre pour être objectivement rationnel* » (Quinet, 1994, p. 139) Les processus de décisions des acteurs individuels ou collectifs sont « limités » de par la limitation du traitement de l'information et des capacités de calcul de l'Homme. L'agent est donc tributaire de ses propres facultés.

Se pose dès lors la question suivante : comment un praticien aux rationalités limitées pourrait-il s'ajuster à un environnement complexe ?

1. Par la formation et le développement des compétences

Il s'impose de reculer la limite de la rationalité des acteurs. Une formation s'appuyant sur le développement des compétences peut permettre d'y répondre. Selon G. LE BOTERF, trois conditions indispensables et cumulatives permettent ce développement (Le Boterf, 2007, p. 2) :

Le *“Vouloir Agir”* qui relève de l'ordre de la motivation de la personne, le *“Pouvoir Agir”* qui relève de l'ordre des moyens accordés et des contraintes imposées par la hiérarchie ou l'environnement, et le *“Savoir Agir”* qui relève quant à lui d'un processus pour lequel une démarche d'analyse permet de préciser les ressources personnelles et extérieures du professionnel, les activités clés qu'il devra réaliser, les résultats attendus qui seront les réponses à une situation professionnelle donnée.

Agir avec compétence signifie être capable de traiter un ensemble de situations professionnelles.

Les capacités cognitives sont des ressources qui intègrent et influencent les trois dimensions de l'agir professionnel.

Mettre l'étudiant en situation transactionnelle de développement et de transfert des compétences (et donc en situations professionnelles complexes), c'est lui permettre de notamment développer sa capacité à intégrer les ressources de son environnement, à en connaître ses propriétés et la manière dont il peut les mobiliser. Les modes de raisonnement s'enrichissent au gré des confrontations aux situations d'apprentissage.

Cette stratégie de développement est plus que jamais nécessaire dans notre environnement en mutation constante.

2. En considérant le système plutôt que l'acteur, et une conception située des cognitions plutôt que limitée

Le comportement et les décisions de l'acteur dépendent à la fois de ses cognitions mais également des ressources cognitives de l'environnement. Nous passons d'un modèle où l'action relève particulièrement des propriétés de rationalité limitée de l'acteur à un modèle qui intègre les ressources et notamment les ressources cognitives de l'environnement. Il s'agit d'une autre forme d'acceptation de la rationalité limitée. Frédéric LAVILLE parle de « *cognition située* » (Laville, 2000)

Cette acception correspond plus à ce qui est attendu aujourd'hui de l'acteur. Le « *savoir coopérer* » porte emblématiquement ce qui est désiré aujourd'hui. La réponse aux situations se trouve dans un rapport étroit entre l'agent et le système. « *Les capacités cognitives d'un groupe d'agents dépassent les capacités cognitives de ses membres considérés en isolation* » (Laville, 2000, p. 1303) Cette forme de cognition correspond à une approche systémique de l'organisation : les ressources sont à chercher dans le tout formé par l'ensemble des acteurs qui constitue l'équipe, correspondant à un système ouvert sur son environnement. En coopérant, les acteurs (par le jeu des interactions sociales associées à la recherche de connaissances et/ou de performances) développent leurs représentations et leurs connaissances communes ainsi que la qualité des activités exercées.

L'apprentissage, comme les cognitions, serait « situé » (Durand, 2012, p. 32) et se développe tout au long de la vie professionnelle. L'effort de construction s'appuie de plus en plus sur la théorie socioconstructiviste de VYGOTSKY.

3. En poursuivant la construction identitaire et l'amélioration de la professionnalité des infirmiers

Pris ainsi dans ce jeu coopératif, le professionnel de demain sera plus à même de mettre en avant son groupe social et de légitimer ses décisions au regard des pratiques probantes issues de la recherche. Par ailleurs, gagnant en rationalité, il sera plus à même de valoriser ses activités et ses compétences corps de métier vis-à-vis d'autrui et ainsi gagner en professionnalité.

Cette quête identitaire passe par l'universitarisation de la formation et la reconnaissance des responsabilités grandissantes. Elle nécessite également un effort d'évolution continu qui s'appuie sur le principe de projet pour la profession intégrant les données contextuelles à chaque fois renouvelées. A ce jour, un professionnel sortant de formation sait qu'il n'exercera pas les mêmes activités tout au long de son parcours. L'évolution se faisant en fonction des demandes sociales adressées aux professions de santé et en fonction des réponses que le corps professionnel peut apporter, **il est important dès la formation d'inscrire l'apprenant dans un paradigme ouvert, évolutif au service d'une identité professionnelle désirée historiquement.**

4. Le développement scientifique comme fonction du développement professionnel identitaire

Le développement scientifique de notre profession et de la formation correspond à une volonté sociale et politique au regard des enjeux cités précédemment. Ce développement s'inscrit à la fois dans la professionnalisation des individus au travail mais également dans la construction identitaire du métier. Il est conforme à la conception de la professionnalisation décrite par WITTORSKI. Il s'agit d'une transaction qui s'opère de manière continue et récursive entre l'infirmier et/ou l'étudiant infirmier avec son environnement direct : « *La professionnalisation est [] non seulement une intention sociale (côté organisation) finalisée par la quête d'une évolution des personnes au travail mais aussi un jeu identitaire ou une transaction entre 'mise en reconnaissance de soi' (côté individu, au travers des actes produits) et une reconnaissance effective par l'environnement (attribuant ainsi les qualités de 'compétent' et de professionnel à un sujet)* » (Wittorski, 2007, p. 147)

Nous observons particulièrement le lien entre développement scientifique, professionnalisation et attribution de compétences à partir des habiletés qu'il développe.

Voyons maintenant comment la formation répond à ces exigences de professionnalisation

C. Comment la formation répond- t-elle aux exigences de professionnalisation ?

1. En développant les cognitions...

Considérant l'enjeu de développement scientifique et considérant la cognition comme étant située, la formation va s'attacher à développer un ensemble cognitif visant à accroître l'autonomie de l'étudiant :

- Sa perception du réel, afin de lui permettre de saisir les « *affordances* »¹³ de l'environnement, les propriétés et les possibilités offertes par les éléments environnementaux. L'infirmier capable de repérer rapidement les ressources sera d'autant plus efficace ;
- Son langage : le travail étant dépendant de l'information revue, perçue et traduite par l'acteur. Il est nécessaire de développer une sémantique spécifique, professionnelle réduisant l'interprétation et permettant la continuité qualitative du service. Rappelons également que les savoirs vivent s'ils sont clairement exprimés et transmis. Ils se transforment alors en connaissances pour le système ;
- L'action, afin qu'il l'a considère non pas comme une suite d'actes mais un agir qui s'ajuste à la situation et ses contingences, et à partir de laquelle il peut apprendre ;
- Le raisonnement : l'acteur pourra être capable de mobiliser le plus grand nombre de ressources cognitives inclus dans son environnement, notamment en privilégiant l'importance des éléments prescrits, du contexte, de l'analyse des écarts prescrits-réels, des ressources environnementales, etc. ;
- Ses capacités mémorielles et d'accès aux connaissances afin que les apprenants puissent se référer, argumenter, expliciter, choisir et décider à partir d'un corpus de connaissances étendu. Cela garantit l'efficacité et la qualité de son action sur le terrain de stage. Et aussi, qu'il soit capable de déposer dans son environnement les informations nécessaires au fonctionnement du système. (transmissions, utilisation du dossier patient, NTI)

Le développement cognitif s'appuyant sur le principe de cognition située s'appuie sur un système de formation basé sur une ingénierie pédagogique ouverte, intégrant le changement en son sein et où le conflit sociocognitif est érigé en principe pédagogique. Un système s'intéressant aux acteurs et

¹³ L'affordance est un concept élaboré par Gibson JJ. (Gibson, 1966) Il définit l'offre de l'environnement à un être vivant. Ce qui lui fournit pour son bien et son mal. L'affordance est liée aux caractéristiques perceptibles des objets qui génèrent des possibilités d'action.

aux contextes privilégiant la régulation plutôt que la procédure, la compréhension plutôt que l'explication.... Le développement scientifique réclame donc une épistémologie de formation basée sur la culture du complexe.

2. En développant une épistémologie de formation intégrant principes systémiques et socioconstructivisme.

L'intégration des principes systémiques en formation pourra permettre à l'étudiant de développer la compréhension de ce qui se joue au sein et à la périphérie des systèmes (système équipe, institution, contexte de santé-publique etc). Favoriser la considération de l'organisation sanitaire comme complexe lui permettra d'éviter tout réductionnisme et de rechercher les ressources nécessaires à son développement dans les situations d'apprentissage. Le principe hologrammatique décrit par Pascal peut être un levier de développement et de raisonnement : « *Donc toutes choses étant causées et causantes, aidées et aidantes, médiates et immédiates, et toutes s'entretenant par un lien naturel et insensible qui lie les plus éloignées et les plus différentes, je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties* » (Pascal, pp. 199-732 H) L'analyse compréhensive des situations de pratiques professionnelles pourrait gagner en qualité par la mise en évidence des éléments signifiants, des liens à tisser etc.

De plus, considérer la formation sur le plan socioconstructiviste permet d'accompagner l'étudiant dans sa propre construction de savoirs par la confrontation à des situations-problèmes en intégrant la dimension collective. Les interactions sociales lui permettent de développer ou de transformer des représentations et des connaissances mobilisables en situation.

A la différence de la démarche analytique s'intéressant plutôt au développement méthodologique et technique, l'épistémologie socioconstructiviste participe à l'essor d'une culture scientifique ouverte s'intéressant particulièrement à la dimension processoriale des phénomènes.

3. En développant l'apprentissage de la Culture scientifique

La loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche publiée en mai 2013¹⁴ renforce l'idée que la culture scientifique est un des piliers d'avenir pour la qualification, l'emploi et la compétitivité.

¹⁴ Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche

Il est attendu demain que la formation permette à l'étudiant de se forger une culture scientifique solide. Elle est d'ailleurs inscrite en tant que finalité du travail de fin d'études.¹⁵

En effet, la formation scientifique participe grandement au développement des connaissances, des schèmes cognitifs, d'une intelligence soignante etc. L'effort scientifique permet d'accéder plus aisément aux ressources de l'environnement. L'étudiant sera également plus à même de donner sens aux actions, interactions et d'agir selon des stratégies raisonnées en fonction des ressources environnementales. Le développement de ses capacités cognitives s'intègre dans celui de la posture scientifique qui, au-delà, permet également de développer d'autres capacités. La formation culturelle scientifique participe donc au développement des métacognitions et métacompétences, qui permettent de faciliter l'accès aux autres compétences professionnelles. Cf. Figure 2 Illustration de la récursivité entre développement scientifique et développement des compétences

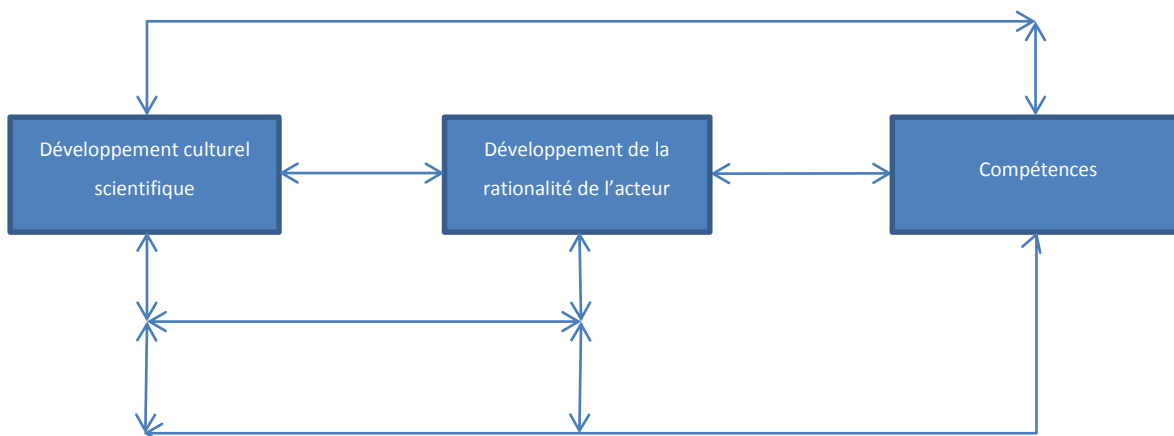


Figure 2 Illustration de la récursivité entre développement scientifique et développement des compétences

Historiquement, la profession est passée d'un modèle de rationalité limitée (individuel) à un modèle de cognition située ou collective que l'on pourrait également nommée rationalité systémique. Hutchins (Hutchins, 1995) parle de cognition distribuée, la cognition étant distribuée entre les ressources cognitives des personnes et les ressources de l'environnement, ce qui l'amène à considérer l'action comme relevant d'une intelligence distribuée. Les réponses aux situations problèmes sont à chercher au sein du collectif et de son environnement, les capacités cognitives d'une organisation dépassant les capacités cognitives de ses acteurs pris individuellement. Cette conception de la cognition valorise le groupe social qui représente la condition émergente de réponses aux situations problèmes. Dans notre contexte où la complexité est croissante, le travail s'appuie nécessairement sur le collectif. L'exigence de l'adoption d'attitude recherchant la coopération et l'intercompréhension dans les organisations de travail semble correspondre à une recherche de performance collective illustrant ce concept de cognition distribuée. Cf. Figure 3 Considération historique de la rationalité de l'acteur

¹⁵ Développé au sein de la deuxième partie du travail « Approche conceptuelle » page 124

Pour preuves, l'importance grandissante des savoirs d'actions. Les agents en interagissant, communiquant entre eux et avec les éléments du système sont plus à même de développer des formes nouvelles et efficaces de réponses aux situations. Les problèmes se présentant trouvent leurs réponses dans les propriétés du système. La formation, en développant l'aspect culturel, participe à la reconnaissance des éléments du système mais surtout au système lui-même.

La professionnalisation se traduit concrètement par le développement des capacités d'analyse et de compréhension, le développement d'un comportement adaptatif et prospectif (opposé à routinier, automatique, dans l'instant), et la considération apportée à l'action de l'acteur : une action systémique, réflexive et apprenante. Rappelons que « *l'exercice efficace du travail mobilise les capacités cognitives, appelées parfois transversales, telles qu'induire, déduire, résumer, formaliser etc....* » (Tilman, 2012, p. 22), l'agir professionnel demande une capacité à mobiliser efficacement dans un temps court les savoirs ressources (savoirs acquis et stockés) pour s'adapter, décider et innover en situation. Valorisant l'action plutôt que la production, la professionnalisation semble reposer sur une praxis pédagogique.

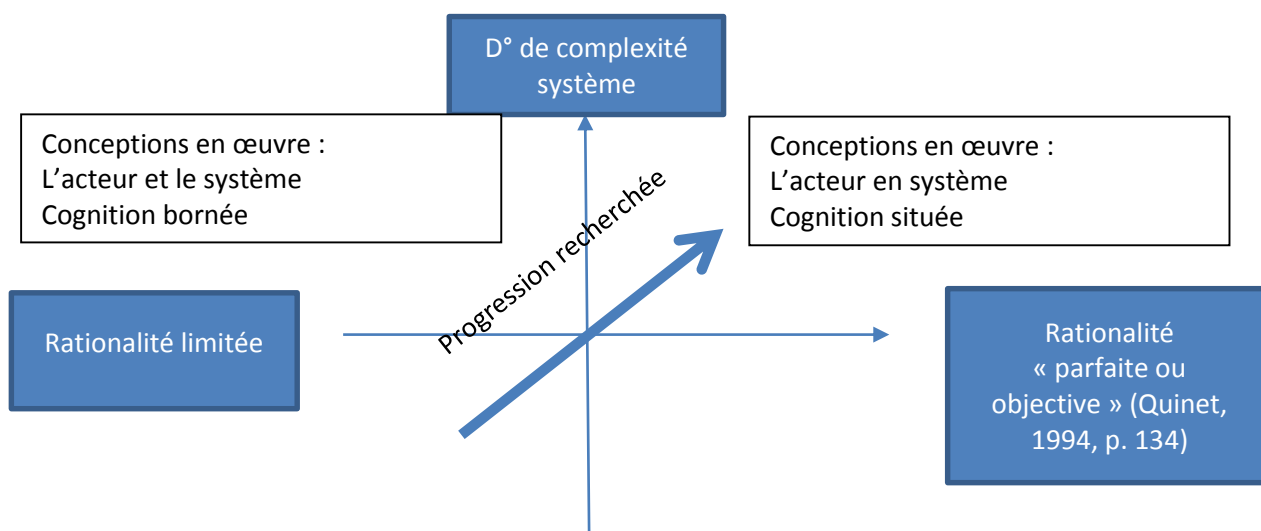


Figure 3 Considération historique de la rationalité de l'acteur

Les comportements et activités visés par la professionnalisation illustrent le nécessaire développement de la rationalité de l'acteur. Notons quelques exemples : Savoir se confronter à sa pratique et à celle de ses pairs ou d'autres professionnels, être capable d'identifier les améliorations possibles et les mesures de réajustement, informer une personne sur les soins en recherchant son consentement, choisir et utiliser des techniques et des outils pédagogiques qui facilitent et soutiennent l'acquisition des compétences des patients etc.

4. En concevant des environnements d'apprentissage dits capacitants

Considérant les cognitions comme étant situées ou distribuées, le développement des capacités cognitives et des compétences de l'apprenant réclame une ingénierie pédagogique basée sur les situations rencontrées, situations devant être au plus près des réalités professionnelles. Il s'agit pour le formateur de concevoir des situations ou des environnements intégrant contraintes et ressources (et donc surtout pas de situations génériques) à partir desquelles l'apprenant pourra déterminer des stratégies d'actions pertinentes. Ses choix seront réalisés à partir de ces facteurs environnementaux pouvant être considérés comme des potentiels d'actions. Son action sera donc dépendante de cet environnement et des possibilités qu'il offre mais également de ses expériences, de ses perceptions des possibilités d'actions etc. Ces situations potentialisantes respectent particulièrement l'apprenant puisque intégrant ce qui le caractérise (son désir d'action, son histoire, ses capacités, ses différences =patrimoine) et posant la question de ce qu'il peut faire plutôt que ce qu'il doit faire. La mise en œuvre d'une capacité ne dépend pas seulement de sa disponibilité mais d'un ensemble de facteurs environnementaux (organisationnels, techniques etc.).

Nous nous intéressons alors bien plus au champ du pouvoir agir que du savoir agir en questionnant la « *capabilité* »¹⁶ l'apprenant. Cette conception relative aux situations d'apprentissage correspond à ce que FALZON (Falzon, 2005) appelle « *environnement capacitant* » : il permet « *aux personnes de développer de nouvelles compétences et connaissances, d'élargir leurs possibilités d'actions, leur degré de contrôle sur leur tâche et sur la manière dont ils la réalisent, c'est-à-dire leur autonomie* ».

De manière pragmatique, il s'agit de travailler sur des situations rencontrées en stage intégrant notamment les conditions de travail, les modes d'organisation, précisant les ressources présentes, intégrant l'imprévu en questionnant et donnant sens aux logiques d'actions. Il s'agit d'un travail se basant sur le principe d'alternance interactive. Cette forme de situation est de plus en plus proposée à nos étudiants. Les groupes d'analyses de situations au retour du stage permettent en outre d'introduire une réflexion sur les contraintes. A partir du prescrit et dans la mesure des écarts, l'adaptation et l'anticipation sont recherchées.

¹⁶ Selon Solveig Fernagu-Houdet « *la capabilité éclaire l'agir en situation. Elle permet aux compétences d'être activées, de prendre forme. Elle est dans l'entre deux, entre moyens et résultats de l'action. C'est en cela qu'elle devient intéressante du point de vue des démarches d'ingénierie de formation. Elle n'isole ni l'individu, ni les conditions de l'action, ni l'environnement dans lequel se situe l'action.* » (Fernadu-Oudet, 2012, p. 11)

Et donc.... en s'appuyant sur l'objet mémoire potentiellement professionnalisant

Un grand nombre d'écrits explorent et questionnent la relation entre la formation et l'initiation à la recherche. Elle participerait notamment à l'apprentissage de la rigueur, de la méthode, de l'articulation entre savoirs théoriques et savoirs d'actions, de la communication de sa réflexion à autrui etc. Les débats retrouvés dans la littérature¹⁷ s'orientent à partir des objectifs de formation (finalités de la formation) et des préoccupations des futurs professionnels (que voulons-nous pour nous au terme de la formation ?) ainsi que des préoccupations de la profession (que veut notre profession pour les étudiants ?).

Le développement métacognitif et réflexif constitue le noyau avec lequel s'articulent développement de compétences et développement de connaissances.

« La recherche paraît comme une démarche indispensable, non pour former des professionnels à la recherche, mais bien pour développer cette fameuse métacognition sur la pratique, métacognition génératrice de transformations et d'évolutions professionnelles » (Cros, 2006, p. 3) Le point de départ du travail concerne les questions de pratiques professionnelles : étonnement(s), difficulté(s) et/ou curiosité etc. Le travail consiste à partir de cette pratique singulière, de l'explorer pour mieux la comprendre et de pouvoir déterminer à partir de grilles de lecture nouvellement créées des préconisations. Il s'agit pour l'étudiant de partir de la/sa pratique pour au final en revenir à la/sa pratique. L'objectif de recherche vise une production singulière, contextualisée et n'attend pas une production théorique nouvelle.

Cette démarche s'appuie sur une forme d'alternance puisque l'apprenti-chercheur recherche à partir de la pratique, de sa question et de la théorie mais aussi de l'accompagnement. Les jeux sont constants entre ces 4 éléments et permettent à l'apprenti-chercheur par des efforts cognitifs multiples (mémorisation, objectivation, analyse, abstraction, explicitation, induction, déduction...) de transformer ses représentations. *« Le travail de professionnalisation se fait sur les représentations du monde du travail qui se modifient mais aussi qui s'éloignent du pragmatisme »*. (Cros, 2006, p. 5) La compréhension prend nettement le pas (sans l'exclure) sur l'exécution des activités professionnelles. Les efforts métacognitifs comme l'objectivation et l'interrogation sont particulièrement valorisés pour permettre leurs inscriptions dans la posture du sujet.

¹⁷ Nous avons étudié notamment les ouvrages ou articles suivants :
Recherche et Formation pour les professions de l'éducation, Formation à la Recherche, formation par la recherche, n°59, 2008
La Formation et la recherche, Education permanente, n°177, 2008
Les conditions d'une professionnalisation par la recherche en formation initiale, Cros, Françoise, 2006
Les articles ou dossiers de l'ARSI relatifs à la recherche etc.

L'initiation à la recherche participe à la construction d'une posture scientifique singulière qui s'inscrit non pas seulement dans le temps de la formation mais tout au long de la vie. Il va de soi que ce qui importe en formation est donc plus le processus individuel de développement professionnel de l'apprenti-chercheur que la production écrite. Pour autant, il est important de ne pas reléguer au second plan cette production écrite. Son élaboration participe en effet à ce développement par la démonstration de l'écriture scientifique, d'une rigueur etc. (les critères d'évaluation du mémoire relatif au fond et à la forme de l'écrit témoignent de son importance).

Notons, par ailleurs, que l'écrit symbolise le fruit du travail. Sa qualité reflète le professionnalisme de l'apprenti-chercheur et peut être source de satisfaction pour lui et pour autrui. Ceci participe à la construction de son sentiment d'efficacité personnel constituant une source d'énergie générative.

La production de l'écrit paraît être au service du développement professionnel.

Finalement, la question de la production de l'écrit varie en fonction du sujet et de son projet. (Étudiant, formateur, pratique, profession). Cependant, le projet de l'apprenti-chercheur devra se construire en fonction des finalités désignées par le programme de formation. Il en est de même pour l'accompagnement méthodologique.

De manière récurrente, nous retrouvons 2 façons d'envisager la recherche en formation dans la littérature. Barbier propose de distinguer recherche classique et recherche finalisée (Barbier, 1985) :

- **La démarche de recherche « classique »** se caractérise par un objet de recherche circonscrit strictement suivi d'une méthodologie rigoureuse et, repose sur la confirmation des hypothèses produites. Cette forme de recherche correspond à une démarche méthodique qui s'appuie sur la maîtrise des étapes.

Jacob (Jacob, 1987) nomme cette démarche « *science du jour* » et la décrit comme un programme où « *s'articulent les raisonnements comme des engrenages avec des résultats qui ont la force de certitude* ». (Jacob, 1987, p. 340) **Le risque de cette démarche en formation est de produire une mécanisation de la recherche par une standardisation du programme et une normalisation des écrits.** Or, en sciences humaines, il nous importe de penser des modèles pour humaniser et non pas mécaniser.

- **La démarche de recherche « finalisée »**, ou liée à l'action, où le chercheur est directement touché par sa recherche. Il explicite sa situation, l'objective, l'analyse au regard de ses objectifs et produit à partir de son analyse compréhensive une question d'intérêt pour lui et pour autrui. **Cette recherche suppose en même temps que l'intégration méthodologique l'inscription dans son réel de nouvelles représentations relatives aux phénomènes en jeu dans sa pratique.** Ce travail amène l'apprenti-chercheur à voir autrement. De ce fait « *il ne*

peut plus agir comme il le faisait avant » (Cros, 2006, p. 7). Jacob nomme cette démarche « science de nuit » (Jacob, 1987) pour signifier l'importance du tâtonnement, de l'hésitation et de l'intuition. Cette 2^{ème} forme de recherche semble convenir à ce qui est attendu de l'étudiant en formation infirmière. De plus, elle correspond particulièrement aux enjeux de notre profession qui tourne autour de l'humain ne le réduisant pas au projet qu'on a pour lui. Enfin, elle repose particulièrement sur la rationalité de l'apprenti-chercheur et non pas sur la méthode 'à suivre'. Les enjeux précisés au sein du guide d'élaboration du mémoire confirme l'importance de la recherche en tant que processus de formation singulier : « L'étudiant ne doit pas perdre de vue que l'initiation à la recherche, concrétisée par l'application d'une démarche dans la réalisation du TFE n'est pas une fin en soi. C'est l'apprentissage de cette démarche qui est davantage un objectif pédagogique, en ce qu'il facilite un processus réflexif, une structuration de la pensée et une posture de chercheur. Mais c'est un véritable vecteur de professionnalisation » (Groupe régional CEFIEC region nord-pas-de-calais, 2011) . L'accent est porté sur l'acquisition de modes de raisonnement scientifique, l'appropriation de connaissances théoriques et leur mobilisation dans la compréhension de phénomènes issus de situations professionnelles.

L'élaboration du travail de mémoire inscrite dans une recherche de développement de la culture scientifique a une fonction vectrice de professionnalisation en formation infirmière. Le processus d'élaboration influence la construction des sujets au niveau identitaire et cognitif. Ce développement professionnel repose sur la tension entre projet visé (production de connaissances, écrit final, développement professionnel) et le projet œuvre (activités réclamant effort cognitif et méthodologique)

Eten s'appuyant sur une logique pédagogique de réflexion dans/sur/à propos de l'action

En privilégiant autonomie, réflexivité, développement cognitif et identitaire, la logique de la formation s'est orientée sur un apprentissage par et pour l'action. Elaboré à partir du principe d'alternance, les outils prescrits et mobilisés en formation ; tel que l'analyse des situations, l'analyse des pratiques professionnelles, les démarches d'anticipation des pratiques ; correspondent à ce que WITTORSKI (Wittorski, 2007, pp. 113-120) appelle *les « voies de la professionnalisation et du développement professionnel »*. Nous fonctionnons, en effet, particulièrement sur des logiques de « réflexion et de l'action » (évoquant des situations inédites et études des stratégies possibles de résolution), de « réflexion sur l'action », (analyse rétrospective des situations permettant de mieux les comprendre),

« de la réflexion pour l'action » (anticipations de nouvelles façons de faire). Prenant appui sur PIAGET ou encore sur ARGYRIS et SCHÖN, nous pouvons réunir de manière intégrée développement scientifique et développement métacognitif de l'apprenant.

...ET reposant sur des finalités associées (ou complémentaires) : production de connaissances et production de nouvelles capacités

Le processus de recherche en formation se caractériserait par « la production de représentations intellectuelles nouvelles et à leur expression sur un support externe » (Barbier, 1985, p. 106) et par la production de nouvelles capacités.

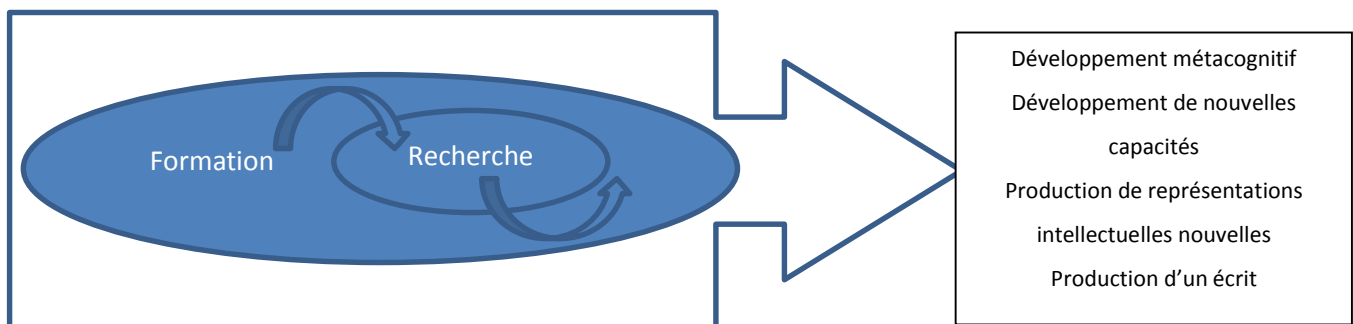


Figure 4 Formation et Recherche : des finalités associées

En effet, l'activité recherche au sein de la formation s'inscrit à la fois :

- Dans un travail productif structuré, élaboré puisque le mémoire répond à des normes et des critères de scientificité. Son élaboration réclame de la méthode et de la technique. La connaissance est le fruit attendu de la production du mémoire. Le processus de recherche se réalise à partir du lien sensible au monde et va transformer à la fois les connaissances du sujet sur soi et sur le monde. (Les connaissances considérées sont liées à l'objet de recherche). Cette forme de travail correspond à ce qu'Aristote appelait la poïésis. Il correspond à l'art de l'activité recherche.

Ici, « la fin poursuivie est extérieure au producteur. L'objet produit, l'œuvre n'est autre que la production elle-même et existe en dehors du processus de production. » (Bougès, 2011, p. 194)

- dans un processus de recherche immanent qui n'a d'autre fin que le perfectionnement. La recherche ne vise plus un objet (écrit) à fabriquer mais un projet à accomplir dans sa continuité. De fait, le processus de recherche s'intéresse à celui qui le construit, son histoire, ses savoirs, ses projets. Le sens du travail sera particulièrement mis en avant. Ce processus s'apparente à la praxis, mode de connaissance relevant de l'agir et non plus du faire. Dans le domaine de la formation, la praxis vise

l'autonomie de l'apprenant, le développement d'une dialogique entre lui et autrui, entre la théorie et la pratique. (Imbert, 1987)

Pour autant, peut-on opposer praxis et poièsis ?

→ Si la poièsis l'emporte, la recherche aboutira à une production de connaissances relevant de l'expertise. Le développement autonome du sujet n'est pas de fait.

→ Au contraire, si la praxis l'emporte, le questionnement sur le processus (sur l'action et sa place dans l'action) sera particulièrement développé. L'apprenti-chercheur réfléchira à ses savoirs (d'actions et théoriques) et à la manière de les mobiliser. L'auto-questionnement sera très présent à chaque étape du travail. Ses effets seront nombreux, dépasseront l'objet de la recherche, pour atteindre l'apprenti-chercheur dans son développement professionnel. Cependant, l'écueil est grand pour l'apprenti-chercheur de ne pas réussir à achever son travail à temps. De plus, renvoyant constamment au sujet qui construit, il peut être difficile pour l'apprenti-chercheur de saisir le contexte dans sa complexité (et d'aborder les enjeux relevant de la profession)

Praxis et poièsis pourraient représenter 2 tendances contraires. Cependant cela reviendrait à séparer fins et moyens. Le travail d'initiation à la recherche, support de formation, s'intéresse à l'apprenti-chercheur, à son projet et à l'objet de recherche. Pour devenir utile à sa professionnalisation, il doit lui permettre de mettre en tension les réalités professionnelles et notamment les référentiels professionnels et son individualité.

Dès lors, praxis et poièsis, deviennent 2 modes de connaissances complémentaires (cf. illustration page 63). Pour ma part, la praxis semble représenter la visée du travail d'initiation à la recherche.¹⁸ Elle s'appuie sur la poièsis, ce qui lui permet de mieux questionner l'activité et le sens de l'activité.

Conclusion de cette partie

Comprendre le lien entre initiation à la recherche et professionnalisation nécessite un temps d'arrêt et de réflexion sur les finalités de la recherche inscrites dans les référentiels. C'est que nous proposerons dans la première partie de l'exploration théorique de notre travail. Un effort de réflexion

¹⁸ Rappelons que l'infirmier est dans son quotidien saisi par:

L'art du soin qui s'inscrit dans sa culture et ce que l'on nomme le « cœur du métier » (clinique, relationnel),

Les aspirations socio-historiques de la profession (autonomie et responsabilité souhaitées),

Des enjeux socio-politiques changeants,

Une complexité croissante de par l'accélération des changements.

L'infirmier est à la fois touché par la technique, (le faire) et l'être et l'agir vis-à-vis d'un ensemble de sujets (patient, famille, organisation, institution). Son action repose sur des valeurs et des projets sous tendus par ces valeurs (projet de service, projet de soins). Les finalités du soin sont plurielles.

épistémologique est nécessaire de façon à se prémunir de ce que G. GURVITCH appelait un « *coefficient idéologique* » (Jobert, 1985, p. 126) fort présent dans le travail social et des soins infirmiers.

Les conceptions retrouvées dans la littérature de la démarche de recherche sont complémentaires dans le sens où elles nourrissent cette réflexion épistémologique. Il est important d'éviter toute séparation entre développement professionnel et production de connaissances. Ainsi, proposer une hiérarchisation *de ce qui est visé* à l'étudiant, c'est risquer de l'engager dans une conception réductrice de la recherche et dans un travail partial. Rappelons que toute « *production de connaissances est également une production sociale, historiquement située* » (Jobert, 1985, p. 127)

C'est bien le projet de formation (pour et par l'étudiant) et ses attributs qui influence le projet d'initiation à la recherche. Il n'y a pas une façon de rentrer en recherche. Ce point de départ est dépendant de nombreux facteurs. Aussi, il est important de considérer l'étudiant de manière singulière, de conjuguer avec son « Soi » personnel et professionnel. Il importe notamment d'adopter un accompagnement respectueux de ses ressources. De fait, son style d'apprentissage sera à considérer au point de départ et tout au long du travail.

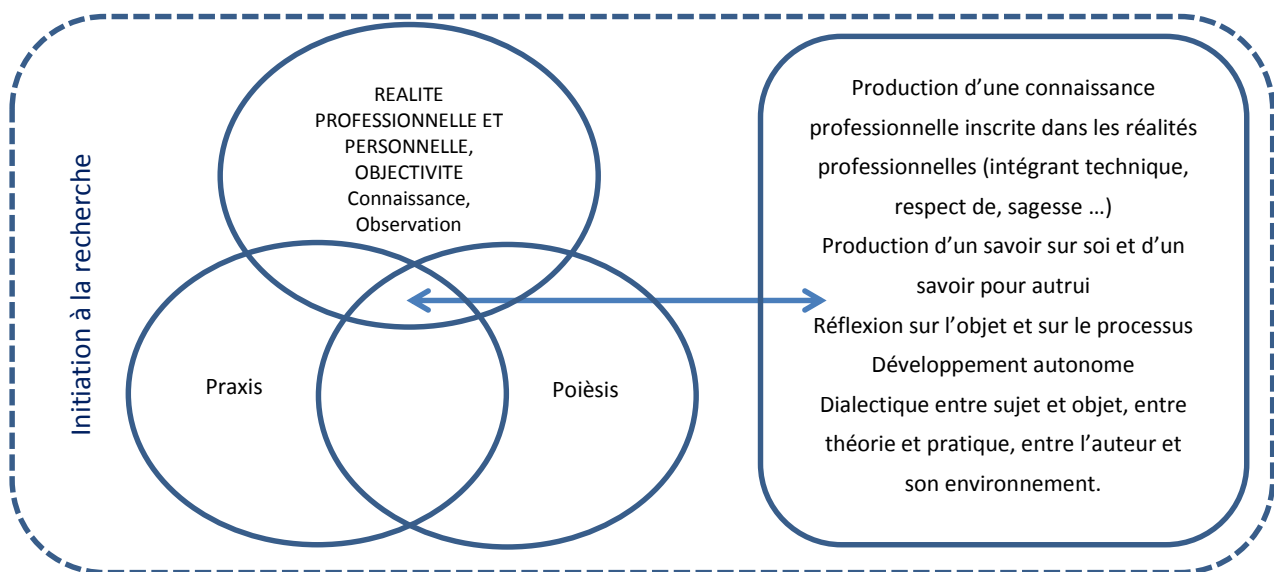


Figure 5 Initiation à la recherche : tension entre praxis et poièsis

Chapitre 3. Regards croisés entre attendus et représentations, l'émergence de paradoxes

A. Contexte institutionnel et historique de l'initiation à la recherche

L'initiation à la démarche de recherche est inscrite depuis 1972 au sein du programme de formation infirmière. A l'époque, elle se traduisait par « *un travail écrit de recherche et d'analyse en rapport avec le stage à temps complet* ». Elle offrait à l'étudiant un premier contact avec la recherche en soins infirmiers qui aujourd'hui est en plein essor.

Dans un premier temps, dans le cadre du programme 2001¹⁹ de formation, le TFE prenait alors particulièrement son importance en 3^{ème} année de formation. Inscrit au sein du module 4 des soins infirmiers, son enseignement visait la compréhension de la recherche et des différents niveaux de recherche, le développement méthodologique, et la compréhension du pouvoir contributif de la recherche à l'enrichissement des soins infirmiers. L'orientation stratégique relative au TFE était déterminée par chaque institut au regard de son projet pédagogique et de son projet de formation. Il a pris naturellement la forme au sein de notre institut d'un travail d'analyse de pratiques.

Le travail d'accompagnement méthodologique consistait alors à développer chez l'étudiant ses capacités d'observation et d'interrogation sur sa pratique, ses capacités d'analyse (permettant de comprendre les éléments signifiants de la situation et de détecter les forces et points à améliorer par rapport à sa pratique) et ses capacités à formuler des hypothèses relatives à la compréhension et/ou l'amélioration de sa pratique professionnelle. Au terme du travail, une synthèse relative aux points à intégrer, développer ou transformer dans sa pratique était attendue.

Le programme de 2001²⁰ (correspondant à une révision du programme de 1992) a donné beaucoup d'importance à la réalisation du TFE le considérant comme objet de professionnalisation. Précisons qu'à l'époque, la formation se basait sur des modules disciplinaires et spécifiques et que, quelques modules transversaux comme le module 4 permettaient de rompre avec le contenu pour être dans l'intégration de connaissances et le développement de compétences. L'élaboration du TFE représentait pour l'étudiant une rupture avec l'enseignement classique puisque particulièrement appropriatif, intégratif et réalisé dans une temporalité longue à l'aide d'une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. Par ailleurs, la valeur apportée à ce travail par les étudiants était particulière puisqu'il avait une dimension certificative, les épreuves du diplôme se composant à

¹⁹ L'arrêté du 6 septembre 2001 relatif l'évaluation continue des connaissances positionne le TFE comme une épreuve qualifiante puisqu'il correspond à l'écrit du diplôme d'état.

l'époque d'une mise en situation professionnelle et du travail de fin d'études. Ces épreuves étaient d'ailleurs valorisées de la même façon : notées toutes deux sur 60 points.

La réforme des études en soins infirmiers de 2009, en lien avec un ensemble d'éléments contextuels, a inscrit la formation des étudiants dans une approche par compétences. Les UE relatives à la recherche revêtent un caractère important en lien avec l'universitarisation qui permet à la formation infirmière d'accéder au grade licence. Elles participent à promouvoir la recherche en sciences infirmières.

Dans le cadre de ce programme de formation, les enseignements relatifs à la recherche ne représentent plus une rupture pour l'étudiant et le formateur mais une démarche 'en continuité'. Ils s'articulent tout au long des trois années de formation. De plus, le mémoire n'a plus une valeur certificative mais une valeur intégrative. Son caractère professionnalisant est encore plus mis en avant. Le programme de 2009 a uniformisé la méthodologie de recherche et attribué plus avant un caractère scientifique au travail. Les UE recherche visent à amener l'étudiant à élaborer un mémoire à partir de l'analyse d'une question relevant des soins. La construction du mémoire nécessite mise en problème, exploration, étude critique, définition d'hypothèses et propositions de préconisations, de solutions et/ou d'explorations nouvelles.

La recherche semblait apparaître pour l'équipe pédagogique comme un point fondamental dans le processus de professionnalisation. Dans le cadre de l'élaboration du premier projet global de formation²¹ pour la période 2012-2015, nous l'avons inscrit comme étant un levier important de ce processus. Elle participe au même titre que le projet professionnel, la pratique réflexive et les méthodes d'apprentissage à l'individualisation de la formation. Par ailleurs, l'initiation à la recherche doit favoriser le développement d'une culture scientifique permettant au futur professionnel d'acquérir une posture de questionnement systématique à la recherche de la meilleure qualité de soins. Dans un contexte de performance, cette posture de recherche est plus que jamais nécessaire.

Je propose donc de questionner cette pratique singulière partagée collectivement :

Dans un premier temps, de développer les caractéristiques du parcours de l'étudiant apprenti-chercheur afin de comprendre le contexte de cette initiation, d'explorer les principes et méthodes qui ont conduit la démarche d'accompagnement et de soulever les premiers questionnements.

²¹ Cf. annexe 1

Dans un second temps, nous poursuivrons la phase diagnostic situationnelle à partir d'une enquête réalisée auprès d'un échantillon représentatif d'étudiants de 3^{ième} année terminant leur formation, à quelques jours de rendre leur travail de recherche, enquête relative aux représentations à l'égard de la recherche et à l'égard de l'accompagnement méthodologique. L'analyse de cette enquête représentera le support premier de ce travail puisque basé sur le vécu des étudiants.

Dans un troisième temps, nous reviendrons sur l'expérience des accompagnateurs développant à la fois des questions relatives à la pratique de l'accompagnement méthodologique et des perspectives d'actions envisageables.

Au terme de cette phase diagnostique, une synthèse intégrée sera proposée en vue d'élaborer notre question de départ.

B. Programme des enseignements « recherche »

Pour comprendre les caractéristiques du parcours des étudiants, il est nécessaire d'explorer les modalités et principes pédagogiques prescrits issus du référentiel de formation, avant d'aborder plus précisément les spécificités du cadre formatif.

1. Objectifs des enseignements relatifs à l'initiation à la recherche

L'initiation à la démarche de recherche participe au développement de la compétence 8 intitulée « Rechercher et traiter des données professionnelles et scientifiques »²².

La compétence 8 se décline de la manière suivante,

Savoir :

- Questionner, traiter, analyser des données professionnelles et/ou scientifiques,
- Identifier une problématique professionnelle et formuler un questionnement,
- Identifier les ressources documentaires, les travaux de recherche et utiliser les bases de données actualisées,
- Utiliser les données contenues dans des publications scientifiques et/ou professionnelles,
- Choisir des méthodes et des outils d'investigation adaptés au sujet étudié et les mettre en œuvre,
- Rédiger et présenter des documents professionnels en vue de communication orale ou écrite.

Elle correspond à des activités de veille professionnelle et de recherche²³. La masse d'informations correspondante à notre profession étant importante et en constant développement, cela nécessite que la veille professionnelle soit structurée, accompagnée et diffusée.

Pour développer cette compétence, l'étudiant est mis en situation pour développer son savoir agir. Des ressources théoriques, pratiques et méthodologiques participent à ce développement. Elles sont représentées par des unités d'enseignements relatifs aux semestres 4, 5 et 6.

Unités d'enseignement en relation avec la compétence 8 « Rechercher et traiter des données professionnelles et scientifiques » :

²² Cf. annexe 4

²³ Cf. annexe 5

Les unités 3.4.S4 et S6 « Initiation à la démarche de recherche » sont rattachées à cette compétence 8. La première participe à la compréhension des enjeux de la recherche en soins infirmiers et de la démarche méthodologique de recherche. La seconde met en perspective recherche et évolution de la pratique professionnelle en abordant notamment les éléments de veille professionnelle dans le domaine de la recherche et l'utilisation du travail de recherche pour un travail d'intérêt personnel.

Une unité d'enseignement intégrative(S6) intitulée « Analyse de la qualité et traitement de données scientifiques et professionnelles » complète cet ensemble. Les savoirs évalués dans le cadre de cette unité d'intégration correspondent aux compétences 7²⁴ (« Analyser la qualité des soins et améliorer sa pratique professionnelle ») et 8.

2 unités transversales contribuent également à l'acquisition de cette compétence : l'unité 6.1 « Méthodes de travail et TIC » travaillée au semestre 1 et l'unité 6.2 Anglais qui se décline sur les 6 semestres. L'utilisation des technologies d'information et de communication (TIC) facilitent les recherches documentaires notamment sur internet, support le plus utilisé par nos étudiants. L'abord de ces TIC en formation concourt au développement des habiletés de lecture, de tri et d'analyse d'informations ainsi que d'écriture qui contribuent à la rédaction d'un travail professionnel. Les étudiants apprennent à cerner leurs besoins en information, à sélectionner les sources, à analyser, traiter et synthétiser les informations. Ils s'exercent à la rédaction d'écrit (fiche de lecture), à l'utilisation des banques de données, à la recherche documentaire etc.

L'anglais est la langue internationalement reconnue et usitée notamment pour les publications médicales et scientifiques. Pour enrichir l'initiation à la recherche en soins infirmiers, la base documentaire peut s'appuyer sur des articles rédigés en anglais. Son apprentissage participe également à favoriser la diffusion de leurs propres travaux par la rédaction en anglais de l'abstract de leur mémoire.

Les liens avec les unités d'enseignements (UE 1.3 S1 et S4) de droit, d'éthique et de législation (compétence 7) sensibilisent l'étudiant au respect du secret professionnel et à la propriété intellectuelle. Ils sont mis en garde contre les risques de plagiat tant du point de vue éthique que réglementaire.

De nombreux autres liens peuvent être réalisés, les finalités de la démarche de recherche étant plurielles et transversales dans le cadre de notre exercice professionnel.

²⁴ cf. annexe 3

Ce travail d'initiation en tant qu'unité d'enseignement commence donc en 2^{ème} année au semestre 4 pour se terminer en fin de formation. Notons cependant que c'est dès le début de la formation que les étudiants sont amenés à «*dire et écrire leur pratique soignante*» (Hesbeen, 2009) , à analyser leur pratique professionnelle, les situations et activités de soin et à développer ainsi un capital ressource sur lequel ils peuvent s'appuyer pour apprendre à «*chercher* ». En amont et en parallèle aux enseignements relatifs à la recherche, d'autres leviers participent au développement de cette compétence. Tout le travail effectué dans le cadre de l'analyse des situations, du raisonnement clinique infirmier, des partages d'expériences constitue un ensemble de ressources sur lequel peut s'appuyer l'étudiant.

3 schémas ci-dessous illustrent l'organisation des enseignements relatifs à la recherche :

La figure n°7 illustre l'ensemble des enseignements concourant à la compétence 8

La figure n°8 illustre l'articulation des UE au semestre 4 centrée sur le développement de la compétence 'recherche'

La figure n°9 illustre l'articulation des UE au semestre 6 centrée sur le développement de la compétence 'recherche'.

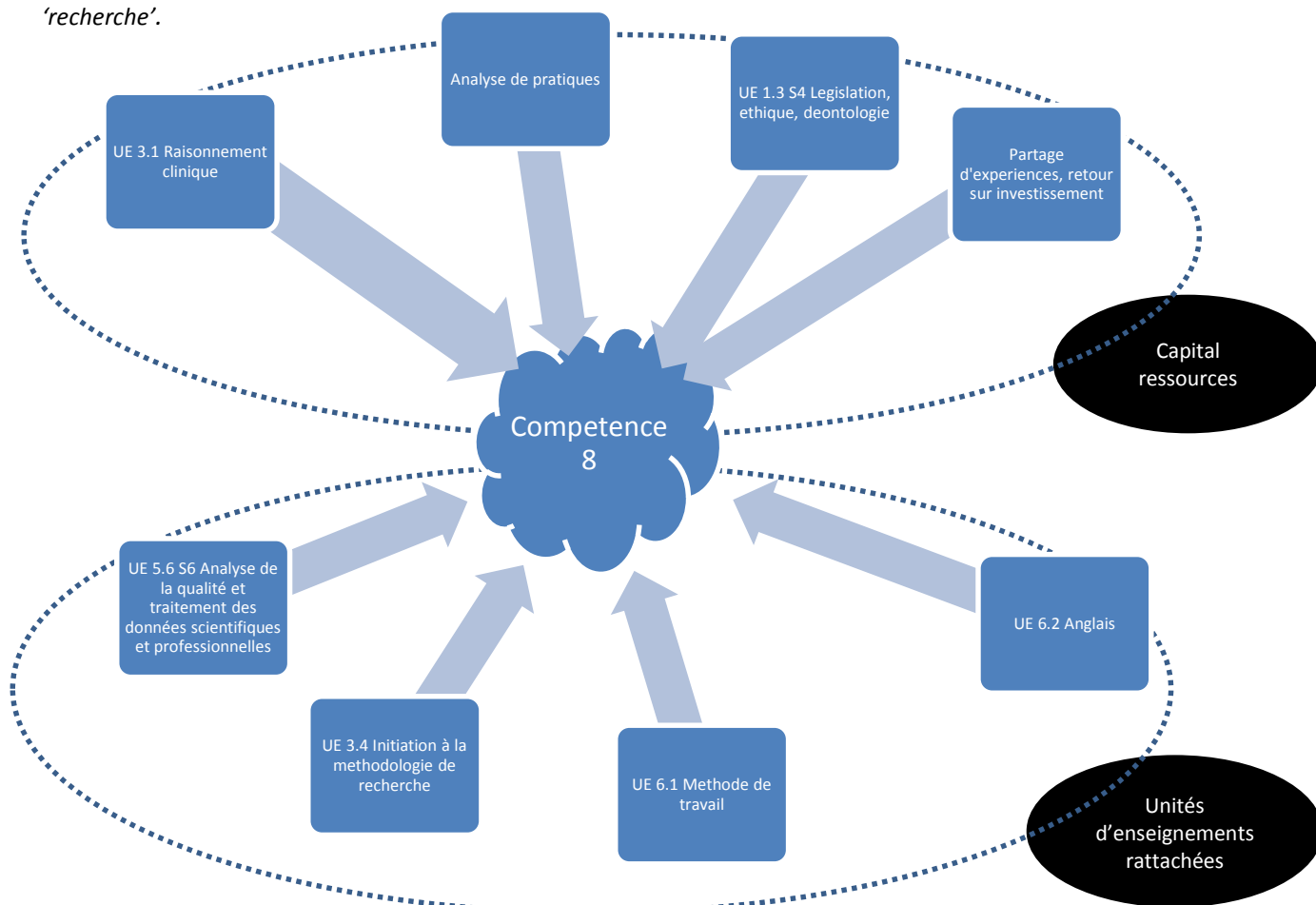


Figure 6 : Illustration de l'ensemble des enseignements concourant à la compétence 8

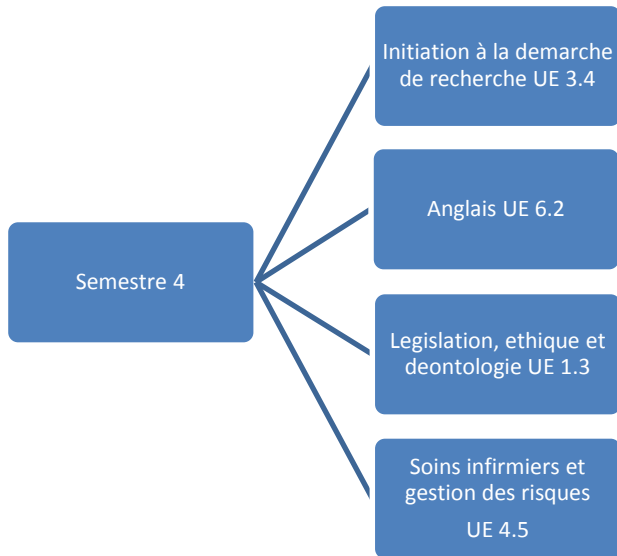


Figure 7 Articulation des UE au semestre 4 centrée sur le développement de la compétence 'recherche'

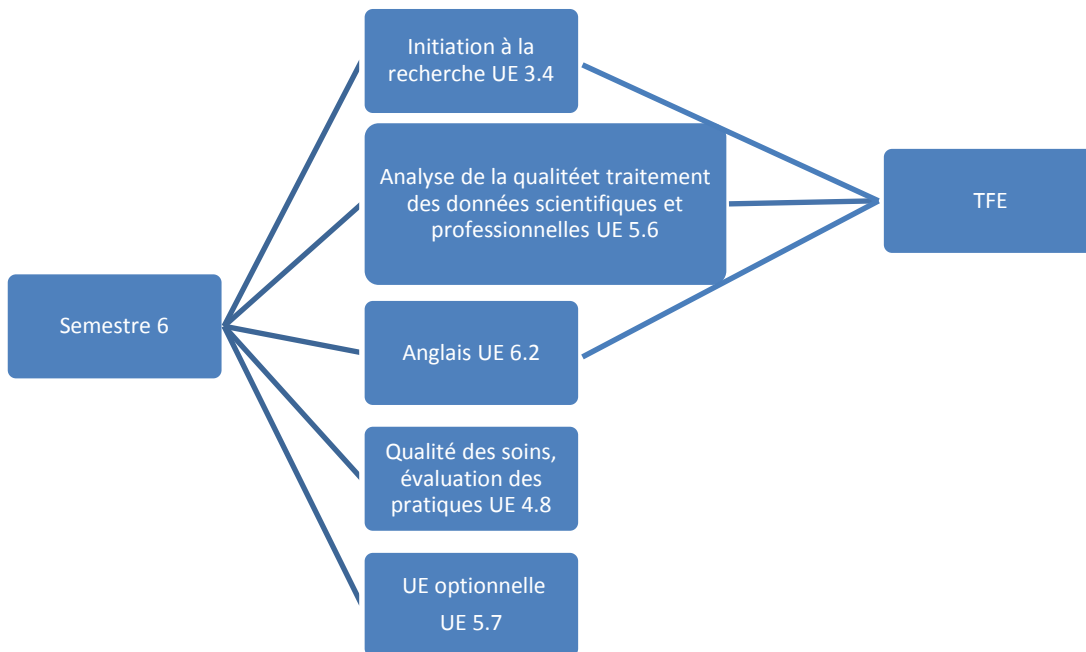


Figure 8 Articulation des UE au semestre 6 centrée sur le développement de la compétence 'recherche'

2. Organisation des enseignements et de l'accompagnement concernant la promotion des étudiants enquêtés

La recherche en soins infirmiers fut présentée aux étudiants au cours du semestre 4 dans la cadre de l'unité d'enseignement 3.4 S 4.

La promotion des étudiants enquêtés a pu bénéficier de 20 heures de cours magistraux et de 15 heures de TD comme prévu dans le référentiel de formation.

L'ensemble des cours de méthodologie fut dispensé par un universitaire en période de 4 heures, d'avril à juin. Des travaux dirigés visant la compréhension et l'appropriation des fondamentaux de la recherche furent programmés entre chaque intervention de l'enseignant universitaire de manière à permettre à l'étudiant d'investir étape par étape la carte méthodologique et de développer un regard global sur la démarche.

Ces dispositifs gradués consistaient à l'analyse de travaux ou d'articles de recherches infirmiers permettant de mettre en évidence et de comprendre les étapes et la logique de construction de la démarche (phase de rupture, de construction et de constatation).

Au terme de cette 2^{ème} année fut demandé aux étudiants un travail préparatoire visant à formaliser la ou les situations d'appel pouvant faire l'objet d'un questionnement de recherche avec mise en évidence à partir de l'analyse de situation(s) d'éléments précis, factuels, signifiants de la pratique professionnelle pouvant faire émerger l'objet d'interpellation.

Ce travail fut programmé au terme de la deuxième année afin de permettre à l'étudiant de « *bénéficier des 2 mois de vacances, période de transition facilitant la distanciation et la centration de l'étudiant sur son travail* »²⁵. Un écrit dactylographié fut demandé pour la première semaine de reprise de la formation 3^{ème} année. Cette demande nous apparaît aujourd'hui comme ayant plus d'intérêt pour le formateur que pour l'étudiant.

L'étudiant débute son travail par une démarche de questionnement qui trouve son origine dans une ou plusieurs situations vécues en stage concernant les pratiques de soin mais aussi à partir de travaux menés au cours de la formation. L'analyse de situation fut valorisée comme étant la meilleure façon de débiter son questionnement. Les écueils de la logique du thème furent très largement abordés avec les étudiants (dispersion, inhibition du questionnement, frein pour entrer dans la dynamique de la problématisation, traitement du sujet et non interrogation du sujet etc...) L'exploitation des observations et des expériences de formation fut au contraire valorisée puisque facilitant le questionnement, l'identification et la problématisation.

²⁵ Choix élaboré à l'époque sur lequel nous sommes revenus. Les travaux préparatoires sont aujourd'hui demandés dans le cadre de travaux d'alternance.

Suite à la remise des travaux des étudiants, un comité de lecture s'est réuni ayant pour objectif de valider ou non les situations d'appels et de proposer des remarques ou questions inhérentes à la pertinence de ces situations pour une progression future.

Lors d'une réunion avec l'ensemble des formateurs missionnés pour l'accompagnement, une nouvelle lecture rapide des travaux et des avis émis par le comité de lecture a permis de décider de l'attribution des accompagnateurs à partir notamment de :

- L'intérêt porté à la situation,
- La relation antérieure avec l'étudiant, (valorisant la relation de confiance comme ressource et fondatrice de l'accompagnement)
- L'équilibre du groupe d'étudiants. (par rapport au sujet et au profil des étudiants)

6 groupes de suivi furent ainsi constitués avec 20 étudiants

Les étudiants prirent connaissance de la validation ou non de leur situation d'appel et des remarques établies par le comité lors du 1^{er} temps de suivi en groupe complet le 10 novembre 2011.

L'accompagnement débuta le 10 novembre 2011 pour se terminer début mai 2012 avec remise des travaux le 18 mai 2012. Il commença quelques jours après une présentation interactive du « *guide d'élaboration du mémoire* » construit et validé par le groupe régional C.E.F.I.E.C. de la région Nord Pas-de-Calais, Madame FLAHOU, coordinatrice pédagogique régionale, et l'université lors de la commission pédagogique régionale du 7 septembre 2011.

Ce guide destiné à l'intention des étudiants, des formateurs et des professionnels décline les finalités et les enjeux de la recherche en soins infirmiers, les finalités de la formation et du travail de fin d'études, les objectifs du travail, le cadre législatif, la méthode ainsi que l'échéancier du travail.

La planification de l'accompagnement fut construite sur l'ensemble de l'année et présentée aux étudiants lors de la première régulation.

Durant le semestre 5, les étudiants bénéficièrent de 4 temps de régulation en groupe complet ou semi-individualisé.

Lors du semestre 6, 5 temps furent réservés aux régulations qui s'orientèrent vers un suivi individualisé.

Des heures de travaux dirigés individuels furent intercalées entre chaque régulation de manière à permettre aux étudiants de préparer le prochain temps d'accompagnement. Des textes intermédiaires « *obligatoires* » furent réclamés pour permettre à l'accompagnateur de préparer ses temps de régulation et de mesurer la progression individuelle et collective. Force est de constater que ces obligations ne furent remplies ni par l'étudiant ni par le formateur, ne réclamant pas ou plus ces écrits,

considérant que la progression pouvant être actée tout simplement par l'explicitation orale de la démarche et que l'étudiant devait être considéré comme autonome dans sa démarche.

L'organisation des régulations étant laissée à l'appréciation des accompagnateurs, les modalités ne furent pas « normées » pour l'ensemble des étudiants mais décidées en discussion accompagnateur-étudiants pour chaque groupe de suivi.

Cependant, en complément du guide de mémoire, l'équipe élaborera un cadre d'intervention précisant les principes de fonctionnement de l'accompagnement, définissant les bases de la relation d'accompagnement, les attentes et les possibles :

« Droits et devoirs de chacun :

- *Les échanges entre étudiant et guidant sont basés sur la confiance, l'authenticité et l'absence de jugement ;*
- *Pour une réelle guidance, les rencontres seront régulières entre le guidant et le guidé ;*
- *La présence est obligatoire aux régulations de groupe et semi-individuelles planifiées et organisées par les formateurs ;*
- *Avant chaque régulation organisée par l'institution, l'étudiant fournira un écrit témoin de l'avancée de son travail et de « l'utilisation » du temps comptabilisé dans l'UE. La lecture de ces écrits intermédiaires sera un préalable à l'entretien avec le formateur et non une correction ;*
- *Le formateur assurera la traçabilité des rencontres témoignant de l'avancement du travail de l'étudiant et des actions entreprises par le guidant ; L'étudiant pourra consulter sur sa demande ce document de traçabilité ;*
- *Un professionnel de santé expert du domaine peut être associé à ce travail en accord avec le guidant. Dans ce cas, ce professionnel ne pourra pas être membre du jury de la soutenance ;*
- *Des rendez-vous sont possibles sur demande, pour des temps de rencontre avec le formateur en charge de la guidance ;*
- *L'étudiant peut ne pas utiliser l'aide qui lui est proposée. Toutefois, il argumentera son choix lors d'une rencontre avec le formateur accompagnateur et le consignera par écrit. Cet écrit sera remis au formateur guidant »*
(Groupe régional CEFIEC region nord-pas-de-calais, 2011)

Ce cadre prédéfini permet de tracer les contours des régulations, laissant libre choix à l'accompagnateur d'organiser ses interventions.

L'initiation à la démarche de recherche se réalise dans un cadre formatif particulier et spécifique :

3. Spécificité du cadre formatif

Pour la première fois durant leurs études, les étudiants se trouvent durant une période de 8 mois en position de « *lien privilégié* » avec un formateur. Ce duo forme un binôme formatif dont le lien se caractérise par les termes « *guidance* » ou « *direction de mémoire* ». Ces 2 termes sont sources d'interrogations et nécessitent de poser clairement leurs significations. Ces signifiés rappellent particulièrement l'aspect dissymétrique de la relation. La relation qui s'instaure questionne notamment les rapports que le formateur entretient avec le savoir, le pouvoir, l'activité et l'apprenant. Il est de même pour l'apprenant.

Les enjeux de ce binôme diffèrent d'autres liens privilégiés existant en formation. Notons notamment le suivi pédagogique dont l'étudiant bénéficie tout au long de sa formation.

La question des statuts de l'étudiant et du formateur se pose en amont du travail et tout au long de l'accompagnement. Considérant l'étudiant comme autonome, autonomie acquise et en développement, le formateur attribue à celui-ci le statut d'apprenti-chercheur.

Il se place alors essentiellement dans un rôle d'accompagnement à la méthodologie de recherche en mettant en perspective le développement de compétences non pas pour la recherche spécifiquement mais pour sa profession. L'attention et la vigilance de l'accompagnateur se tournent donc plus sur des enjeux de professionnalisation que sur des enjeux de production de connaissances.

Cependant, il importe de ne pas cliver les deux mais d'ajuster les exigences d'élaboration du mémoire au statut de l'étudiant et aux attendus de la formation.

La posture de l'accompagnant, développée au regard de nos principes d'apprentissages est, en conséquence, adaptable et évolutive. Le curseur de la relation pédagogique peut, en fonction du sujet apprenti-chercheur et du contexte de la formation, se déplacer de la quasi non-directivité à la directivité. L'alternance du couple (prescrit-souhaité / non prescrit-souhaité) participe au développement de la capacité de l'étudiant à gérer ses liens de dépendance et d'interdépendance.

L'accompagnateur a notamment pour rôle de valider les différentes étapes de la recherche et les outils d'investigation. Cependant, le pouvoir décisionnel de l'étudiant est valorisé pour lui permettre de s'inscrire dans un processus de recherche et d'élaboration pour sa recherche. La plus grande auto-directivité ainsi mise en avant est parfois accueillie avec inquiétude par les étudiants malgré l'importance des explications.

La dimension sociale du travail s'apparente pour partie à un travail de groupe. Cependant, il ne s'agit pas d'une association constituée par les étudiants eux-mêmes mais par les accompagnateurs. L'apprenti-chercheur travaille avec d'autres qui comme lui ont été choisis par son accompagnateur. Ce choix participe à la reconnaissance du groupe. Cependant, le niveau de connaissance est bien moins important qu'au sein des groupes de travaux (TG) qui restent identiques tout au long de l'année. Ainsi, durant ce travail spécifique d'élaboration de la recherche, l'apprenti-chercheur est privé de ses habituels « collaborateurs ». Il y a donc une perte de repères, une légère rupture au profit de la reconstitution d'un nouveau groupe avec ses propres mécanismes de régulation négociés avec le guidant. Cette rupture participe de l'individualisation de sa formation.

4. Méthodes qui ont gouverné l'apprentissage

L'accompagnement au départ du travail est décrit comme étant collectif et ne portant que sur l'aspect méthodologique du travail. Les premiers temps de groupe visent, à partir des échanges, de permettre à l'étudiant de gagner en qualité dans l'analyse de sa situation d'appel et d'élaborer un questionnement d'intérêt professionnel. Il s'agit de sortir de la singularité de la pratique individuelle pour faire émerger un problème ou un étonnement dont l'enjeu dépasse le simple champ singulier. L'accompagnement repose ainsi sur des temps de groupe 'obligatoires', destinés à construire le projet de mémoire. Chacun des accompagnateurs a pu s'attarder en particulier sur l'analyse de pratique, la légitimation et la généralisation du questionnement, la formulation de la question de départ, la pré-enquête, la problématisation et l'élaboration des hypothèses et la construction de l'investigation de terrain.

Le suivi individuel fut considéré comme « *hors champ* ». Les étudiants ayant toute liberté pour solliciter en fonction de leurs besoins et attentes les accompagnateurs en dehors des temps de régulation prévus. Toute latitude fut laissée aux étudiants désirant s'appuyer sur des personnes tierces.

Des triangulations étudiant-chercheur, accompagnateur, professionnel ainsi que accompagnateur, étudiant-chercheur et formateur dit expert furent, de manière ponctuelle, organisées.

La majorité des étudiants a bénéficié de temps de régulation sur demande individuelle en plus des temps de régulations organisés.

De manière plus ponctuelle, ces temps individuels furent à l'initiative des formateurs. Des discussions avec mes collègues mettent en évidence une double constance à l'origine de ces demandes : le besoin pour le formateur de « *faire des propositions aux étudiants* », et également de « *créer les conditions propices à l'élaboration du travail* ».

Ces propositions ainsi données furent plus orientées vers l'aide thématique que vers l'aide méthodologique. Les débats lors de temps de réunions mettent en avant que la frontière entre aide thématique et aide méthodologique est parfois mince. Le formateur est en effet parfois amené, de par ses expériences, sa formation et son parcours professionnel, à évoquer un sujet ou une question professionnelle. Il peut se vouloir ressource concernant l'objet étudié.

Quant à la question des « *conditions propices* », il s'agit plus régulièrement d'aider l'apprenti-chercheur en difficulté concernant son travail ou de faire un point rendu nécessaire en dehors du groupe sur une situation de blocage, d'incompréhension et/ou des difficultés à envisager l'organisation du travail ainsi que de le mettre en projet.

Ainsi l'offre pédagogique ne fut pas tout à fait homogène à la fois dans l'organisation et la gestion des groupes de suivi mais également sur le plan individuel. Les intentions pédagogiques, même si elles furent discutées et élaborées conjointement lors de réunions, furent déclinées dans l'action de manières différentes. Chacun des accompagnateurs ayant liberté de choix sur sa façon de conduire l'action. Chacun s'attacha, au regard des finalités et des objectifs du travail, à adopter une pratique pédagogique s'inscrivant dans le développement du travail autonome et de la réflexivité (Schön, 1994). La posture de praticien autonome, responsable et réflexif est valorisée lors du TFE.

Le recul vis-à-vis de notre pratique d'accompagnement nous permet de constater un paradoxe. Un double mouvement autonomie↔dépendance est présent dans notre accompagnement individuel. Globalement, le dialogue et l'approche socioconstructiviste furent privilégiés au sein des groupes de régulations.

A contrario, le fait de transmettre des propositions à l'étudiant vis-à-vis de l'objet de sa recherche peut l'amener à travailler en fonction de ces propositions et donc réduire le questionnement et la recherche sur le sujet. Un lien de dépendance peut alors naître entre l'apprenti-chercheur et l'accompagnant.

Ce lien fut remarqué par un de mes collègues qui précisa que les étudiants sont « *rentrés consciemment dans le système* ». En nombre, ils ont pu réclamer plus de temps de régulation. Ils ont souhaité qu'elles s'organisent individuellement très rapidement afin de recueillir directement une certaine expertise sur leur travail et la méthode. Les demandes de validation ou de retour qualitatif sur le travail furent nombreuses. La qualité perçue étant traduit en efficacité de l'effort, ces demandes semblent liées à un besoin de l'apprenti-chercheur de nourrir sa motivation et d'obtenir des conseils pour la poursuite de son travail.

Par ailleurs, beaucoup se disent « *surchargés de travail* » et en difficulté pour travailler régulièrement. L'adaptation aux nombreuses contingences a été difficile. En effet, cette première promotion du programme 2009 a vécu une année avec son lot d'incertitudes relatif à une interprétation parfois équivoque des textes règlementaires et des questions d'ordre organisationnel qui furent restées longtemps sans réponses. Le travail de recherche a pu représenter selon quelques collègues un élément renforçant l'incertitude. L'anxiété des étudiants fut en tous les cas perçue et, d'ailleurs travaillée avec eux, toute l'année.

5. La soutenance

La soutenance fut particulièrement mise en perspective, en dehors de l'accompagnement méthodologique, par les formateurs de troisième année en promotion complète lors d'une matinée débat. De nombreuses questions relatives au déroulement de l'épreuve furent posées. Les étudiants

furent spontanément dans une demande de « jalons » voire de « recettes » quant à l'aspect opérationnel de la soutenance. Au-delà des réponses organisationnelles apportées et d'une nouvelle explicitation des grilles d'évaluation, une discussion fut organisée autour de la représentation de cette dernière étape qui révéla une conception « finale » ou « certificative » exprimée majoritairement par les étudiants. Cette dimension certificative reste à explorer : est-elle en lien avec une valorisation des enjeux du travail de recherche, avec un ou plusieurs aspects de ce travail, avec une représentation sociale particulière ou tout simplement avec sa temporalité ?

Quoi qu'il en soit, la soutenance fut, au final, définie comme une « opportunité de faire vivre son travail dans la singularité » avec la possibilité de « promouvoir l'effort » de recherche. C'est-à-dire de se positionner comme professionnel en étant capable d'explicitier sa démarche, de la partager, de la débattre et de mettre en avant les gains du travail en termes de compétences. Un conseil fut donné aux étudiants, celui de sortir de l'écrit et de s'autoriser à dépasser le cadre évaluatif, c'est-à-dire le cadre canonique du travail bien fait. Conseil permettant d'envisager la soutenance plus comme une discussion professionnelle, basée sur les fruits d'une recherche, que comme une épreuve sanctionnante.

QUESTIONNEMENTS

Des questions émergent suite à la conscientisation de l'ensemble du parcours. Il serait légitime d'interroger le cadre de l'organisation et la planification des régulations, ainsi que la forme méthodologique des groupes de régulation :

- La planification est-elle en phase avec l'ensemble de la formation 3^{ième} année : respecte-t-elle les contingences des étudiants notamment la charge de travail et l'alternance stage-cours ? Les étudiants bénéficient-ils des ressources apportées par la formation au profit de l'élaboration du travail ?
- L'approche « socioconstructiviste » incline les étudiants à partager et ainsi à faire naître la connaissance sur l'action et sur la méthode à partir leurs échanges. Cette approche intégrée à notre projet de formation correspond-elle au profil et aux attentes des étudiants ? Ne sommes-nous pas amenés à privilégier la relation duelle à l'intérieur d'un groupe de régulation ?
- La dimension relationnelle du travail ne prend-elle pas le pas sur la dimension méthodologique ?

Par ailleurs, le double mouvement autonomie-dépendance paraît paradoxal. Les formateurs visent explicitement une appropriation conforme de la méthodologie de recherche par l'interaction et les groupes de suivi mais 'dirigent' parfois l'apprenti-chercheur soit par des conseils soit par des ressources données. **En quoi, ce double mouvement permet-il le développement d'une élaboration constructive et autonome du travail ?**

Continuons maintenant notre exploration en nous intéressant aux représentations des étudiants relatives à la recherche et à l'accompagnement.

C. Que pensent les étudiants de la recherche en soins infirmiers et de leur accompagnement ?

1. Construction de la démarche diagnostique

Plutôt qu'aborder en premier lieu ma réalité en tant qu'acteur de la formation, je me suis intéressé tout d'abord aux retours qualitatifs et quantitatifs des étudiants apprentis-chercheurs.

En effet, les étudiants en tant qu'usagers et bénéficiaires du système de formation sont mus par une volonté de changement et une intention de progression qui nourrissent leur projet de construction professionnelle. S'intéresser en premier lieu aux apprenants, c'est se permettre de recueillir des éléments de compréhension et d'évaluation du système de formation par les usagers sur une thématique d'intérêt pour l'ensemble des acteurs du système de formation.

Par ailleurs, cet intérêt premier correspond à une philosophie pédagogique inscrite au sein du projet de formation. La place accordée à l'étudiant est celle d'un acteur/auteur de sa formation, dans un cadre où la socio-construction est valorisée. Le partage d'expériences est un élément fondateur de l'apprentissage. Il permet de gagner collectivement en performance : en matière de savoirs relatifs à l'accompagnement de l'étudiant pour le formateur et, en matière de progression dans les savoirs relatifs à la recherche pour l'étudiant. Les expériences et savoirs de l'étudiant ne peuvent être considérés comme extérieures et/ou détachés de la formation mais bien au contraire comme fondateurs et intégrés.

A noter que les étudiants interviewés sont les premiers à vivre la réforme de formation. Il s'agit du 1^{er} groupe d'étudiants « 3^{ième} année » à vivre l'accompagnement de la recherche tel qu'il a été décliné dans notre institution sur la base des préconisations universitaires et régionales. Bénéficier de cette première expérience peut être riche d'enseignements.

Ces informations, une fois recueillies, seront croisées et intégrées à une analyse plus globale intégrant les éléments contextuels prescriptifs et/ou d'influences.

J'ai choisi de réaliser cette démarche exploratoire à l'aide d'entretiens semi-directifs. Il m'a semblé en effet pertinent au regard de la population ciblée, à savoir, des étudiants n'ayant jamais été interviewés, d'alterner le plus judicieusement possible des moments de type directif permettant de guider le sujet, le questionner, lui faire aborder certains points, et des moments non directifs au cours

desquels j'ai été amené à soutenir le discours des étudiants, à faciliter son expression et l'exploration du thème abordé notamment grâce à des techniques de reformulation.

Par ailleurs, cette méthode permet de cerner au mieux les représentations des personnes interviewées en favorisant le plus possible l'expression libre et l'évolution de la pensée.

LES OBJECTIFS DES ENTRETIENS

L'objectif global est d'établir un constat diagnostique relatif à l'élaboration et à l'accompagnement du travail de recherche vécu par l'étudiant et de faire émerger une problématique élaborée sur la base des problèmes et/ou des difficultés et/ou des recommandations formulés par les interviewés. La finalité est donc de faire émerger par ces entretiens des éléments signifiants par et pour l'étudiant concernant la recherche, l'objet TFE ainsi que son accompagnement.

Pour répondre à cet objectif, j'ai choisi d'explorer la ou les représentations sociales des étudiants à l'égard du couple (recherche, travail de recherche) d'une part, et de l'accompagnement du travail d'autre part. Afin de reconstituer le plus fidèlement possible les représentations des apprenants, j'ai élaboré un guide d'entretien établi²⁶ sur la base de la théorie structurelle des représentations de Pascal MOLINIER :

« Le contenu d'une représentation peut être distingué en cognitions descriptives qui définissent l'objet, et évaluatives, sources de la qualité et l'usage de celui-ci. Cette double fonctionnalité s'applique tant au niveau du noyau central que du système périphérique » (Seca, 2002, p. 77).

Le tableau ci-dessous illustre sa théorie.

Tableau 1 Les quatre champs cognitifs d'une représentation sociale

	Pôle descriptif	Pôle évaluatif
Noyau	Définition Cognitions permettant d'interpréter et de comprendre l'objet étudié	Normes « cognitions centrales investies d'une valeur positive ou négative aux yeux des individus » (Molinier, 1996, p. 97)
Périphérie	Descriptions Cognitions dépendantes du Noyau central, qui traduisent les définitions les plus centrales	Attentes Traductions concrètes des normes

Les questions structurant le guide d'entretien furent élaborées dans l'objectif de recueillir l'ensemble des 4 dimensions des représentations relatives à la recherche et à l'accompagnement du travail de recherche mais aussi d'instaurer une dynamique de prise de parole et d'expression libre et de cerner

²⁶ cf. annexe 6

les représentations générales autour de la réforme de la formation, et enfin de recueillir et comprendre les préoccupations des étudiants « 3^{ième} année » à ce stade de la formation.

L'ensemble des entretiens a été réalisé sur le mode semi-directif retenu. A noter que pour 2 étudiants s'exprimant aisément, les entretiens ont été beaucoup moins guidés. Cependant l'ensemble des thèmes circonscrits a été abordé.

Le choix de l'entretien semi-directif m'a permis de concilier 2 exigences :

1. Recueillir des données relatives aux quatre champs cognitifs des représentations,
2. Préserver et favoriser l'expression du vécu, des sentiments et des réflexions.

2. Première partie de l'analyse : la recherche

Les étudiants interviewés distinguent dans leurs discours la recherche en général du travail de recherche inhérent aux unités d'enseignements UE 3.4 S6 et UE 5.6 S6.

1/La définition de la recherche :

1 thématique se détache majoritairement de l'ensemble : La connaissance.²⁷

80 % des interviewés mettent l'accent sur la connaissance. La recherche « vise » la connaissance : « approfondir la connaissance », « répond à un besoin de connaissance », « vise la découverte ».

Cet élément est majoritairement cité en premier et correspondrait donc à une information intégrée au sein du noyau central de la représentation à l'égard de la recherche. **Cet objet « connaissance » peut être considéré comme un élément stable de la représentation.** D'après Jean-Claude ABRIC, « toute représentation est organisée autour d'un noyau central. Ce noyau central est l'élément fondamental de la représentation car c'est lui qui détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation » (Mannoni, 1998, p. 51)

Les liaisons entre cet objet 'connaissance' et les autres éléments définissant la recherche permettent de confirmer sa centralité. En effet, les autres occurrences verbales sont directement liées à cette idée de connaissance. La recherche permet « l'évolution de la profession », elle est un « moyen de s'adapter au quotidien », elle vise la découverte.

La 'connaissance' exerce donc une fonction structurante de la représentation. « La théorie du noyau suggère [] que pour assurer leur fonction structurante les cognitions centrales doivent être en relation avec un grand nombre de cognitions relatives à l'objet de représentation » (Molinier, Rateau, & Cohen-Scali, 2002, p. 123)

Les étudiants interrogés ont compris que la recherche vise à élargir le socle des connaissances actuelles et ainsi à contribuer au développement de la qualité des interventions soignantes.

2/La définition du travail de recherche²⁸

Le travail de recherche est défini et décrit en fonction de la manière dont chacun le vit et non pas en terme de finalités ou d'attentes.

²⁷ cf. Tableau 4 Définition de la recherche en annexe 7

²⁸ cf. Tableau 5 Définition du travail de recherche en annexe 7

Le vécu de la pratique inhérente à la recherche est distingué ou comparé à ce qui est vécu habituellement en formation :

- 60 % des interviewés considèrent le travail comme « *différent* » de part des caractéristiques plus ou moins précises : il est « *plus personnel* », « *plus transversal* », « *pas classique* »,
- 60% également voient le travail de recherche comme « *nécessitant beaucoup de temps et d'investissement* ». Certaines phrases illustrent particulièrement la valeur apportée au travail : « *on mange, on vit, on dort mémoire* »,
- 40% estiment que le travail est complexe de par son caractère nouveau, sa méthode et la nécessaire gestion du temps.

3/Les difficultés des étudiants apprentis-chercheurs

Ces caractéristiques du TFE citées précédemment génèrent des difficultés qui reviennent spontanément et régulièrement tout au long des entretiens. La difficulté majeure « *c'est qu'il est différent* ».

A noter que la question des difficultés en lien avec le travail n'a pas été posée directement volontairement. Ceci de manière à mettre en lumière le vécu d'ensemble de cette pratique du travail de recherche et d'éviter la focalisation sur un élément connotatif négatif induit par l'investigateur.

L'investissement (ou l'implication) qu'il nécessite est perçu communément comme source de difficultés. La rigueur du travail et la constance des efforts sont 2 éléments itératifs.
--

Le manque de temps est également un élément récurrent dans les discours. Nous constatons le besoin important de disponibilité du formateur ainsi que la nécessité d'échéances sans doute en rapport avec cette difficulté « *temporelle* ». Paradoxalement, les objectifs d'étapes même s'ils sont vécus comme des échéances nécessaires et souhaitées, ne sont pas tenus par les apprentis-chercheurs (d'après l'ensemble des accompagnateurs).

Chaque étape du travail est ainsi perçue comme difficile :

« *Le plus dur c'est de se mettre au travail...* »

« *Le plus long c'est de calibrer le sujet... c'est dur...* »

« *On a besoin de temps ...c'est l'analyse de la situation qui prends le plus de temps... pas facile* »

« *On voit au jour le jour au début...on a du mal à s'y mettre* »

« *Je pensais que c'était plus facile...* »

Les mots exprimés pour évaluer le travail de recherche permettent de circonscrire un thème relatif à **la compréhension de la méthodologie de travail** :

- 60 % (3/5) des apprentis-chercheurs considèrent la méthodologie du travail de recherche comme plutôt difficile,
- 1 étudiant ne se prononce pas,
- 1 étudiant dit avoir compris la méthode assez facilement.

Cette difficulté est liée à la compréhension de la méthode au début du travail. En effet, pour l'ensemble des étudiants concernés, elle est de fait lors de la phase inaugurale du travail.

Au moment des entretiens, l'ensemble des apprentis-chercheurs considérait avoir compris. Ils évoquent une progression de cette compréhension au fur et à mesure du travail (la notion d'étape est importante : c'est en envisageant la prochaine étape que se construit la compréhension). L'implication et l'intellection étant grandissantes au gré de l'avancée du travail, la méthodologie fut appropriée et comprise.

Le travail est caractérisé par ce qu'il nécessite en ressources inhabituelles. Il engage l'étudiant à modifier son rapport au temps et son rapport au travail.

L'effort doit être régulier au risque d'éprouver des « *difficultés à s'y remettre* ». Ce travail « *oblige à prendre plus de responsabilités, à travailler par soi-même* ». L'accompagnateur devient alors celui qui facilite la constance de leur implication en questionnant, fixant des échéances et en étant disponible. Deux des quatre facteurs prédominants dans la qualité du travail cités par les interviewés sont d'ailleurs l'investissement (temps, énergie) et la qualité de l'accompagnement.²⁹

La compréhension de la méthodologie du travail de fin d'études n'apparaît pas comme un problème en soi pour l'étudiant apprenti-chercheur au terme du travail.

4/ Les apports et les attentes vis-à-vis de la recherche

A la question de l'impact du travail de recherche pour vous demain, 2 types d'occurrences reviennent : les apports et les attentes vis-à-vis de ce travail.

- **80% des étudiants estiment avoir gagné en maturité au terme de ce travail.**

Ce mot est maintes fois repris faisant état du développement de capacités durant le cheminement du travail et également pour illustrer le gain lié aux fruits de ce travail.

²⁹ cf. Tableau 6 Facteurs influençant la qualité du travail de recherche en annexe 7.

Il est donc utilisé de manière adaptée par les étudiants au regard de la définition académique : « *un état de développement complet de forces physiques et intellectuelles* » (Ptidico, 2012)

Il est signifiant de la progression perçue.

D'autres mots reviennent régulièrement dans le discours des apprentis-chercheurs pour désigner les apports du mémoire³⁰ :

- 60 % estiment avoir gagné en compréhension d'une pratique, d'une vision ou du sujet,
- 60% ont gagné en Savoirs en lien avec l'expertise vis-à-vis du sujet étudié,
- 60% estiment avoir développé une posture professionnelle,
- 60% considèrent avoir gagné en légitimité avec ce travail.

Enfin de manière plus singulière sont cités par ordre décroissant : Confiance (2x), Etat esprit (2x) [=assurance pour l'un,= cheminement intellectuel pour l'autre] , Gain en compétences (2x) [compétence organisationnelle : planification, compétence méthodologique], Gain/projet professionnel (2x), Progression des capacités relationnelles (1x) [échanges, prise de parole], Développement de l'autonomie (1x), Capacité de distanciation (1x), Satisfaction (1x).

L'ensemble des étudiants interrogés confirme une évolution en termes de compétences et/ou de capacités qui s'inscrit fortement dans leur développement professionnel. Le travail de recherche apparaît comme un facteur d'influence important du développement identitaire.

Ces apports correspondent en partie aux finalités de la formation en soins infirmiers et à celles du travail de fin d'études à savoir :

- Construire de nouveaux savoirs et les transférer dans son activité professionnelle,
- S'approprier des connaissances et des méthodes,
- Développer une posture professionnelle.

Cependant, 1 seul étudiant évoque le bénéfice en matière de raisonnement scientifique (« *état esprit* » = cheminement intellectuel) et aucun étudiant n'évoque le gain en matière de

- posture réflexive,
- rigueur scientifique,
- compréhension de l'intérêt d'une recherche,
- Rédaction d'une recherche.

³⁰ cf. Tableau 7 Apports de la recherche en **annexe 7**

Nous constatons que pour les étudiants interrogés le travail de recherche est plus vecteur de professionnalisation et de construction identitaire, dans le sens où il permet le développement de connaissances sur le sujet (et donc de gagner en légitimité sur celui-ci), que vecteur du développement d'un esprit scientifique et d'une posture d'un praticien autonome, responsable et réflexif.

Les attentes de la recherche sont de 2 ordres :

D'une part le **vœu de valider le travail et également d'être satisfait,**

D'autre part le **vœu que ce travail soit contributif de la construction professionnelle et participe au développement de la pratique professionnelle.**

Les personnes interviewées se sont plutôt projetées dans l'échéance de la soutenance du mémoire et ont peu explicité leurs attentes à moyen et long terme. Ce qui réduit la pertinence d'une quelconque analyse de cette dimension. Cependant, le TFE semble pour les étudiants bien plus qu'une épreuve ou qu'une étape mais un travail permettant la construction professionnelle.

5/ Une représentation à l'égard de la recherche et discussion

Globalement, au regard des éléments récurrents, le travail de recherche en soins infirmiers correspond à un travail différent de l'habitude puisque plus transversal et plus personnel. Il nécessite de nombreuses ressources (temps, formateur...) et modifie le rapport habituel au travail (plus de responsabilités, « *travailler par soi-même* »). Le rapport au temps semble important pour caractériser la manière dont chacun vit ce travail.

Il permet de gagner en maturité, d'avoir une meilleure vision ou une meilleure compréhension des pratiques professionnelles, de développer son champ de connaissances, une posture professionnelle et procure une certaine légitimité sur le sujet étudié.

Outre la validation du travail, les attentes des étudiants sont d'être satisfaits et, qu'il soit contributif à la construction professionnelle.

Commentaires

Travail de recherche, rupture ou continuité ?

La question de l'autonomisation de l'étudiant se pose au regard de son appréciation du travail de recherche et également au regard du lien réalisé entre l'effort et la posture souhaitée de l'accompagnateur. Le travail « *oblige* » l'étudiant à transformer son rapport au réel et notamment son

rapport au temps en fonction de ses capacités d'organisation et son potentiel de travail. Il semble donc participer au développement d'une faculté à lire son travail comme perfectible à un temps t et à le mettre en projet pour l'améliorer. Or « *l'autonomie se construit et s'éprouve dans la conscience de l'acteur mais aussi dans les actions (mise à l'épreuve) présentes et à venir* ». (Renaut, 1999, p. 72)
« *Travailler par soi-même* » peut se lire comme une étape de cette prise de conscience. Cependant un premier paradoxe se fait jour : si le travail de recherche demande à l'étudiant de « *travailler par soi-même* », est-ce nouveau pour lui ? L'ensemble de la formation participe au développement de l'autonomisation et ce en premier lieu en considérant l'étudiant comme un sujet autonome dès le début de la formation. Le programme met d'ailleurs en évidence (pour la première fois) la charge de travail personnel complémentaire estimée par semestre et pour l'ensemble de la formation. Ceci participe à la reconnaissance du sujet dit autonome.

Cela signifierait que ce travail de recherche pourrait être en rupture avec le dispositif de formation. Il aurait ce pouvoir particulier de transformer les rapports de l'étudiant au réel.

Il est vrai que par nature au regard du programme de formation, le TFE représente un élément transversal et intégrateur, permettant d'articuler de nombreuses connaissances. Mais quid des autres dispositifs ? La réforme de la formation infirmière de 2009 s'appuie sur des principes d'autonomisation et de professionnalisation des étudiants : « *Le parcours de formation tient compte de la progression de chaque étudiant dans sa manière d'acquérir les compétences. Ce parcours développe ainsi l'autonomie et la responsabilité de l'étudiant, qui construit son cheminement vers la professionnalisation.* » (BO Santé – Protection sociale – Solidarités no 2009/7 du 15 août 2009, Page 275., 2009)

La construction du programme est d'ailleurs organisée pour mettre en relation les connaissances à acquérir et le développement des compétences requises. L'ensemble stratégique des unités d'enseignements contributives, intégratives, des stages, des temps d'alternance tend vers cet enjeu du développement d'un praticien autonome et réflexif. Ce « *travail par soi-même* », à ce moment de la formation, devrait s'il n'est pas acquis, être grandement développé. Il ne devrait pas y avoir de rupture dans le dispositif de formation mais une continuité. Il serait intéressant dès lors d'effectuer une nouvelle enquête sur le pouvoir autonomisant des dispositifs pédagogiques et ce sur l'ensemble de la formation de manière à mettre en lumière réellement la progression de l'étudiant en la matière et le rôle véritablement joué par le travail de recherche.

«Est-ce le rapport au travail qui amène l'étudiant à requérir des échéances et des rappels ? »

Une autre interprétation ou question est possible, celle en rapport à la valeur « travail » des étudiants. Cette valeur intrinsèque pourrait être bousculée par ce que représente et nécessite l'ensemble du travail de recherche. Jacques Lambert dans son livre intitulé « *Management intergénérationnel* » nomme le rapport au travail de cette génération des 15-25 ans le « *travail fun* ». Pour présenter un intérêt, le travail, qui aujourd'hui représente essentiellement une « *source de revenus permettant de* », doit être à la fois une expérience à vivre et une aventure. Ainsi pour intéresser, captiver, il est nécessaire qu'il comporte « *une dose d'imprévue, de hasard, d'éléments qui soient hors de contrôle, pour faire place au feeling (à l'intuition)* ». (Lambert, 2009, p. 149) Or, le travail de recherche, tel un projet, demande effort, rigueur, méthode, organisation, planification etc. soit un ensemble pouvant représenter pour l'étudiant « *un univers trop contrôlé et trop paramétré* ». Ce conflit de valeurs pourrait influencer l'investissement de l'étudiant et nécessiter un soutien rappelant régulièrement l'obligation de se mettre au travail.

La conscience de cette conception « fun » du travail pourrait permettre aux formateurs d'intégrer plus avant les notions de plaisir, d'expérimentation, de surprise que réclame l'étudiant d'aujourd'hui.

De la même façon, nous pourrions questionner le rapport au temps qui semble intimement lié au rapport au travail. Le jeune d'aujourd'hui se nourrit d'expériences multiples de manière simultanée. Il passe d'une chose à une autre rapidement comme il « *zappe* » devant la télévision. Or le travail de recherche demande un investissement régulier, une certaine concentration sur ce même et seul objet. Ceci représenterait une contrainte pour l'étudiant. Le rappel du formateur pourrait être considéré comme symptôme d'un besoin pour maintenir le lien avec le TFE.

Cependant subsiste un deuxième paradoxe, la vision du formateur comme facilitateur de la constance et de l'implication, fixant des échéances etc. Cette conception à ce moment-là du travail est étonnante et, va à l'encontre du principe d'autonomisation puisque ce serait encore le formateur presque au terme de la formation qui permettrait par un pouvoir « *excitateur* » que le travail se réalise. L'apprenti-chercheur serait en quelque sorte dépendant de la qualité de l'accompagnement ou plus précisément de sa propriété d'excitabilité au travail.

Le lien apprenant-formateur semble ici représentatif d'un rapport de dépendance.

L'étudiant ne met pas en avant son mode de travail et son processus décisionnel, il ne s'affirme pas comme sujet en « *quête de* » et « *responsable de* » même s'il estime avoir gagné en maturité. Qui plus est, l'indépendance de l'étudiant vis-à-vis de du formateur constitue une finalité exprimée unanimement par l'équipe.

Un sujet autonome, compose en permanence avec un réseau de contraintes et détermine une ou des réponses comportementales adaptées en fonction des ressources. Il se libère des liens de dépendance et d'interdépendance pour composer avec ces mêmes liens et s'affirmer dans son rôle.

« L'autonomie apparaît lorsque le rapport au monde, aux autres et à soi se rencontrent et s'articulent en une organisation cohérente et satisfaisante pour l'individu » (Renaut, 1999, p. 72)

Plusieurs questions dérivées de ce constat peuvent se poser. Elles concernent l'accompagnement et l'organisation de l'ensemble de la formation :

- Avons-nous induit un lien privilégié de dépendance au formateur dans l'accompagnement des étudiants ?
- Avons-nous suffisamment favorisé l'activité de l'étudiant, sa participation au processus de formation ?
- L'étudiant est-il en capacité de conduire sa formation ?

Après l'exploration de la représentation à l'égard du travail de recherche, abordons maintenant la représentation relative à l'accompagnement du travail de recherche :

3. Deuxième partie de l'analyse : l'accompagnement

1/ Représentation à l'égard de l'accompagnement et du rôle de l'accompagnant.

L'analyse des discours permet de mettre en évidence une représentation typique à l'égard de l'accompagnement et du rôle de l'accompagnant.³¹

L'accompagnement guidant-étudiant serait caractérisé essentiellement par leur relation :

80% des interviewés accordent une place importante à une relation d'aide et de soutien. Les éléments en rapport avec cette relation d'aide et de soutien sont les « *conseils* », des réponses aux « *besoins* », une attitude motivationnelle (« *nous remet au travail* ») et une disponibilité.

60% définissent l'accompagnement par une relation de confiance, relation qui serait distincte de la relation habituelle entre formé et formateur : elle est « *plus proche* » ou « *privilegiée* ».

A noter qu'il n'y a pas de divergences dans les discours entre les éléments descriptifs de l'accompagnement et ses attentes. Aussi, nous pouvons distinguer des descriptions de posture de l'accompagnant qui s'inscrivent dans les 2 systèmes relationnels cités précédemment. Le guidant serait « *motivateur* » et « *mettrait en confiance* ». Il « *répond aux demandes* ». Une personne interrogée parle de « *conjugaison de posture* » vis-à-vis de l'apprenti-chercheur.

40% des étudiants interrogés attendent du formateur qu'il oriente le travail : « *il nous montre le chemin* ».

40% mettent l'accent sur la disponibilité du guidant sans pour autant relier celle-ci à un besoin particulier. Cependant, nous pouvons émettre l'hypothèse que cette disponibilité permettrait à l'étudiant d'avoir réponse à un besoin particulier. Ce besoin pourrait être au regard des éléments cités les plus souvent de l'ordre du soutien et/ou du conseil.

Il est intéressant de noter que **la guidance est considérée comme un facteur de qualité du travail de fin d'études** : 60% des interviewés la citent spontanément comme essentielle pour permettre au mémoire d'être de « *qualité* ». L'apprenti-chercheur considère donc que la qualité du mémoire est fonction de la qualité de l'accompagnement. D'autres indicateurs de qualité sont pareillement cités (60%) : l'investissement personnel, la richesse des échanges et une situation d'intérêt.

La guidance est citée le plus souvent comme élément ressource dans l'élaboration du travail.

³¹ Cf. Tableau 8 Attentes et apports de l'accompagnement en **annexe 7**

80% des interviewés la citent spontanément. Cependant, elle n'est mentionnée qu'en dernier lieu après d'autres éléments comme les échanges, ou encore d'autres acteurs intervenants etc.

Il n'y a donc pas congruence entre fréquence d'apparition du terme guidance et son rang d'apparition dans les discours au sujet des ressources. Cela correspond, d'après FLAMENT (Guimelli, 1994, p. 90) à un élément périphérique saillant dans la représentation à l'égard des éléments ressources dans l'élaboration du travail. La ressource 'guidance' n'est donc pas un élément du noyau central mais un élément en cours d'intégration. Ce qui constitue une situation « *d'interaction entre le central traditionnel et le nouveau encore utopique, qui fusionneront pour donner une situation nouvelle* » (Guimelli, 1994, p. 90)

Les étudiants interrogés étant en situation de rendre d'ici à quelques jours leurs mémoires, nous pouvons interpréter avec prudence l'identification de la guidance en tant que ressource comme positive. 2 étudiants sur 5 se disent d'ailleurs satisfaits de leur guidance alors que la question à ce sujet ne fut pas abordée.

Evaluation de la guidance

Cette guidance est-elle-même évaluée par l'apprenti-chercheur en fonction d'un indicateur premier : « **la posture de l'accompagnant** » pour **60% des interviewés**. Rappelons que cette posture est la déclinaison du système relationnel décrit précédemment qui unit formé et formateur. La qualité de l'accompagnement est indexée en premier lieu sur cette posture accompagnante puis sur les indicateurs suivants :

- La réponse à mes besoins : 40%
- Les possibilités de partage ou d'échanges : 40%
- L'intérêt apporté au travail par le guidant : 40%

Appellation de l'accompagnateur

Le rôle de l'accompagnateur lié à la méthodologie du travail de recherche est désigné à l'aide des mots suivants :

Termes usités	Occurrences
Accompagnant/accompagnateur	23
Guide/Guidant	19
Formateur	14
Coach	2
Soutenant	2

Les 2 premiers termes : guidant et accompagnant sont cités indifféremment pour désignés essentiellement le système relationnel. Ils ne se distinguent pas dans leurs descriptions. Ils ne sont

pas ou peu explicités au regard d'autres dimensions de l'accompagnement du travail de recherche tels que l'aide méthodologique, l'aide au choix du sujet, l'aide au cheminement, l'aide au questionnement etc.

2 termes sont usités de manière plus marginale :

- Coach, dans le sens de celui qui fait émerger, qui aide à l'atteinte des objectifs ou qui participe à la motivation,
- Soutenant, 1 étudiant a utilisé ce terme en explicitant sa difficulté à être évalué en soutenance par son accompagnant.

La représentation des apprentis-chercheurs à l'égard du rôle de l'accompagnateur est filtrée par une logique relationnelle. Il se caractérise par un système relationnel répondant aux objectifs suivants :

Mettre en confiance l'étudiant,

Aider à motiver,

Fixer des échéances,

Donner des Conseils.

2/ Essai d'identification du mode d'accompagnement des formateurs

La récurrence de certaines thématiques permet de circonscrire des caractéristiques du mode d'accompagnement. Cet essai d'identification est à relativiser au regard du nombre d'étudiants interrogés.

L'accompagnement explicité correspond à la relation d'aide telle qu'elle est entendue dans les soins infirmiers autrement appelée « *counseling* ». Elle se caractérise par une réciprocité d'engagement, l'existence d'une certaine authenticité dans la relation et un suivi régulier. Le counseling consiste à « *des consultations directes avec un individu en vue de l'aider à changer ses attitudes et son comportement* » (Rogers Carl in (Paul, 2002, p. 44)). La relation est centrale et l'expérience affective qui s'y joue est mobilisatrice, ce qui semble être le cas ici. Ce mode d'accompagnement est intéressant dans la mesure où il s'appuie sur le sujet et ses ressources pour permettre son développement face à une situation problème. **Par contre, en rapport avec la finalité du TFE, il serait trop centré sur le vécu de l'apprenti-chercheur et pourrait négliger l'axe méthodologique ainsi que le produit fini, à savoir le développement d'un esprit scientifique.**

Un deuxième axe semble prégnant : la relation de conseil ou consultance. En effet, l'avis de l'accompagnant est attendu tant au niveau individuel qu'au niveau collectif. Ce mode correspond à l'accompagnement d' « *une personne dans la délibération préparant une conduite à tenir dans une situation-problème* » selon (Gautier, 2003) cité par (Paul, 2002, p. 45). L'écueil, ici présent, est que l'accompagnateur est interprété par l'accompagné comme un expert. Cela réduit l'accompagnement à une délibération thématique. L'apprenti-chercheur risque d'attendre l'avis de l'accompagnant pour, premièrement, saisir la validation du travail et, deuxièmement, attendre la marche à suivre pour le poursuivre. Ceci correspond à un autre aspect de l'accompagnement : il permet de « *mettre sur la voie* » ou « *nous montre le chemin* ».

Ce troisième axe correspond à l'action de guider qui signifie « *Accompagner quelqu'un, un groupe de personnes, un troupeau ; diriger* » ou encore « *Aider quelqu'un à trouver son chemin, le mettre sur la voie ; mener* ». (Larousse, 2012) Dans cette acception, l'accompagnant détient le savoir et le pouvoir de mettre sur la voie. Ce mode d'accompagnement ne correspond évidemment pas à l'effet souhaité. Il ne permet pas l'autonomisation de l'étudiant. La distinction de ce mode d'accompagnement est questionnant et paradoxal. Quels sont les facteurs qui induisent la présence de ce retour des étudiants interrogés ? Nous pouvons présupposer que, presque au terme de son travail, l'apprenti-chercheur devrait démontrer et rendre visible son autonomie. Est-ce que cette « *action de guider* » caractérise l'accompagnement des formateurs tout au long du processus ? Autrement dit l'accompagnant aurait-il inconsciemment préservé un rapport au savoir/pouvoir sur l'étudiant ? Ce qui serait contraignant vis-à-vis du processus de professionnalisation.

3/ Les ressources³² de l'apprenti-chercheur dans l'élaboration du mémoire, et discussions

Après l'accompagnement cité majoritairement (80%), d'autres éléments « ressources » du travail sont mis en avant par les interviewés :

- **Les acteurs** : « *professionnels de santé* » et pairs sont évoqués à hauteur de 60%,
- **Les « échanges »** sont également mis en avant et explicités de façon identique,
- 40% des étudiants interrogés font référence au **groupe de suivi, à l'analyse de pratiques, à la motivation et au cours de méthodologie.**

De manière plus marginale sont cités : la curiosité intellectuelle et les ressources personnelles.

Les rencontres avec les professionnels de terrains et les pairs permettent à l'apprenti-chercheur de questionner sa situation de départ, de mesurer l'intérêt porté au problème ou au sujet qu'il a identifié.

³² Cf. Tableau 9 Ressources dans l'élaboration du travail en **annexe 7**

Ces échanges sont évoqués en tant que besoins, moyens et/ou ressources. De la même manière, le groupe en tant qu'entité sert à questionner sa situation, à rechercher des pistes de questionnement, à évaluer son travail et majoritairement à analyser sa pratique professionnelle. Cependant, la ressource groupe de suivi est mis en balance avec la ressource accompagnement. **L'étudiant souhaite disposer de plus de temps en face à face avec son guidant. Ce besoin évolue avec l'avancée du travail.** Alors que les « *échanges* » semblent garder la même importance tout au long du travail, le groupe de suivi en perd au profit de la dualité souhaitée avec l'accompagnant.

Alors que l'accompagnant « *met en confiance* » ou « *motive au travail* », les autres ressources citées participent à la construction du mémoire à plusieurs titres : l'analyse de la situation, la légitimation et/ou la généralisation du travail et la confrontation aux pratiques professionnelles.

Le questionnement ainsi mis en avant traduit le développement d'une posture de recherche. Il serait intéressant de questionner plus avant les contenus de ces échanges pour déterminer véritablement de quelle manière et en quoi ceux-ci sont constructifs pour le cheminement du travail ?

Cependant, nous pouvons constater l'absence de certains déterminants importants dans l'élaboration du travail :

Ainsi les lectures, l'étude des concepts, l'exploration de données scientifiques, les travaux antérieurs ne sont pas cités. Ne seraient-ils pas considérés comme ressources ? La propension des étudiants à partager avec autrui gommerait-elle la recherche documentaire ?

La temporalité des entretiens peut probablement expliquer cela. Les étudiants interrogés étant en phase de rendre leurs travaux, nous pouvons émettre l'hypothèse que les ressources mises en avant sont celles qui ont représenté le plus d'intérêt pour eux ou encore que l'exploitation des échanges fut plus fructueuse que l'exploitation des données « *théoriques* ». D'autres questionnements peuvent émaner comme celui-ci : **le chercheur s'est-il suffisamment familiarisé avec la recherche documentaire afin de la considérer comme ressource ?**

Les réponses attendues par les étudiants vis-à-vis de leur accompagnateur sont de l'ordre de l'aide et du soutien, de la motivation. La relation d'accompagnement semble empreinte d'une image maternante ou paternante, inscrivant le guidant en tant que ressource dans une dimension particulièrement affective qui, peut-être, s'inscrit dans un processus d'identification de l'accompagnant.

La satisfaction des étudiants à ce sujet semble traduire une certaine démonstration des qualités relationnelles voire même des aptitudes ou capacités psychologiques lors de la relation pédagogique. A contrario, les autres ressources citées correspondent à des besoins d'apprentissages, des étapes élaboratrices du travail.

Discussions

Cette relation s'inscrit-elle dans une relation de dépendance formateur-formé correspondant à une retranscription de la relation soignant-soigné ?

Pour en avoir discuté avec mes collègues lors de situations singulières, il apparaît que chacun d'entre nous adopte une distance relationnelle qui évolue avec le temps ou plutôt l'expérience de la formation. Certains se réclament de la profession infirmière et ont des difficultés à faire le deuil du lien privilégié soignant-soigné à savoir le soin. La relation pédagogique peut être empreinte d'affection dans le sens affection soignante. L'expression « *ils en ont plein la bouche* » est signifiante de ce style de relation. Les nombreux propos relatifs de jeunes formateurs au sujet des étudiants et des promotions sont d'ailleurs caractéristiques. Les préoccupations sont nombreuses, connotatives et parfois sortent du cadre formatif. C'est également par exemple, le formateur, tentant de répondre inconditionnellement aux demandes des étudiants, plein de sollicitude et de compréhension. **Nous pouvons présupposer que comme le soignant qui s'est identifié, dans son évolution professionnelle, à un moment donné à la mère ou au père pour pouvoir soigner et protéger les patients, le formateur peut vouloir consciemment ou non représenter un « père » ou une « mère » pour les étudiants.** D'ailleurs, d'après René Kaes³³, « *le désir de former en soi et de mettre au monde, est l'expression de la pulsion de vie, sur le mode de la maternité* » (Kaes, 2007, p. 25). Cependant cette modalité relationnelle transforme l'accompagnement en soin qui correspond plus à un développement personnel qu'à un développement professionnel.

D'autres se réclament d'une profession de formateur spécifique et mettent en avant la pédagogie. Ils assoient leur relation pédagogique sur des méthodes visant la socio-construction. L'apprenant est reconnu comme un acteur autonome en projet qui se construit en développant ses interactions avec la réalité professionnelle.

Force est de constater que la relation pédagogique interroge et, est parfois source de divergences.

Un autre débat qui anime l'équipe peut avoir une influence sur la relation pédagogique et l'accompagnement méthodologique : la considération de la personne soignée.

³³ René KAÉS, psychanalyste, professeur émérite à l'université Lumière Lyon 2 et président du CEFFRAP : Cercle d'études françaises pour la formation et la recherche

Le sujet est aujourd'hui pluriel : une personne capable de prendre des décisions sur sa santé, un client, un usager et un patient, c'est-à-dire une personne qui a recours au soin au regard de ses problèmes de santé. La tendance des formateurs reflète l'évolution professionnelle, elle se dirige vers la reconnaissance du sujet dans toutes ses dimensions. Cependant, elle est encore empreinte d'éléments représentatifs du sujet « *patient* ». **La relation à la personne soignée que véhicule le formateur influence la relation que le futur professionnel aura avec elle et également la relation pédagogique. L'autonomie du sujet sera plus ou moins évidente.**

Les discussions professionnelles actuelles lors de la construction du projet de formation permettent notamment de mettre en conscience les avantages et inconvénients de nos pratiques, ou tout du moins de les questionner.

Il serait intéressant d'étudier l'évolution de la représentation de l'accompagnement méthodologique à la démarche de recherche dans le temps et de le situer dans l'accompagnement des étudiants tout au long de la formation. L'expérience du groupe social a-t-elle amené les étudiants à entendre la relation comme « aidante » dans le sens affectivement aidante ? Ceci irait à l'opposé de l'effet recherché par le travail en groupe : « *Si le travail de petit groupe est efficace, c'est parce qu'il favorise la mise en œuvre de 2 grands principes de l'apprentissage :*

- *Le premier, issu de la perspective constructiviste piagétienne : c'est par l'intermédiaire des actions sur les objets que se modifient les schèmes ;*
- *Le second, issu de la psychologie sociale du développement : c'est par la confrontation des points de vue que peut s'opérer la transformation des représentations » (Raynal & Rieuner, 1997, p. 143)*

De manière transversale, la question du respect de l'autonomie de l'étudiant et de la professionnalisation dans le cadre de l'initiation à la recherche se pose. Une réponse systématique à un besoin d'ordre affectif ne peut aider l'apprenti-chercheur à développer un rapport autonome à son travail de recherche. Cela irait à l'encontre des finalités et enjeux du travail de recherche. Comme le disait Carl Rogers « *Le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie* » (Meirieu, 2002, p. 37)

L'apprenti-chercheur se construit de manière générale au contact de son environnement. Le groupe de suivi tient une place particulière puisque correspondant à un espace d'échanges et de sens. Comment considérer et interpréter ce besoin exprimé par les étudiants ? Peut-être correspond-il à une source de motivation au travail ? Peut-être est-il lié à un besoin d'avoir un retour qualitatif du travail, donc de percevoir ses capacités à élaborer la recherche permettant dès lors de nourrir son sentiment d'auto-efficacité ? Peut-être a-t-il tout simplement un pouvoir potentialisant ? S'agit-il du besoin pour le formé de retrouver un modèle particulier et/ou privilégié facilitant l'inscription dans le travail ?

Simondon suggère que « *l'émotion est potentiel qui se découvre comme signification en se structurant dans l'individuation du collectif* ». (Simondon, 2005, p. 315) L'affect serait force de construction particulièrement au sein du groupe. Elle aurait un pouvoir constituant.

Zarifian (Zarifian, 2009, p. 178) évoque les affects et les émotions comme un « *vecteur de transformation* » mais n'attribue pas pour autant le même pouvoir constituant que Simondon. La communication verbale « *entre pensées* », c'est-à-dire entre intelligences, est pour lui plus importante. L'émotion serait nécessaire pour communiquer activement.

La donnée affective aurait une place importante dans le processus d'initiation à la recherche. Elle serait à prendre en compte tout en se préservant de l'écueil de la relation de dépendance formateur.

4. Conclusions et perspective au terme de cette 1^{ère} étape diagnostique

La recherche est décrite essentiellement à partir des vécus. Elle touche l'étudiant profondément dans son rapport au travail, au temps et à l'organisation. Dans le cadre de l'accompagnement, son besoin premier est d'être aidé, motivé et conseillé. L'apprenti-chercheur cherche à être satisfait. La dimension affective présente est particulièrement liée à cette attente.

L'exploration de ce besoin semble nécessaire pour mesurer la pertinence de l'accompagnement.

Comment l'interpréter ? Et gagner en efficacité et en qualité dans notre accompagnement.

Est-il symptomatique d'une certaine donnée générationnelle ?

Est-il lié à un manque ? pour l'étudiant.

L'enquête n'est, en tous les cas, pas révélatrice d'un sentiment de satisfaction ou de réussite chez l'apprenti-chercheur. (Pour autant au terme de son travail)

Au final, notre exploration initiale a permis de mettre un jour des paradoxes et des questionnements sous-jacents :

- **l'initiation à la recherche, emblématique pour l'étudiant du travailler par soi-même, semble être en rupture avec la formation dans son ensemble,**

- elle permet l'acquisition de nouveaux savoirs mais n'est pas évocatrice du développement méthodologique et scientifique,

- l'accompagnement à la recherche serait plus orienté vers une relation d'aide et de conseil que vers un accompagnement méthodologique,

- un lien de dépendance au formateur est fortement retrouvé (il est d'ailleurs la première ressource dans l'élaboration du travail)

- les activités et les ressources évoquées par l'apprenti-chercheur ne font pas écho de la recherche documentaire et de l'exploration de données scientifiques.

Pour aiguiller notre cheminement, nous formulons les questions suivantes:

Comment accompagner au mieux l'étudiant dans son développement autonome et scientifique ?

En quoi le dispositif d'accompagnement permet-il d'étayer l'apprenti-chercheur dans son développement ?

D. Qu'expriment les formateurs au sujet de l'initiation à la recherche ?³⁴

Avant d'aborder les retours d'expériences des formateurs ainsi que leurs questionnements, rappelons en quelques lignes l'historique de l'élaboration des orientations relatives à l'initiation à la recherche et à l'accompagnement du TFE.

En décembre 2010, lors d'une commission régionale de coordination pédagogique, en présence de l'ensemble des instituts de la région Nord-Pas-de-Calais, des représentants des différents bassins universitaires et de Mr FRIMAT, coordinateur universitaire³⁵ ; une préconisation d'harmonisation régionale concernant l'organisation des enseignements relatifs à la recherche ainsi que du travail de fin d'études fut émise. Décision confirmée par la rencontre entre Mr FRIMAT et Mme FLAHOUE, (directrice de soins et coordinatrice pédagogique régionale, membre de l'ARS³⁶).

Il fut également déterminé que le travail d'initiation à la recherche devrait être mené en co-construction IFSI-université. S'en est suivi des réunions d'un groupe de travail régional qui a permis d'aboutir à cette harmonisation définissant à la fois les exigences, les méthodes et les moyens requis concernant le TFE et les modalités d'accompagnement des étudiants.

Priorité fut donnée à la recherche portant sur des situations de soins infirmiers et sur des problématiques inhérentes aux soins. L'autonomie de l'étudiant fut mise en avant concernant son choix de questionnement.

Les finalités du travail concernent la compréhension du processus de recherche et non les résultats :

Permettre à l'étudiant apprenti-chercheur, de se forger une culture scientifique en s'initiant à la recherche:

- Comprendre l'intérêt d'une recherche en soins infirmiers (utiliser les résultats des travaux de recherche, faire une lecture critique de ces travaux),
- Être capable de rédiger un plan ou un rapport de recherche (recourir à des bibliographies pertinentes, appliquer les règles de base de l'écriture scientifique).

Les principes de l'accompagnement furent déclinés

- L'accompagnement est assuré par les formateurs des IFSI,

³⁴ Au sujet des étudiants de la promotion 2009-2012.

³⁵ Professeur des universités, praticien hospitalier, Université Lille 2, en charge de la coordination universitaire à l'époque

³⁶ Lire agence régionale de santé

- Le temps d'accompagnement dès S4³⁷ ou S5 est pris sur le TPG (temps personnel guidé),
- En S6, l'accompagnement est collectif et individuel,
- Une personne ressource (personne du terrain) peut être associée à l'accompagnement selon la thématique et la faisabilité. Celle-ci peut être proposée par l'étudiant ou le formateur.

Le travail du groupe régional a abouti à la rédaction d'un guide d'élaboration du mémoire³⁸, véritable outil de référence pour étudiants et accompagnateurs.

La démarche d'accompagnement des étudiants fut déclinée au regard des préconisations du groupe régional sur décision de notre directrice de site Mme LANCIAUX.

Les formateurs titulaires du diplôme « *cadre de santé* » sont reconnus comme plus à même, de par leurs formations et leurs expériences, d'être sur un mode d'intervention facilitant l'appropriation de la méthodologie.

Sur notre site, en amont et tout au long de la démarche d'accompagnement, furent organisées des réunions d'organisations puis des temps de retours d'expériences. Nos ambitions étaient d'offrir un accompagnement de qualité respectueux du cadre prescrit mais aussi de développer nos capacités pédagogiques en apprenant de l'expérience.

La première réunion du 4 novembre 2011 permis de mettre en commun nos réflexions suscitées par la lecture du guide d'élaboration du mémoire ; d'élaborer ensemble les modalités (planification) de mise en œuvre de l'accompagnement des étudiants et de répartir entre les formateurs concernés les différents travaux.

Les réunions qui suivirent furent intercalées entre les temps de guidance afin de pouvoir échanger sur nos modalités d'animation et de gestion des groupes, les différentes postures investies par chacun d'entre nous (animateur, régulateur, explicitateur de la méthodologie, expert de la pratique ou de l'objet étudié, coach, accompagnateur etc.), les difficultés relatives à des situations singulières d'accompagnement et tout autre question relative à cette activité.

³⁷ Lire semestre 4

³⁸ Cf. Annexe 8 Extrait du Guide d'élaboration du mémoire CEFIEC
Prédhomme Thérèse-Marie IFSI Dunkerque : chef de projet Version validée en janvier 2013

Chacun d'entre nous a produit un travail d'adaptation aux groupes d'étudiants apprentis-chercheurs. Nous avons d'ailleurs tenté de composer des groupes suffisamment hétérogènes en fonction des profils d'étudiants pensant faciliter la construction collective.

Au regard de cet historique, nous avons choisi de reprendre les questions et constats partagés par les accompagnateurs tout au long de cette année³⁹, et à son terme :

Chaque élément du constat participe à enrichir notre objet de recherche.

- **Les difficultés de compréhension de la carte méthodologique du travail de recherche**

Nous constatons pour cette 1^{ière} année d'accompagnement dans le cadre du nouveau programme le besoin pour les étudiants de 3^{ième} année de revenir de manière récurrente sur la méthodologie. De plus, pour la majorité des formateurs, les finalités du mémoire ne sont globalement pas comprises. Un écart entre la progression recherchée de 2^{ième} à 3^{ième} année et la progression constatée est remarqué. Il semblerait que l'étudiant de 2^{ième} année ait des difficultés à lier les enseignements de l'UE 3.4 et l'élaboration de son mémoire.

Les accompagnants évoquent la nécessité de réinvestir fréquemment les fondamentaux de la méthodologie durant leur temps de guidance collectif et/ou individuel, réinvestissement nécessaire pour permettre l'avancée des travaux mais chronophage.

Comment développer un enseignement de la recherche dès la 2^{ième} année de formation permettant une appropriation suffisante de la méthodologie et un investissement facilité de la première étape du travail ?

- **Les difficultés de lecture et d'écriture**

Bien que les travaux rendus soient globalement satisfaisants sur le plan de l'écriture, les apprentis-chercheurs investissent avec difficultés l'écriture et les lectures relatives à la recherche.

Cette difficulté se retrouve d'ailleurs de manière plus générale. Durant la formation, l'étudiant est souvent amené à écrire : lorsqu'il s'agit de rédiger l'étude d'une situation, d'effectuer un travail préparatoire à une présentation orale, lors d'analyse de pratiques professionnelles, lors de la constitution de dossiers relatifs à des projets divers et variés, durant les évaluations etc. Nous constatons conjointement que la qualité de l'écriture n'est pas toujours au rendez-vous. « *Ils ne savent pas écrire...* », disons-nous fréquemment.

S'agit-il du rapport du formateur à l'écrit, de l'étudiant à l'écrit ou les deux qu'il faut questionner ?

³⁹ Année scolaire 2011-2012

Les technologies de l'information et de la communication semblent avoir pris le pas sur l'écrit. Nos étudiants sont d'ailleurs nés avec elles, leur présence est plus que familière, à en juger par leur utilisation. L'usage des smartphones et autres tablettes est de plus en plus prégnant. Il semble représenter un besoin partagé par tous. Ces outils prennent d'ailleurs de plus en plus de place dans la formation, sans doute au détriment de l'écriture. L'écrit est considéré comme une « *obligation scolaire* » et non pas comme une ressource pour la formation.

Quant au formateur, considérant la capacité d'écriture comme un prérequis pour entrer en formation, il développe peu son apprentissage au travers un espace-temps réservé.

- **L'élaboration du constat : une question de progression réflexive ?**

Lors d'échanges relatifs à l'accompagnement du TFE, nous avons pu communément constater que la première phase du travail de recherche, à savoir la construction du constat à partir d'une analyse de pratiques professionnelles, fut complexe pour les étudiants. La majorité des étudiants « 3^{ème} année » a éprouvé des difficultés à penser leurs pratiques, à relever les éléments signifiants des situations et à passer, une fois un questionnement trouvé, à la généralisation du problème identifié. Et ce, malgré une posture de praticien réflexif travaillée dès les premiers jours de la formation à partir de travaux d'alternance, de groupes d'analyses de pratiques etc.

Se pose ici la question de la progression de l'étudiant en matière d'analyse sur l'ensemble de la formation : comment permettre à l'étudiant de progresser en matière d'analyse compréhensive et ainsi de faciliter la construction de la question de départ ?

- **L'élaboration du constat : Une difficulté partagée en entraînant d'autres**

Nous remarquons que pour l'ensemble des étudiants de 3^{ème} année, les écrits remis de novembre à mars ne permettaient pas de circonscrire une question de départ répondant aux critères de la recherche. La suite du travail a donc été ardue puisqu'ils ont été obligés de s'imposer les phases d'exploration théorique, méthodologique & autres sur une période de courte durée.

L'ensemble des étudiants demandait régulièrement à leur « *guidant* » de fixer des échéances précises. Répondant à ce besoin d'établir des échéances nombreuses, nous nous sommes retrouvés dans une structuration trop séquencée. De plus, l'étudiant atteignant l'échéance se mettait en attente de la prochaine pour avancer son travail.

Nous nous sommes interrogés sur les raisons de ce constat :

Est-ce en rapport avec la structuration de la formation (découpage semestre), est-ce en rapport avec une charge de travail ne permettant pas à l'étudiant de s'investir dans une temporalité plus longue que la durée du semestre ?

Est-ce en rapport avec une évolution des modes de pensée et/ou évolution des représentations relatives aux éléments composants ou contributifs à la formation ?

Est-ce en rapport à la qualité de l'accompagnement, au contrat d'accompagnement ?

Au final, se pose ici la question de la compréhension des facteurs d'influence de l'organisation du travail de l'étudiant permettant d'adapter nos stratégies et nos dispositifs pédagogiques ?

Comprendre la recherche, en saisir les potentiels bénéfiques s'inscrit dans une démarche qui dépasse le simple cadre circonscrit des UE, et qui va bien au-delà des cours méthodologiques. Par ailleurs, l'intérêt est source de motivation, il s'agit d'éviter de mystifier le mémoire, d'éviter d'imposer aux étudiants un travail dans une démarche injonctive positiviste.

- **La question de l'intérêt vis à vis de la recherche (au début du travail d'élaboration)**

Alors que le travail de recherche vise à permettre à l'étudiant de se forger une culture scientifique (en comprenant son intérêt pour la profession et en rédigeant un rapport professionnel), de nombreux étudiants évoquent ce travail durant les régulations comme un « *exercice compliqué* » et expriment une unique intention de « *validation* » des UE correspondantes. Intention qui est par ailleurs gommée au profit d'une certaine satisfaction comme nous l'avons vu lors de l'enquête relative aux représentations des étudiants.

Se pose la question alors pour le formateur accompagnant d'une stratégie visant à développer l'intérêt pour ce travail en amont, intérêt pouvant faciliter l'implication.

- **Finalités de la recherche : une lecture consensuelle, mais des tendances pédagogiques différentes**

La conscience du statut d'apprenti-chercheur nous a amené à orienter l'accompagnement vers l'apprentissage de la démarche de recherche et non la production de savoirs pour la profession.

Une réflexion fut menée concernant les exigences du TFE à partir de la question les enjeux de l'objet recherche dans un principe d'initiation. Il s'agissait de répondre à un double questionnement :

- Jusqu'où emmener l'étudiant ?
- Quelles étaient les voies les plus efficaces de développement des compétences attendues ?

S'agissait-il en premier lieu de construire de nouveaux savoirs ou de développer des compétences de méthodes spécifiques pour arriver à cela ?

Fallait-il valoriser une pensée réflexive sur sa pratique de recherche ? Ou une pensée pragmatique plus méthodologique ?

Le programme 2009 visant le transfert des différents savoirs en situation professionnelle, il ne s'agit pas au terme de la formation d'avoir un niveau d'expertise mais d'être capable de transférer voire d'inventer des réponses nouvelles aux situations inédites. Ce n'est pas la maîtrise des activités inhérentes à la recherche, ni la production de savoirs nouveaux, ni des propositions d'actions en réponse à un problème qui sont attendus mais bien au contraire l'appropriation de modes de raisonnement de type scientifique et leur mobilisation dans la compréhension de phénomènes issus de situations professionnelles. Par ailleurs, l'expertise vis-à-vis de l'exercice « *recherche* » nous amènerait à considérer l'étudiant comme chercheur et non apprenti-chercheur.

Les enjeux du TFE visant plus le développement professionnel de l'étudiant que l'essor de la pratique professionnelle, nous avons opté pour la pensée réflexive sur sa pratique de recherche. Par exemple, nous ne visions pas des enjeux d'ordre ontogéniques (la promotion de la santé) ou des enjeux pragmatiques (le développement des pratiques soignantes pour la profession).

Nous avons considéré que le TFE était vecteur de professionnalisation dans la condition où il permettrait le développement réflexif, une certaine structuration de la pensée et une posture de chercheur.

Paradoxalement, nous avons communément constaté que 2 tendances formatives se sont entremêlées lors de nos accompagnements avec pour chacune son avantage et son écueil.

Nous avons comme intention d'avant tout rechercher le développement d'un état d'esprit considérant que la réalisation du TFE n'était pas une fin en soi. But médiatisé à plusieurs reprises aux étudiants avant le démarrage du TFE, durant l'accompagnement et peu de temps avant la soutenance.

Une première tendance : la réflexivité comme support développemental :

La démarche réflexive et le raisonnement furent particulièrement travaillés durant la phase de rupture. Cette première étape fut laborieuse pour la majorité des étudiants malgré des ressources et des habiletés réflexives présentes. Pressés par le temps, nous avons mis, une fois le sujet « *conquis* », en priorité l'avancé du travail considérant chaque étape de la recherche comme essentielle. Mener une recherche en intégralité sur le temps imparti en plus des autres temps formatifs et évaluatifs fut très difficile pour l'ensemble des étudiants. L'écueil de cet « axe formatif réflexif » est que l'étudiant ne puisse terminer son travail de recherche. L'avantage est le développement des habiletés d'analyse, de réflexion et de métacognition.

Une approche plus pragmatique a suivi :

L'une de nos intentions était de permettre l'aboutissement du travail de recherche. Nous avons donc engagé les étudiants à terminer chaque étape du travail de manière qualitative jusqu'à son aboutissement, avec une phase de constatation riche et un éclairage compréhensif des phénomènes

étudiés. (Notons que nous n'avions pas demandé à l'étudiant de discuter à posteriori des résultats, c'est-à-dire d'envisager la mise en projet de leurs études au sein de leur pratique professionnelle.) Force est de constater que nous avons tous orienté dans un second temps les étudiants à se centrer sur la méthode considérant qu'elle était la ressource essentielle pour arriver au terme de la recherche. Nos dispositifs furent plus centrés vers la transmission de la méthode pour permettre la finalisation du travail. Nous nous sommes alors dirigés vers l'écueil de cette approche plus pragmatique : les étudiants appliquèrent et suivirent de manière moins réfléchie nos orientations.

- **Recherche et identité professionnelle**

Le travail de recherche engage l'étudiant et le formateur dans une relation complexe et dynamique. Cette relation est à la fois caractéristique de par ses modalités (temps, confiance, investissement, rôle) et de par ses enjeux (l'accompagnateur est aussi l'évaluateur). Cette relation diffère de l'accompagnement « *habituel* » notamment du suivi pédagogique.

L'objectif est double, contribuer à la construction chez le futur professionnel d'une posture recherche et des compétences associées et également de valider une étape. La soutenance intervenant en fin de semestre 6, il s'agit d'une des dernières étapes de la formation. L'accompagnement de l'étudiant soulève donc des enjeux multiples pour le formateur. Il s'agit d'être ressource pour l'étudiant, de contribuer à la construction de son esprit scientifique et de l'accompagner dans le cadre de sa construction identitaire. En effet, la construction d'une identité professionnelle nécessite la formalisation « *d'une compétence techniquement et scientifiquement fondée* » « *s'appuyant sur la spécialisation d'un savoir* » (Dubar C. , 1998, p. 134)

Se pose donc ces questions : « *En quoi le formateur peut-il aider l'étudiant à investir la recherche en soins infirmiers et ainsi développer un esprit scientifique qui participe au renforcement de sa professionnalisation et de son identité ?* » ou

« *En quoi l'accompagnement du formateur peut faciliter l'émergence d'une identité professionnelle dans le cadre d'une démarche de recherche en soin infirmier ?* »

Conclusion et perspectives au terme de cette 2^{ème} étape diagnostique

Notre seconde étape diagnostique participe à mettre en évidence des interrogations et des perspectives qui s'intègrent à la fois dans l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique avec en toile de fond le lien entre apprentissage scientifique, autonomisation et professionnalisation.

Interrogations soulevées dans le cadre de l'accompagnement du TFE

Comment développer un enseignement de la recherche dès la 2^{ème} année de formation permettant une appropriation suffisante de la méthodologie ?

Comment faciliter l'apprentissage des habiletés d'écriture et de lecture durant l'initiation à la recherche ?

Comment permettre à l'étudiant de progresser en matière d'analyse compréhensive ?

Quels sont les facteurs d'influence de l'organisation du travail de l'étudiant ?

Pour quoi et comment adapter nos stratégies et nos dispositifs pédagogiques ?

Comment développer l'intérêt pour ce travail en amont, intérêt pouvant faciliter l'implication ?

Quelles sont les voies les plus efficaces de développement des compétences attendues ?

Comment favoriser le développement autonome de l'étudiant ?

Quelles exigences et quelles finalités au regard du TFE ?

« En quoi l'accompagnement du formateur participe à l'émergence d'une posture professionnelle attendue dans le cadre d'une démarche de recherche en soin infirmier ? »

L'étude de ces interrogations pourrait mettre en évidence des éléments de compréhension, faire émerger des pratiques pédagogiques à développer, intégrer ou au contraire à mettre de côté.

Le TFE représente donc un élément majeur source de questionnement, aussi la démarche de progrès que nous engageons s'appuiera sur ce constat qui intègre également des perspectives et des préconisations formulées par les membres de l'équipe. Nous retenons au moment de la première écriture de ce constat que l'initiation à la recherche semble représenter un élément majeur concernant l'offre de professionnalisation.

Perspectives

Nous retenons d'ores et déjà que pour favoriser le développement professionnel, il convient de :

- ne pas établir d'exigences trop éloignées de la dimension d'initiation qui rendraient le travail difficile à réaliser,

- viser les compétences attendues à partir du travail d'initiation à la recherche et non de rechercher l'expertise recherche,
- considérer l'étudiant comme novice ou débutant en la matière mais disposant de compétences ou de ressources pour développer ces compétences attendues,
- considérer l'initiation à la recherche comme un levier de développement professionnel global et non un levier de développement pour la recherche.

Cela passe par

- Une meilleure compréhension et intégration du statut d'apprenti-chercheur qui participe à la construction d'une pratique pédagogique adaptée. Il s'agit donc de bien distinguer les statuts de chercheur et d'apprenti-chercheur.
- L'adoption d'un calendrier pertinent et la mobilisation de ressources pédagogiques appropriées.
- L'éclairage des finalités du travail de fin d'étude au regard des finalités de la formation.

Nous arrivons maintenant au terme de notre contextualisation. Je vous propose une synthèse de notre démarche diagnostique nous permettant de mettre en tensions les éléments recueillis (étudiants, formateurs), de poser les éléments signifiants, et de faire émerger une question de départ.

E. Synthèse et élaboration de la question de départ

L'intérêt initial de notre recherche est de proposer une démarche d'évolution des pratiques professionnelles concernant l'accompagnement méthodologique de la recherche permettant le développement de compétences spécifiques. En termes d'enjeux, ces compétences correspondent au développement d'une certaine culture scientifique chez l'apprenant donc d'un certain état d'esprit scientifique. L'apprentissage de ces compétences est à développer dans un processus construit, appropriatif et intégratif et non pas dans une juxtaposition d'activités pédagogiques.

Prenons l'exemple de pratiques comme l'écriture et la lecture qui influencent le développement de la culture scientifique. C'est dans une transversalité appropriative et intégrative qu'il faut envisager la progression des habiletés inhérentes à ces activités. Il ne s'agit pas simplement d'avoir un « *regard sur* » comme pourrait nous le proposer un diagramme de progression mais un « *regard sur, dans et vers* ». Soit un regard pensant à l'ici et maintenant pédagogique en faisant référence à un point de départ et à une finalité qui pourrait s'entendre non comme une finalité au terme de la formation mais comme une finalité limite (dans le sens mathématiques de s'approcher vers une valeur extrême ou idéale), une finalité vers.

La mise en mouvement ne suffit pas, il s'agit pour nous de nourrir ce mouvement en créant ses conditions émergentes. La prise en compte de la progression de l'étudiant implique une vision transversale et intégrative de la formation.

La question du développement de l'esprit scientifique est notre préoccupation essentielle.

La phase diagnostique⁴⁰ représentée par l'enquête exploratoire réalisée auprès des étudiants et dans un 2^{ème} temps le constat basé sur les retours d'expériences des formateurs accompagnateurs fait apparaître de nombreuses questions de différentes dimensions : téléologiques, épistémologiques, psychologiques etc. jusqu'à une dimension plus opératoire.

Elles concernent en effet les finalités de la recherche, les finalités de la formation, la stratégie d'accompagnement pédagogique visant le développement de compétences et ses déclinaisons opérationnelles concernant la relation pédagogique, les outils et activités etc.

L'étude du parcours de l'apprenti-chercheur nous a amené à questionner l'organisation pédagogique de l'accompagnement à la recherche. Elle a notamment fait apparaître au sein des pratiques pédagogiques un paradoxe pouvant être représenté par un double mouvement autonomisation-

⁴⁰ Cf. Figure 10, Illustration du cheminement de la phase exploratoire, une approche compréhensive et complexe des réalités page 112

dépendance. Les formateurs inconsciemment pourraient participer à une certaine résistance à l'autonomisation. Cf. illustration ci-dessous.

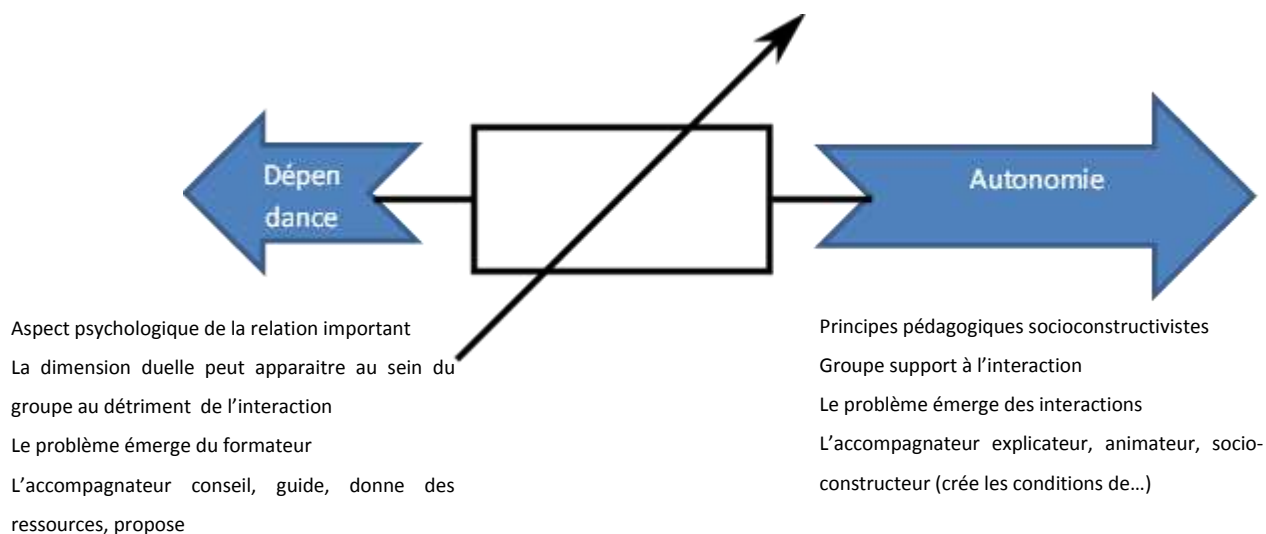


Figure 9 Illustration du double mouvement : autonomie et dépendance

Par ailleurs, l'enquête exploratoire permet de mesurer pour les étudiants l'impact de la recherche en terme de transformation. **Elle semble davantage vectrice de développement de connaissances (sur un thème) et de légitimité que de développement d'une posture caractéristique de l'esprit scientifique**, bien que les apprenants expriment le vœu que ce travail soit contributif de la professionnalisation, et estiment avoir gagné en maturité. Là encore, nous retrouvons un écart ou un paradoxe entre les résultats explicités par les étudiants et les résultats attendus.

Le travail de recherche de par ce qu'il nécessite en ressources et en efforts apparaît comme étant en rupture avec la formation. Doit-on penser que cette rupture comme nécessaire à l'autonomisation ? Quoi qu'il en soit des raisons qui amènent l'étudiant à le percevoir comme tel, cette valeur apportée au travail de recherche peut poser problème car la logique de la formation se base sur ce même principe d'autonomisation. Il devrait y avoir continuité et évolution dans cette continuité. La progression de l'autonomie de l'étudiant est un des piliers principaux de la logique d'apprentissage basée sur les compétences.

Nous trouvons dans les méthodes pédagogiques usitées quelques éléments signifiants et questionnant de l'accompagnement méthodologique. Les réponses des formateurs aux besoins et attentes des étudiants sont empreintes d'une logique relationnelle particulière (mettre en confiance, motiver, aider, conseiller, disponibilité). De plus, nos pratiques de l'accompagnement bien que plurielles

intègrent relation d'aide, de conseil et de guidance. Ces pratiques peuvent si elles ne sont pas mesurées entraîner bien plus un lien de dépendance que viser l'autonomie.

Ces postures d'accompagnement peuvent relever d'une « *injonction paradoxale* »⁴¹ au regard de l'autonomie. « *Devenez* » ou « *soyez autonome* » répètent régulièrement les formateurs, cela ne peut que contrarier l'autonomie cognitive de l'apprenant. Un accompagnement empreint de conseils ne permet d'accéder à l'autonomie puisque le chemin étant tracé, la place de la réflexion n'est pas laissée par l'accompagnant. L'accompagnement de la recherche vise cette posture de praticien autonome, encore faut-il que dans nos postures pédagogiques, nous ne formulions pas d'intention pouvant intégrer en son sein une contradiction telle que nos étudiants ne puissent pas avoir la possibilité d'y répondre de manière satisfaisante.

L'autonomie, ne suppose-t-elle pas la mise en place d'un espace pour que l'apprenant puisse se libérer de la dépendance du formateur ? La double dimension de l'autonomie mise en évidence comme moyen (principe de fonctionnement) et comme finalité (projet d'autonomisation) ne représente-t-elle pas également un paradoxe pour l'étudiant ?

Même si aucun type de relation pédagogique n'est à proscrire, c'est plutôt sur la variété de celle-ci, toujours en lien avec les principes fondamentaux de notre projet de formation, que peut reposer l'accompagnement méthodologique. Or, de l'évaluation de nos pratiques, il ressort ce double mouvement. Notre accompagnement est-il trop « *centré sur* » ? Ou, n'est-il pas suffisamment adapté au contexte ? Est-il suffisamment évolutif pour apporter à l'étudiant ? Est-il encore empreint de nos pratiques antérieures ? Mettre en perspective nos interventions, c'est se permettre de rechercher le pouvoir potentiellement autonomisant de chacune d'entre elles et éviter l'écueil du paradoxe, vecteur d'hétéronomie (assujettissement).

L'accompagnement lors du travail de recherche ne doit pas aliéner cette autonomie dans la production de la recherche mais au contraire la potentialiser. La synergie peut être principalement créée dans et avec le groupe de travail, respectant des principes de co-construction, de régulations sociales et de médiations par le langage. Cet accompagnement méthodologique requiert une certaine habileté du formateur à varier les situations d'animations de ce groupe pour permettre le progrès singulier et collectif. Cela relève d'une véritable ingénierie pédagogique de pouvoir étudier les interactions qui nécessite un travail social et cognitif de la part des étudiants et de confronter les principes stratégiques théoriques de l'accompagnement avec sa mise en œuvre effective.

⁴¹ « *Les injonctions paradoxales se présentent sous la forme d'ordres comportant en leur sein une contradiction telle que ceux à qui ils s'adressent n'ont aucune possibilité d'y répondre de façon satisfaisante.* » (D'après le concept d'injection paradoxale développé P. WATZLAWICK) in (Stébé, 2008, p. 30)

L'ensemble des paradoxes mis en évidence nous invite à questionner l'autonomie. Notre phase exploratoire fait apparaître la nécessité de se poser la question des liens entre les moyens pédagogiques « *autonomisant* » mis en œuvre lors de l'accompagnement et, la finalité comprise de la recherche. Notre étude s'oriente donc vers une recherche compréhensive :

Résultats de l'enquête exploratoire

- 1. Le TFE participe plus au développement des connaissances thématiques qu'au développement de connaissances scientifiques et méthodologiques*
- 2. Il apparaît comme étant en rupture avec la formation*
- 3. Il y a parfois disjonction entre les intentions de l'équipe (autonomie) et les pratiques mises en place (relation de dépendance)*

- Comprendre l'initiation à la recherche et en saisir les potentiels bénéfiques dans une approche globale de la formation,
- Comprendre l'autonomie et ses dérivés, à savoir, les leviers d'apprentissages autonomisant s'inscrivant dans le cadre de l'initiation à la recherche.

La phase diagnostique, les questions engagées et les réflexions qui s'en suivent m'amènent à poser la question de départ suivante :

En quoi l'accompagnateur contribue-t-il au développement autonome de l'étudiant dans le cadre de l'initiation à la démarche de recherche ? Ou encore

En quoi l'ingénierie de formation relative à l'initiation à la démarche de recherche permet-elle à l'étudiant de s'autonomiser ?

Pour étayer notre propos, un détour théorique est primordial :

Dans un premier temps, nous pouvons juger opportun de définir la recherche et d'étudier son évolution historique dans la profession infirmière. Cela éclairera sa valeur et sa place dans la profession et au sein du processus de professionnalisation.

Dans un deuxième temps, nous reviendrons sur les finalités du travail de recherche, éclairerons ce que représente la culture scientifique, et ce, à partir de l'étude des travaux de 2 épistémologues Gaston BACHELARD et Karl POPPER. Ce chapitre nous éclairera sur la compréhension de la formation de l'esprit scientifique et permettra de mettre en valeur la notion de posture scientifique.

Puis, nous aborderons l'autonomie notamment à travers la question du lien avec l'initiation à la recherche. Nous nous appuierons essentiellement sur les travaux d'Edgar MORIN et de Paul RICOEUR pour étayer notre propos. Nous évoluerons vers la notion de patrimoine scientifique qui sera explorée dans un dernier chapitre.

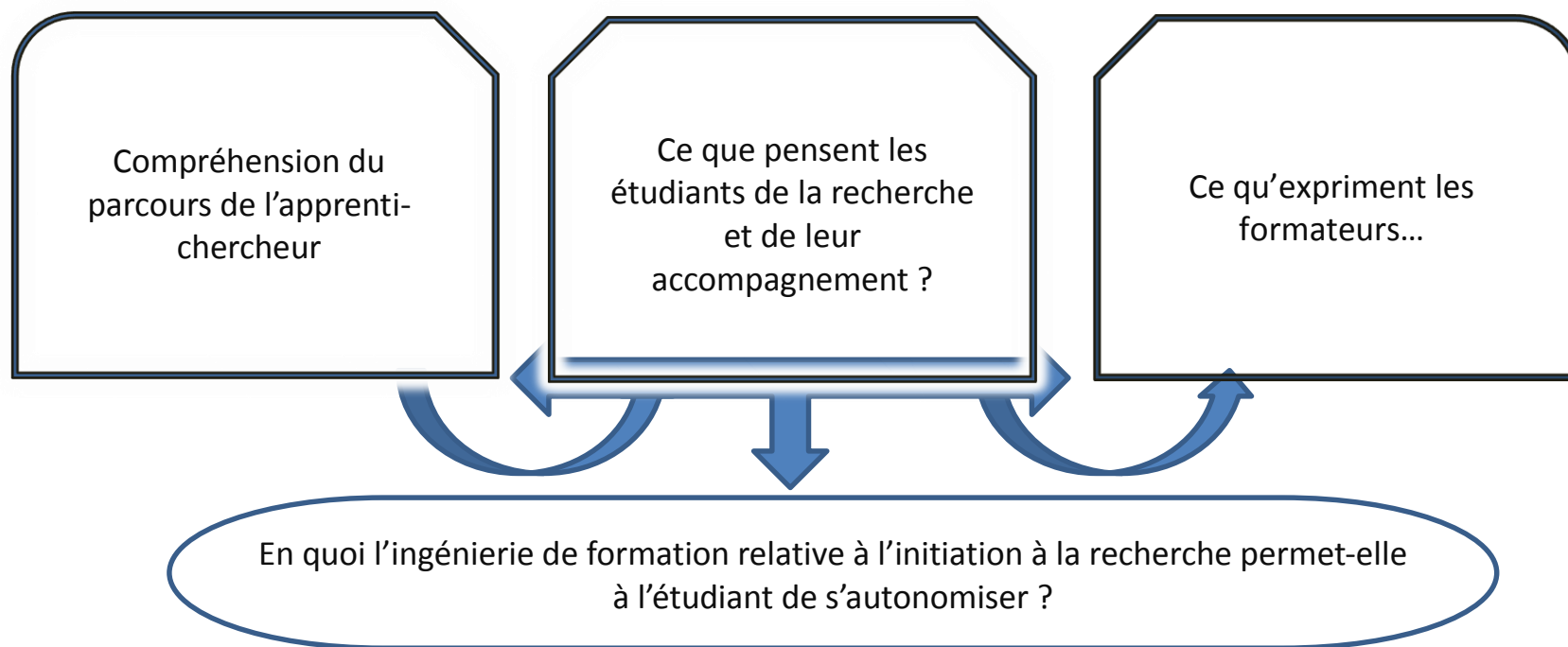


Figure 10, Illustration du cheminement de la phase exploratoire, une approche compréhensive et complexe des réalités

La phase exploratoire s'est construite autour de 3 démarches concourantes :

- La mise en évidence des caractéristiques du parcours de l'étudiant apprenti-chercheur : Ceci afin de clarifier et de comprendre le contexte de l'initiation à la recherche, les principes et méthodes qui ont conduit la démarche d'accompagnement dans notre institut.
- L'étude des représentations des apprentis-chercheurs à l'égard de la recherche et de l'accompagnement méthodologique à l'aide d'une enquête réalisée auprès d'un échantillon représentatif d'étudiants de 3^{ème} année terminant leur formation. L'analyse de cette enquête représente le support fondateur de ce travail puisque basée sur le vécu des étudiants.
- L'objectivation des questions et constats partagés par les accompagnateurs lors des réunions d'équipes durant l'année écoulée.

Au terme de cette phase diagnostique, une synthèse intégrée permet l'émergence de notre question de départ.

Le cheminement ne fut pas linéaire bien que l'écrit reflète une hiérarchisation des étapes. L'illustration choisie montre l'enchevêtrement des parties. Par ce dessin, nous avons souhaité mettre particulièrement en évidence l'approche compréhensive des réalités dans le respect de sa complexité.

DEUXIEME PARTIE APPROFONDISSEMENT

CONCEPTUEL

Comprendre les finalités de la recherche en formation

Chapitre 4. Recherche et Formation : 2 notions à articuler

A. Comprendre la recherche

1. La recherche

« Les recherches sont des travaux pour trouver des connaissances nouvelles, pour étudier une question » (Dictionnaire Le Robert de poche, 2006, p. 628)

Elle est une construction qui va de pair avec l'invention et la découverte. Il s'agit à partir du réel, d'en déterminer ses contours afin de le comprendre, et de penser ce qui n'est pas ou ce qui devrait être. Dans ce sens, elle ambitionne la production de sens et de savoirs. Elle est vectrice de connaissance.

Elle est au service de l'Homme et lui permet de s'adapter et de progresser dans son environnement : « La recherche est un processus qui vise à recueillir de façon systématique des données observables et vérifiables à partir du monde empirique, dans le but d'explorer, de décrire, d'expliquer, de prédire et de contrôler... » (Formarier, Jovic, Poirier Coutansais, & Goisneau, 1994, p. 8)

Ayant pour finalité le développement des connaissances, la recherche est indissociable de la science et des disciplines :

« La recherche est indispensable à l'avancée des disciplines et à la reconnaissance des professions. Elle peut s'appréhender selon différentes perspectives mobilisant approches et méthodes distinctes suivant le type de sciences dont elle dépend » (Robertson, 2012, p. 2)

La démarche de recherche requiert une méthode⁴² reconnue et utilisée par la communauté scientifique. Il n'y a pas une mais plusieurs méthodes. Elles s'inscrivent dans l'évolution et donc dans l'histoire des sciences et en particulier dans une réflexion épistémologique. La manière de comprendre le réel et de produire la connaissance repose sur des règles scientifiques et de fait sur une approche rigoureuse.

Elle permet l'émergence de pratique nouvelle et est productrice de théorie sur la pratique, théorie qui elle-même permet de donner sens aux situations par la mobilisation des concepts (produits de la recherche) et attributs de concepts. La pratique forme un ensemble complexe, constituée notamment de l'activité du professionnel, de ses intentions, de ses émotions et de ses savoirs inhérents au faire.

⁴² Nous distinguons dans nos propos méthode et méthodologie. La méthode désigne l'ensemble de règles interdépendantes propre à une science permettant d'analyser et de comprendre les phénomènes issus du réel et de mettre en œuvre un processus de recherche. Il n'y a pas une mais plusieurs méthodes du fait de la diversité des disciplines qui contribuent à la compréhension des réalités. (Guibert & Jumel, 1997, p. 1)

La méthodologie désigne la mise en œuvre de la méthode. Le but du discours méthodologique dans le texte de la recherche est de rendre communicable le « au nom de quoi », le « pourquoi » et le « vers quoi » le projet de recherche engagé demande d'utiliser telle(s) ou telle(s) méthode(s) de recherche » (Vial, 1999)

En cela, elle se nourrit « *de connaissance des matériaux et de l'outillage, d'organisation et de diagnostic, d'évaluation, de régulation de la situation concrète et du travail en cours, bref de théorie.* » (Bougès, 2011, p. 46). La recherche, plus que faire le lien entre pratique et théorie, les considère comme étant enchevêtrées.

Gaston BACHELARD souligne d'ailleurs que la dichotomie théorie et pratique ne peut exister pour le scientifique. On ne peut passer:

- de la pratique à la théorie dans une démarche scientifique qui en fait, n'est rien d'autre qu'un questionnement intelligent qui permet une lecture du réel où s'exerce la pratique;
- de la théorie à la pratique sans une démarche scientifique d'adaptation à la réalité. (Bachelard, 1971)

2. La recherche en soins infirmiers (RSI)

Dans le domaine des soins infirmiers, la recherche vise à élargir le socle de connaissances actuelles sur les soins et contribue au développement de la qualité des interventions soignantes.

Selon Jane-Laure DANAN, l'on peut définir la recherche en soins infirmiers comme « *le travail rigoureux qui consiste à faire émerger les liens entre pratiques et savoirs, liens constitutifs de toute intervention (individuelle, collective ou communautaire) engagée dans une perspective d'une prise en charge globale de l'individu et de sa santé* » (Danan, 2008, p. 6)

Dans ce domaine, l'objet de recherche est bien le soin infirmier. Objet nourrit de savoirs transversaux issus des sciences médicales, humaines et sociales mais aussi des savoirs développés dans le corpus de connaissances propre au champ infirmier.

La RSI est particulièrement liée à l'évolution et à l'histoire de la profession.

Eclairage historique

La recherche infirmière s'inscrit aujourd'hui dans les idées et les pratiques véhiculées par Florence NIGHTINGALE. Elle fut la première à évoquer la notion de « *discipline infirmière* » et à penser la formation en soins infirmiers.

Elle s'intéressa très vite après sa formation (1849) dispensée par des « *diaconesses* » d'un hôpital allemand à l'éducation générale des garde-malades. Elle développa un traité philosophique où elle défendit un nouveau type d'éducation pour les femmes de l'époque qui désiraient se vouer au métier d'infirmier.

Florence NIGHTINGALE voulait réduire l'écart entre la théorie et la pratique et surtout développer les connaissances infirmières. (Attewal, 1998, pp. 173-189) Elle estimait qu'on ne lui avait rien enseigné sur la nature de la maladie mais qu'elle avait appris par l'expérience, l'observation et la réflexion.

Sa participation à la guerre de Crimée en tant que chef d'un groupe d'infirmières lui permit de mettre en pratique des idées et très rapidement de gagner en notoriété et d'être reconnue en Angleterre et au-delà. A son retour elle participa à la réforme des hôpitaux publics et à la conception d'un programme de formation d'infirmières.

Pour elle, « *ce sont les meilleurs praticiens qui font les meilleurs enseignants* ». Elle inscrit dans la formation infirmière les prémisses de la notion d'alternance entre théorie et pratique. Le manuel servait à se familiariser avec les règles de la profession alors que le terrain servait à développer l'aspect « *artisanal* » du travail.

Sa théorie de l'éducation se développa au profit d'une théorie de l'apprentissage qui mit l'accent sur l'observation : apprendre quoi et comment observer ?

« L'observation nous indique comment est le patient ; la réflexion ce qu'il faut faire ; la formation comment il faut le faire. La formation et l'expérience sont, bien entendu, nécessaires pour nous enseigner aussi comment observer, ce qu'il faut observer, comment penser et ce qu'il faut penser » ("Nurses, training of" and "nursing the sick", 1882)

Ses principes tracent les bases d'une logique de formation à partir des compétences infirmières en mettant l'accent sur l'acquisition de compétences pratiques et sur la connaissance.

Le soin requiert des connaissances indispensables, il est essentiel de les transmettre et de les faire évoluer. La recherche devient dès lors nécessaire :

« Pour qu'un savoir puisse se transmettre, il faut qu'il soit formulé, explicité, dans un langage plus ou moins conceptuel, donc qu'il devienne un savoir savant » (Pierre Jeanguiot, 2006, p. 97)

Le modèle de Florence NIGHTINGALE va traverser l'Atlantique et être mis en place dans les hôpitaux américains. En France, Anna HAMILTON va s'inspirer de principes requis par Florence NIGHTINGALE et créer une école de garde-malade à Bordeaux où le niveau requis du recrutement repose sur des qualités intellectuelles de réflexion, d'observation, d'analyse et d'approche globale des situations.

Anna HAMILTON participa à la valorisation de l'exercice infirmier à partir d'une thèse de doctorat en médecine sur les soins infirmiers et préconisa une notion de collaboration plutôt que de subordination au médecin. Cependant son modèle sera réfuté par les autorités Françaises.

En France, Léonie CHAPTAL poursuivit le développement de la formation. Nonobstant, son action fut équivoque. D'une part, elle valorisa le savoir et l'émancipation des infirmières, d'autre part elle

inscrit dans la formation des principes moraux d'obéissance inspirés de la religion catholique conduisant l'infirmière à être soumise au médecin.

Pour Léonie CHAPTAL « *l'infirmière doit tout savoir du malade, non pas tout de la maladie ; le malade c'est l'art de l'infirmière, la maladie, c'est la science du médecin* ». (Magnon, 1991, p. 150)

A l'aube du 20^{ième} siècle, la recherche en soins infirmiers se développa selon deux logiques différentes : une logique anglo-saxonne et une logique française.

Le modèle anglo-saxon brigant l'autonomie favorisa particulièrement l'émergence des sciences infirmières et de la recherche.

Dès le début du 20^{ième} siècle, aux États-Unis, les activités de recherches s'accroissent. Elles sont orientées particulièrement sur l'éducation en sciences infirmières et à l'amélioration de certaines techniques de soins. Ces activités vont dès lors se pérenniser et se développer en rapport avec les progrès de la médecine, le développement des savoirs disciplinaires et l'essor de l'organisation hospitalière. C'est ainsi que la première revue de recherche en sciences infirmières « *Nursing Research* » (Fortin F. , 1996, p. 25) a vu le jour en 1952 aux États-Unis.

S'ensuit l'intégration de la formation des infirmières américaines au sein des universités qui contribua à l'essor de la recherche. (Debout, 2007, p. 31) Dans les années 60, on assiste à l'émergence de théories et de modèles conceptuels infirmiers. PEPLAU (1952), HENDERSON (1955) JOHNSONS (1959) vont notamment faire valoir l'importance d'assises théoriques et des résultats de recherche pour permettre le développement de la profession. Leurs travaux vont inspirer la discipline infirmière internationalement : de nouveaux créneaux de recherche vont émerger (tel que « *Advances in Nursing science* »), les méthodologies de recherche vont se diversifier et de nouvelles revues scientifiques vont apparaître.

L'expansion de la recherche continue encore aujourd'hui et vise à fournir un corpus de connaissances pour appuyer une pratique de soins.

A contrario, en France, les soins infirmiers sont avant tout liés à la pratique médicale. L'évolution du métier s'inscrit donc dans l'amélioration des techniques médicales. La spécialisation et le perfectionnement des techniques seront recherchés. Les infirmières revendiquèrent une certaine reconnaissance de leurs spécificités qu'elles obtinrent en 1978. Le premier texte réglementaire conférant un « *rôle propre infirmier* » marqua une « *étape fondamentale et une ouverture de la*

profession d'infirmière ». (Pierre Jeanguiot, 2006, p. 90) Ce rôle propre correspondant à une zone d'autonomie professionnelle alla à contre-courant de l'image de l'infirmière technicienne pour introduire un rôle infirmier basé sur une approche globale de la personne. La démarche diagnostique infirmière venue des Etats-Unis sera introduite dans les textes, et avec elle la notion de compétences relationnelles.

La reconnaissance et le développement de cette zone d'autonomie professionnelle ouvrirent le champ des sujets de recherche et la possibilité aux infirmières de sortir de la subordination médicale.

La recherche fut inscrite dans la formation initiale en 1972 et dans le programme de formation des cadres en 1958.

Depuis 1978, la profession n'a cessé d'évoluer vers une autonomie et une professionnalisation.

Les infirmières disposent depuis 1985 d'une association de recherche en soins infirmiers qui diffuse trimestriellement des connaissances scientifiques issues des travaux de recherche nationaux et internationaux. Cette association a pour but de promouvoir et de développer la recherche en soins. Monique FORMARIER dans le premier numéro de la revue ARSI évoquait à l'époque la « *nécessité de partager avec d'autres soignants notre souci de faire progresser la profession par la voie de la recherche* ». (Formarier, 1985, p. 13) Travailler scientifiquement, apparaît être un enjeu fort de développement de la profession et également un moyen de s'inscrire dans l'évolution du monde social, de dépasser les difficultés économiques, de suivre et d'envisager l'essor technologique et de valoriser le patient et la qualité des prestations soignantes.

Les revues professionnelles sont aujourd'hui nombreuses. Des numéros spécialisés participent à la reconnaissance de l'ensemble du paysage professionnel. (Soins, Objectifs soins, Soins Cadres, L'infirmière magazine, Soins psychiatrie etc.). Les maisons d'éditions disposent d'un comité de rédaction et d'un comité scientifique qui démontrent la volonté d'inscription scientifique des articles proposés.

Cependant, les travaux de recherche issus de la discipline infirmière ne permettent pas encore aujourd'hui d'alimenter en nombre les recommandations concernant des pratiques soignantes. Annie-Claude PFISTER soulignait en 2005 dans son livre concernant la formation à la recherche que le groupe professionnel infirmier manquait de pratiques sociales de référence dans ce domaine et surtout d'un système universitaire capable de former des chercheurs et de leur procurer les structures de soutien indispensables au fonctionnement d'une communauté scientifique. (Allin-Pfister, 2005)

Une définition consensuelle et reconnue de la RSI

En 1998, le Conseil international des infirmières⁴³ a défini la RSI de la façon suivante « *La recherche en soins infirmiers comprend l'étude de tous les aspects, activités et phénomènes relatifs à la santé et pouvant être intéressants, d'une manière ou d'une autre, pour les infirmières* » (Le Conseil international des infirmières, 1998) Cette définition donnée est très large et favorise les interprétations. Cependant elle représente une base commune de discussion et de réflexion. Elle fut construite volontairement ainsi au regard des différences historiques de la recherche infirmière dans chaque pays mais aussi des différences de pratique infirmière.

Cette base commune a permis l'élaboration d'objectifs de RSI communs à tous les pays.

Ils sont empruntés des valeurs véhiculées par la profession et respectent les différences historiques :

- « *Développer les connaissances sur les soins et leur application pratique, à savoir le soin des personnes malades et en bonne santé.*
- *Comprendre les mécanismes fondamentaux qui affectent les capacités des individus et des familles, maintenir ou améliorer les fonctions optimums et minimiser les effets négatifs de la maladie,*
- *Mettre au clair les résultats des interventions des infirmières afin d'assurer la qualité et la rentabilité des soins.*
- *Conduire et collaborer à des recherches cliniques, à la promotion de la santé, au développement et à la gestion des services de santé, à l'amélioration des politiques de santé et enfin, à l'enseignement. »* (Le Conseil international des infirmières, 1998)

Nonobstant, le constat des différences de l'avancement de la RSI selon les pays est notable.

Au-delà des différences historiques et politiques, 3 facteurs prépondérants peuvent expliquer ces disparités (Formarier, 2010) :

- Le manque de formation des chercheurs ;
- Les financements de la RSI très inégaux ;
- Le manque de reconnaissance de la profession infirmière par les pouvoirs politiques.

Le mouvement européen de développement de la profession et de reconnaissance de la discipline infirmière participe à amplifier la RSI. L'évolution de la profession infirmière en France est elle-même

⁴³ Le Conseil international des infirmières (CII) est une fédération de plus de 130 associations nationales d'infirmières, représentant plus de 13 millions d'infirmières du monde entier. Fondé en 1899, le CII est la plus importante et la plus influente des organisations internationales de professionnels de la santé. Géré par des infirmières pour des infirmières, le CII œuvre dans le but de garantir des soins infirmiers de qualité pour tous, des politiques de santé solides, le progrès du savoir infirmier, le respect de la profession et enfin la compétence et la satisfaction de la main-d'œuvre infirmière.

influencée par les progrès médicaux, la recherche technologique et médicale et la recherche relative aux sciences humaines. Cependant, les retombées des recherches dans les pratiques quotidiennes sont encore aujourd'hui insuffisantes. (Polit (D.F.), Beck (C.T.), 2009). Les soins ne font pas tous l'objet de recherche et ne sont donc pas tous basés sur des résultats de recherche infirmière. Les infirmières manquent d'une certaine culture et rigueur scientifique qui participeraient à mettre en place des soins à partir de données probantes.

L'histoire de la profession a donc particulièrement influencée le développement de la recherche en soins infirmiers. Sa croissance en France est différente des pays inspirés par le modèle anglo-saxon. La France s'étant inscrite plus tardivement dans la recherche, de fait l'infirmière dans son rôle est moins autonome que son homologue américaine. Pour autant, nous avons bénéficié des travaux réalisés par les pionnières américaines. 50 années ont passées entre l'inscription universitaire des études infirmières aux Etats-Unis et en France. Cette disparité a retenti sur la construction des formations, de la profession et de la recherche.

Cependant, le processus d'autonomisation même s'il se distingue par des singularités nationales est caractéristique du mouvement professionnel dans son ensemble.

Pour la France, la réforme engagée en 2009 représente un changement et une opportunité :

- Un changement dans le sens où son approche par compétences, l'inscription universitaire, les finalités de la formation, l'évolution paradigmatique représentent une « *rupture* » avec le programme de 1992,
- Une opportunité, car la réforme engagée participe à la responsabilisation et à l'autonomisation de la profession.

Etat des lieux de la recherche en soins infirmiers en France

La mutation du paysage social et qui plus est sanitaire a impacté considérablement la RSI.⁴⁴ Elle se développe en interaction et en fonction des mouvances du système de santé.

Les principaux facteurs d'influence sont

- les dépenses de santé,
- l'évolution de l'offre et de la demande,
- le vieillissement de la population,
- l'augmentation des maladies chroniques.

⁴⁴ cf. enjeux page 45

Face à la complexité des problématiques relatives à la santé, la RSI recherche en soins infirmiers est devenue indispensable. Elle contribue significativement à la construction de réponses aux problématiques « Santé » (en lien avec la recherche médicale).

Plusieurs éléments sont emblématiques de l'évolution de la RSI :

- La création en 2010 d'un département de sciences infirmières et paramédicales au sein de l'EHESP⁴⁵,

- Le développement de l'offre de master en pratiques avancées,

- Le développement des soins infirmiers fondés sur les preuves :

La nécessité de dispenser des soins efficaces requiert que le professionnel soit informé par les meilleurs savoirs disponibles. Il importe donc que l'activité recherche soit suivie de recommandations permettant à l'infirmière d'intégrer des stratégies de réponses plus efficaces dans la pratique clinique.

Le développement du concept de pratique fondée sur les preuves a pour objectif essentiel de permettre l'actualisation des pratiques professionnelles. Ainsi, l'intervention infirmière est nourrie de preuves scientifiques (mise en évidence de l'impact positif d'une intervention à partir de recherche) et de fait, plus pertinente.

Il incombe donc au professionnel ou futur professionnel d'intégrer la recherche dans la pratique clinique. Les pratiques avancées annoncent un travail de collaboration et de partage des connaissances.

- L'apparition des programmes hospitaliers de recherche infirmière (PHRI) :

En 2010, la direction générale de l'offre de soins a lancé pour la première fois un appel à des projets de recherche infirmière.

« Le programme hospitalier de recherche infirmière et paramédicale vise à financer des projets de recherche comportant une investigation systématique conçue pour améliorer les connaissances et les pratiques liées aux soins et à l'exercice professionnel des auxiliaires médicaux. » (Direction générale de l'offre de soins (DGOS), 2013)

19 recherches ont été financées et réalisées en 2012.

Ces programmes confirment la contribution essentielle de la recherche en soins infirmiers au système de santé. La mise en place des PHRI constitue une valorisation politique du travail de recherche d'équipes soignantes qui officialise et concrétise les prémisses d'une autonomie pour la communauté scientifique des soins infirmiers.

⁴⁵ Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

- La reconnaissance la place de l'infirmier dans le processus de recherche :

La loi HPST, la réforme de la formation de 2009 et l'arrivée des PHRI constituent trois arguments convergents contribuant fortement à la reconnaissance du rôle de l'infirmier dans le processus de recherche. Il peut être, en fonctions des situations professionnelles, initiateur, concepteur, investigateur et utilisateur. Même si la mobilisation est encore divergente, les circonstances de « *pratiques recherches* » vont se multiplier. De plus, des « *leaders recherches* » légitimes participent aujourd'hui à soutenir le mouvement engagé.

Quelques exemples de projets de recherche⁴⁶ :

- « *Impact de l'hypnose en préopératoire avant induction anesthésique sur l'anxiété des enfants de 10 à 18 ans* »,
- « *Standardisation des soins infirmiers pour la surveillance des patients atteints d'encéphalopathie hépatique hospitalisés en réanimation* »,
- « *Démonstration de l'efficacité de la consultation infirmière en médecine du voyage* ».

⁴⁶ Projets soutenus par l'APHP Assistance Publique Hôpitaux de Paris en 2013

B. Approche de la recherche en formation

La réforme des études de 2009 donne une orientation plus scientifique à la formation en inscrivant la culture scientifique dans la profession. Ce nouveau programme fut élaboré en réponse à des besoins de santé évoluant, des frontières professionnelles mouvantes, une exigence de coordination autour du patient, et de nouvelles compétences requises pour les infirmiers. Cette réforme introduit l'« *universitarisation* » des études participant à la reconnaissance sociale de la profession par l'entrée dans le système LMD. Elle constitue une opportunité d'intégration du système universitaire qui pourrait permettre à terme à la profession de se former davantage à la recherche, de constituer un corpus de connaissances spécifiques et de permettre aux infirmiers d'entreprendre des recherches dans la discipline infirmière et non pas dans d'autres disciplines (psychologie, sociologie etc.) En 2007, Christophe Debout soulignait que pour légitimer la recherche en soins infirmiers en France, il était nécessaire de se rapprocher de l'université permettant de se doter « *de l'infrastructure des ressources* » et d'acquérir des « *modèles de référence essentielles au développement de la recherche* » (Debout, 2007, p. 29)

Considérant que l'exercice professionnel réclame une plus grande capacité d'agir et de décider en lien avec les évolutions contextuelles, il est attendu que les futurs professionnels aient des ressources pour « *analyser la qualité, améliorer leur pratique professionnelle* » (compétence 7) et « *rechercher des données professionnelles et scientifiques* » (compétence 8). De fait, la question de la portée du travail de fin d'études prend appui sur l'évolution des pratiques infirmières et du système de santé en général. Recherche (en formation) et pratique sont à considérer comme étant en relations étroites. Il est attendu que la formation puisse outiller les futurs professionnels à

- Savoir lire, critiquer et composer avec les résultats de recherche,
- Etudier, explorer les situations cliniques, susciter des questionnements et jeter les bases de la recherche. (Pépin, Kérouac, & Ducharme, 2010)

Elle participe à la construction d'un savoir agir pour que demain le futur professionnel puisse disposer de savoirs utiles au quotidien et, pour qu'il soit aidé dans ses prises de décision.

La formation, et de fait, l'initiation à la recherche doivent répondre au profil attendu des futurs professionnels. Le CEFIEC nous délivre avec le guide d'élaboration du mémoire un document de référence décrivant le périmètre de l'initiation à la recherche. Nous y retrouvons les finalités, les méthodes, les principes de l'accompagnement et les grilles d'évaluation.

Il convient donc dans le cadre de notre mission de s'arrêter sur la question du sens en interrogeant les recommandations pédagogiques et particulièrement les finalités du travail de fin d'études.

1. Finalité du travail de fin d'études, une question de culture

La finalité du travail de fin d'études est de permettre à l'étudiant apprenti-chercheur, de se forger une culture scientifique en s'initiant à la recherche. Il est important d'éclaircir ce qu'elle représente de manière à mettre en évidence les leviers d'apprentissage durant l'accompagnement du mémoire mais également tout au long de la formation.

La culture scientifique, de quoi parle-t-on ?

Le mot culture vient du Latin '*colere*' qui désigne le fait de cultiver la terre. Par dérivation, on évoquera ensuite la culture du corps et de l'esprit.

En sociologie, le terme culture sert à « *designer l'ensemble des activités, des croyances et des pratiques communes à une société ou à un groupe social particulier* » (Dictionnaire de Sociologie, Les notions, les mécanismes, Les auteurs, 2004, p. 120)

Il s'agit d'un ensemble vaste, complexe puisque désignant toutes les activités créées par l'homme.

Dans ce sens, la culture scientifique désignerait un ensemble complexe d'activités et de connaissances communes à un groupe social. Elle révélerait à la fois la masse des connaissances acquises et le processus d'acquisition de ses connaissances via la scolarisation ou la formation.

DIDEROT a été l'un des premiers philosophes à juxtaposer ces 2 mots.

« Je distingue deux moyens de cultiver les sciences : l'un d'augmenter la masse des connaissances par des découvertes ; et c'est ainsi qu'on mérite le nom d'inventeur ; l'autre de rapprocher les découvertes et de les ordonner entre elles, afin que plus d'hommes soient éclairés, et que chacun participe, selon sa portée, à la lumière de son siècle ... ». (Diderot, 1751-1765, p. 635)

L'enjeu de la culture scientifique est ici de permettre à l'homme d'être « *éclairé* », ce qui semble signifier de mieux percevoir le réel. La science permettrait donc à l'homme grâce aux connaissances de faire preuve de plus de discernement, de mieux appréhender le réel et de s'y adapter.

Pour BACHELARD,

« tout homme, dans son effort de culture scientifique, s'appuie non pas sur une, mais bien sur deux métaphysiques et ces deux métaphysiques naturelles et convaincantes, implicites et tenaces sont contradictoires. Pour leur donner rapidement un nom provisoire, désignons ces deux attitudes philosophiques fondamentales, tranquillement associées dans un esprit scientifique moderne, sous les étiquettes classiques de rationalisme et de réalisme. » (Bachelard, 1934, 1999, p. 5)

Il ne s'agit pas de choisir entre le réalisme et le rationalisme, ni de les opposer, mais de penser autrement. L'homme pourrait donc développer un esprit scientifique à partir d'un double mouvement de compréhension du monde : la raison et l'expérience.

D'un côté, la raison permet d'ordonner le réel à l'aide de lois. Elle se distingue de l'imagination et des passions. Elle est une pensée scientifique qui ne serait rien sans l'unité du réel.

C'est bien le réel qu'il faut découvrir ou penser derrière les phénomènes qui paraissent. Le réel confirme les hypothèses de la raison.

D'après BACHELARD, le réalisme est ce que la pensée a pour l'objet. « *Car ce qui est réel est rationnel et ce qui est rationnel est réel* » (Hegel, 1940, p. 55). Il le distingue du réalisme immédiat qui considère que les choses sont telles qu'elles nous apparaissent ou telles que nous les percevons.

Le réel est « *un lieu de lecture, de déchiffrement et de contemplation de l'esprit humain dans son auto-organisation et il devient aux yeux de Bachelard un champ d'investigation* » (Bachelard, 1934, 1999, p. 7)

2. Compréhension de la genèse de l'esprit scientifique

Dans son livre, la formation de l'esprit scientifique, BACHELARD, propose une analyse de la genèse de cet esprit qui se caractérise par une rigueur méthodologique.

Toute tentative de compréhension d'un phénomène en partant de l'expérience risque d'être contaminée par les préjugés et les attentes du chercheur.

« *Le réel n'est jamais ce qu'on pourrait croire mais il est toujours ce qu'on aurait dû penser. La pensée empirique est claire, après coup, quand l'appareil des raisons a été mis au point* » (Bachelard, 1934, 1999, p. 15)

De plus, BACHELARD conteste toute forme figée de la connaissance puisque ce que l'homme sait sur le réel reste une connaissance partielle.

L'abstraction doit être pour lui prioritaire pour éviter de tomber dans des pièges qui font obstacles à la connaissance. « *C'est en terme d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique* » (Bachelard, 1938, 2004, p. 15)

Ainsi le chercheur devra s'attacher à définir clairement ce qui est étudié, quels en sont ses contours et quels peuvent être les obstacles liés à l'acte même de connaître. Il est dès lors primordial pour le formateur en soins infirmiers dans son action d'accompagnement de reconnaître ses obstacles, de s'en préserver et de faire en sorte que l'apprenti-chercheur les reconnaisse à son tour. Dans ce sens,

il participe au développement de sa pensée scientifique, puisque son action pourrait permettre à l'étudiant d'éviter les «causes d'inertie» de sa réflexion et par la même de son action.

Quels sont ces obstacles épistémologiques ?

Dans la formation la notion d'obstacle épistémologique est-elle suffisamment connue ?

Apparaît-elle comme une exigence ou un enjeu professionnel ?

Il apparaît important de s'arrêter sur cette notion.

Dix obstacles épistémologiques sont mis en évidence par BACHELARD

- Le premier est l'obstacle de l'expérience première. Celui-ci consiste à s'attacher aux aspects impressionnants des phénomènes, ce qui évite d'en saisir les aspects importants. Partir de l'expérience sans revenir sur des fondements théoriques pourrait engager l'observateur à s'attacher davantage aux perceptions frappantes.
« Dans la formation d'un esprit scientifique, le premier obstacle, c'est l'expérience première, c'est l'expérience placée avant et au-dessus de la critique... » (Bachelard, 1938, 2004, p. 27)
- La connaissance générale qui conduit à une généralisation trop rapide peut faire perdre de vue les caractéristiques essentielles d'un phénomène. Par exemple, nous pourrions d'un point de vue clinique être tentés à généraliser des phénomènes. Puisque le risque de chute (et de complications liées à celle-ci) est fréquent chez une personne âgée alors si elle chute, c'est qu'elle est âgée. Cette raison logique est basée sur un principe statistique et un principe d'induction trop rapide. Elle pourrait conduire l'infirmier en charge du patient à ne pas rechercher d'autres causes à la chute. Elle pourrait aussi induire des pratiques de contention trop rapide dès qu'un patient âgé est hospitalisé.
- BACHELARD nous invite également à se prémunir des obstacles verbaux tels que les métaphores. *« Le danger des métaphores immédiates, c'est qu'elles ne sont pas toujours des images qui passent ; elles poussent à une pensée autonome ; elles tendent à se compléter, à s'achever dans le règne de l'image »* (Bachelard, 1938, 2004, p. 98) Lorsqu'un mot et une image tiennent lieu d'explication, il y a risque de réduire la compréhension des phénomènes étudiés à des schémas qui s'inscrivent dans le pouvoir de l'image. A elle seule, elle ne peut servir d'explication. Par contre, elle peut être secondaire à l'explication théorique comme illustration.

- La connaissance unitaire et pragmatique qui consiste à expliquer un phénomène à partir de sa fonction amène à penser que tout objet aurait une utilité par rapport à nous. BACHELARD prend exemple des raies du potiron dont l'existence signifierait qu'il doit être partagé ainsi en famille. « *C'est ainsi qu'au XVIII^e siècle, l'idée d'une nature homogène, harmonique, tutélaire efface toutes les singularités, toutes les contradictions, toutes les hostilités de l'expérience. [] une telle généralité, et des généralités connexes, sont en fait des obstacles à la pensée scientifique* » (Bachelard, 1938, 2004, p. 101) BACHELARD invite le chercheur à rompre avec la pensée pragmatique au risque de gommer la complexité du réel.

- Au chapitre VI de son livre, il caractérise un écueil propre à la pensée préscientifique qui est l'obstacle substantialiste. Il consiste en la recherche d'une substance pour expliquer un phénomène. On croyait par exemple au XVIII^e siècle que l'aimant était doté d'une colle qui devait expliquer son action à distance. Le phénomène immédiat ne peut être pris comme le signe d'une propriété substantielle. Le considérer comme tel annihilerait toute investigation ultérieure pour comprendre réellement le phénomène.

- Rappelons rapidement puisque abordé dans la question de la culture scientifique, le piège du *réalisme*. Les réalistes se disent détenteurs de la vérité absolue. Il s'agit selon BACHELARD, d'un trouble de la possession de l'avoir et du savoir. Par exemple, la possession de l'or pouvait pour certains alchimistes avoir des vertus thérapeutiques. Un excès de réalisme ne peut permettre au chercheur de se plonger dans un travail d'investigation scientifique puisque bloqué par un jugement préconçu « *réaliste* ». Pour lui, « *il n'y a ni réalisme ni rationalisme absolus selon la philosophie scientifique et il ne faut donc pas faire partir d'une attitude philosophique générale pour comprendre et juger la pensée scientifique* » (Bachelard, 1934, 1999, p. 6)

- L'obstacle suivant repose sur un principe vitaliste universel d'explication : tout ce qui existe possède une âme et une force qui explique le mouvement et l'existence. Par exemple, au XVIII^e siècle, la rouille était considérée comme une « maladie » du fer. Le monde était perçu à travers un modèle unique, celui du corps humain. Ainsi, « *l'animisme constitue un obstacle à la connaissance par le fait même qu'il impose le modèle du corps humain aux diverses sciences, dont les sciences physiques* » (Bachelard, 1938, 2004, p. 154). Dans la santé, là où l'Homme est considéré comme principe fédérateur commun, et où notre profession nous invite à penser le soin et à hiérarchiser celui-ci au regard de son potentiel d'efficacité, nous pourrions être tenté selon un principe d'identification ou de projection à percevoir le réel

sur un filtre vitaliste et ne plus voir le sujet dans toutes ses dimensions. Par exemple, oublier la dimension client pour se centrer sur la dimension patient.

- BACHELARD caractérise ensuite ce qu'il nomme l'obstacle de la libido. Il relève d'une véritable « *psychanalyse de l'inconscient* » qui pourrait amener le chercheur à projeter ses désirs sexuels sur l'objet de sa recherche. La libido attribue des caractères sexuels à des phénomènes qui n'en relèvent pas. L'exemple de la sexualisation de la base et de l'acide est évocateur. L'expérience en chimie révèle un composé chimique ayant un rôle visiblement passif, il est nommé « *la base* » alors que le composé ayant un rôle visiblement actif est nommé « *l'acide* ». Ici, la projection des fantasmes sexuels amène à attribuer à la base le rôle passif et le rôle actif à l'acide. Plus généralement, il importe de se méfier de l'influence du désir incarné.
- Pour passer de la subjectivité à l'objectivité, la science réclame de distinguer, mesurer, quantifier le réel. BACHELARD souligne l'obstacle possible de la mathématisation excessive du réel et de croire que celle-ci permet de le posséder. De la même manière, il faut se méfier d'une mathématisation approximative. Pour lui, « *La grandeur n'est pas automatiquement objective* » (Bachelard, 1938, 2004, p. 251). L'étude des phénomènes passe par une analyse s'appuyant sur un traitement pertinent des données observées, à la fois qualitatif et quantitatif.

3. Rupture épistémologique et formation en soins infirmiers

BACHELARD pose le problème de la connaissance scientifique en termes d'obstacles. Il ne nous encourage pas seulement à nous en prémunir mais à les considérer comme des bases sur lesquelles s'édifie notre savoir. Le progrès ne serait accessible qu'à condition de rectifier les fausses informations que l'on possède sur le réel. Cela réclame un effort d'objectivation qui sera d'autant plus grand en fonction de l'âge et de l'expérience du sujet : « *Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés Accéder à la science, c'est spirituellement rajeunir* ». (Bachelard, 1938, 2004, p. 15) Le formateur devra lui-même se soumettre en tant qu'accompagnateur méthodologique à cet effort d'objectivation, et ce à plusieurs titres.

Lors de l'abord d'une situation mettant en jeu un profil de patient tel que la personne alcoolodépendante, le formateur ne devra pas imposer ses propres filtres théoriques ou empiriques à l'étudiant chercheur. Le risque est de « *l'emmener vers* » plutôt que de lui permettre de « *cheminer vers* ». Il ne s'agit pas de faire rupture avec ses connaissances antérieures sur le sujet mais d'être bien

au clair et en cohérence avec les finalités de la démarche d'accompagnement méthodologique. Par exemple, il ne s'agit pas en premier lieu de l'emmener vers la découverte de la connaissance mais de participer au développement d'un certain état d'esprit scientifique, utile pour lui demain dans sa pratique professionnelle. Il convient notamment de distinguer les enjeux de la recherche en soins infirmiers des enjeux de l'initiation à la recherche. Il y a derrière l'apprentissage de la recherche un objectif pédagogique : l'initiation à la posture de chercheur permettant le développement d'un processus réflexif et d'une structuration de la pensée.

Ces obstacles épidémiologiques sont marqués culturellement et historiquement. Le passage de l'ère du préscientifique à l'ère scientifique, nous amène à nous centrer sur certains leviers d'actualités. Ainsi la croyance substantialiste est moins présente aujourd'hui alors que le pouvoir du chiffre, et donc le risque de mathématisation excessive, est toujours d'actualité. Il convient ici d'introduire les notions de limites et d'approximations lors de l'étude de phénomènes complexes.

Il est donc à retenir que passer au stade de la science, ce n'est pas simplement approfondir, être plus précis, plus rigoureux, c'est rompre avec toute une tradition de préjugés et d'habitudes mentales.

La rupture épistémologique est à considérer bien au-delà du champ de la recherche. Son pouvoir libérateur des préjugés s'inscrit dans le champ de la pratique professionnelle des infirmiers.

En effet, considérer que « *rien n'est évident et que tout est construit* » semble un principe fondateur de nombreuses démarches en soins infirmiers. Interroger, tenter de comprendre et d'interpréter un signe, un symptôme pour fonder un jugement clinique est une démarche cœur de métier représentant le quotidien du soignant. Considérer le symptôme et sa(s) cause(s) envisagée(s) en première intention réclament une démarche d'investigation permettant de problématiser l'observation. Il importe de questionner parfois ce qui paraît évident. Ce n'est pas forcément parce qu'il fait chaud que les chevilles gonflent. L'hyperthermie n'est pas automatiquement consécutive d'une infection bactérienne.

Il est attendu que l'infirmier en situation interroge ses observations et donc ses pré-jugements (et notamment ses notions théoriques) pour produire un diagnostic infirmier.

Cela réclame un effort de posture. L'analyse de situation serait vaine s'il reste centré sur une partie de la réalité, ce qui arrive souvent tout au début de la formation. Le profane est amené à se focaliser sur le geste, sur la technique. Son appréciation du soin est dès lors incomplète puisque le sujet et son environnement n'ont pas ou peu été considérés. L'apprentissage, l'instinctivation des gestes et des processus cognitifs permettent une appréciation de la complexité et donc une analyse plus aboutie.

La bonne distance ou distance critique permet à l'infirmier de ne pas être dupe des apparences.

La rupture épistémologique serait bien au service des professionnels du soin. Son apprentissage lors du processus de recherche est fondamental mais, n'est-il pas à penser sur l'ensemble de la formation ? Réserver l'apprentissage de la rupture aux seuls étudiants de 3^{ème} année en phase de recherche ne serait-il pas un obstacle à la progression réflexive du praticien ? Au contraire, introduire cette notion implicitement ou explicitement dès le début de la formation serait bénéfique de par ses effets dans l'apprentissage des situations prévalentes. La rupture introduisant le doute permet au jeune infirmier de s'interroger et d'introduire très tôt cet esprit « *questionnant* ».

L'exigence de l'IDE serait de renouveler sans cesse ses observations et ses réflexions pour ne pas s'enfermer dans une pratique automatique et déconsidérer le réel. La rupture épistémologique faciliterait une analyse systémique situationnelle efficiente. BACHELARD précise, qu' « *il faut apprendre à son esprit à se réformer sans cesse, ne jamais s'installer dans les habitudes intellectuelles qui deviennent vite des carcans ou des prisons pour le développement de la croissance spirituelle* » (Bachelard, 1940, 2012, p. 28).

Dans la dernière partie de la formation de l'esprit scientifique intitulée « *objectivité scientifique et psychanalyse* », il évoque un principe supplémentaire permettant d'accéder à l'esprit scientifique. En plus de lever les obstacles épistémologiques, **le chercheur doit sans cesse inquiéter sa propre raison et déranger ses habitudes. Pour cela, il introduit le contrôle social comme assise de la connaissance.** « *Dis-moi ce que tu vois et je te dirai ce que c'est. Seul ce circuit, en apparence insensé, peut nous donner quelque sécurité que nous avons fait complètement abstraction de nos visions premières* ». (Bachelard, 1938, 2004, p. 287) Pour lui l'esprit scientifique doit rechercher cette objectivité et s'en donner les moyens, à savoir une méthode mettant en tension réalisme et rationalisme. La raison sert à élucider le réel en dépassant le réalisme immédiat. La connaissance objective s'obtient donc au prix d'efforts critiques et rationalistes. La démonstration doit se doter d'un processus de vérification qu'il nomme processus de rectification discursive : « *Le processus de rectification discursive paraît être le socle fondamental de la connaissance objective* » (Bachelard, 1938, 2004, p. 289). Chaque nouvel élément de connaissance doit être soumis à la question de sa rectification.

Ainsi, revenir sur une conception antérieure n'est pas la valider ou l'invalider mais faire émerger une nouvelle conception intégrant la révision de la première.

4. Une épistémologie des sciences humaines

Un autre auteur a marqué le développement de l'épistémologie au XXème siècle, il s'agit de Karl POPPER. Notons qu'il s'est particulièrement intéressé aux sciences humaines, sociales et politiques contrairement à BACHELARD. La critique épistémologique de POPPER permet d'ailleurs de distinguer une véritable philosophie des sciences sociales, dérivées de ses considérations épistémologiques générales. Au regard de notre champ d'action professionnel, il nous paraît intéressant d'étudier les problèmes de la science et de la connaissance selon POPPER tout en dégagant les affinités, différences et distinctions des 2 philosophes. L'objectif n'étant aucunement d'établir une comparaison mais de tirer l'essence de leurs épistémologies afin de mieux comprendre l'esprit scientifique et sa finalité dans l'action infirmière.

POPPER pose la question des sources de la connaissance de l'ignorance comme fondatrices de son épistémologie. Il critique les positions autoritaires des empiristes qui considèrent que l'observation est à la source de toutes connaissances et des rationalistes qui considèrent que c'est l'intellect, « *les idées claires* », qui en est à l'origine.

« Cette manière de poser le problème en termes de sources ultimes, de sources dont on invoquerait l'autorité, comme on en appelle à une juridiction ou une autorité supérieure, qu'il faut récuser parce qu'elle repose sur une erreur » (Popper, 1965, 1998, p. 116)

Il considère toutes positions absolues de principes et/ou de méthodes comme étant des freins à la recherche du savoir.

L'observation à elle seule ne peut justifier une théorie.

Elle est à considérer comme un ensemble d'éléments critiques et non comme une loi.

Ainsi l'infirmier, lors de sa réflexion dans l'action et sur l'action, devra soumettre à critique ses observations d'une part, et d'autre part, à ne les considérer que circonscrites à un contexte. Il ne devra se risquer à formuler un lien trop rapide (ou trop injonctif) pouvant être remobilisé dans ses futures réflexions.

Il convient de se méfier également de l'automatisme mental qui nous pousse à considérer 2 phénomènes souvent observés comme en lien étroit, et à faire de ce lien une loi. L'habitude nous amène à croire en des lois « *notre habitude à croire en des lois est le produit de fréquente répétitions* ». (Popper, 1963, 2006, p. 74)

Dans la mesure où les répétitions ne peuvent être jamais parfaitement identiques d'une part et que, les points de vues des observateurs peuvent les amener à saisir plus les similitudes que les divergences, la répétition en elle-même ne peut suffire pour créer une loi.

« Loin d'attendre de manière passive que les répétitions inscrivent en nous ou nous imposent des régularités, nous nous efforçons activement d'imposer au monde la régularité. Nous cherchons à y découvrir des similitudes et à l'interpréter par des lois que nous avons nous-même forgées. Sans attendre de prémisses, nous allons directement aux conclusions. Il se peut d'ailleurs qu'il nous faille ultérieurement rejeter ces dernières, si l'observation vient à montrer qu'elles sont mauvaises.

J'ai donc formulé une théorie de l'essai et de l'erreur » (Popper, 1963,2006, p. 78)

Nous n'apprenons qu'en mettant à l'épreuve nos observations et les théories, en formulant des hypothèses « *des conjectures* » et en cherchant à savoir si ces hypothèses ne sont pas fausses.

Plutôt que de chercher à vérifier, cherchons à falsifier. C'est ce degré de falsifiabilité d'une hypothèse qui selon POPPER, lui confère sa qualité scientifique. Une proposition scientifique n'est donc pas une proposition vérifiée mais une proposition falsifiable. Elle détient en elle-même son potentiel de découverte.

Suite à la problématisation et la définition d'hypothèses relatives à son objet d'étude, l'apprenti chercheur est amené à les confronter aux réalités. Introduire cette notion de falsifiabilité pourrait le prémunir d'une démarche trop rapide de vérification. Il s'agit d'une question de point de vue relatif à l'intérêt et aux attentes de la démarche. La conduite « *intéressée* » de la vérification peut amener à saisir uniquement (ou plus commodément) les éléments allant dans son sens, les autres étant mis de côté. S'il est suffisamment éclairé sur et par la méthode et surtout sur le risque de la méthode, l'apprenti-chercheur pourra gagner en pertinence dans sa démarche de recherche. Il ne sera pas tenter ou piéger par le risque de la généralisation. Dans cette démarche, la théorie doit donc précéder l'observation. Elle donne un cadre à l'observation et garantie ainsi la méthode.

« L'observation est toujours sélective. Elle requiert qu'on ait choisi un objet, circonscrit la tâche, qu'on parte d'un intérêt, d'un point de vue, d'un problème. La description de ce qui est observé présuppose un langage descriptif et des termes désignant des propriétés » (Popper, Conjectures et réfutations, la croissance du savoir scientifique, 1963,2006, pp. 79-80)

L'observation seule n'est pas suffisante car le regard est sélectif et nécessite la construction d'un « *point de vue* » pour observer méthodiquement et scientifiquement. Ce principe cher à Popper est potentiellement porteur dans le quotidien pratique de l'infirmier. Le risque de focalisation (ou d'orientation trop pointue) du regard sur un symptôme peut l'amener selon un principe de causalité à déduire trop rapidement. Par exemple, le diagnostic de « *démence* » pourrait être aisément posé dans la situation d'une personne âgée dépendante présentant de en plus de propos incohérents. La

connaissance préalable du patient (connaissance de son histoire, de son parcours clinique, de son actualité, de ses besoins antérieurs etc.) permet au praticien de se prémunir de ce risque en adoptant un point de vue plus objectif au regard de la réalité du client. En apprenant que cette personne est diabétique insulino-dépendante, nous pourrions interpréter différemment, à savoir l'existence d'une « *neuroglycopénie* »⁴⁷, signe de souffrance cérébrale, responsable de cette incohérence. Le raisonnement clinique serait alors plus efficient, ne focalisant pas uniquement sur la première lecture possible des observations. Sans cette connaissance du patient, le point de vue adopté par l'infirmier pourrait l'orienter vers plusieurs hypothèses possibles mais éloignées de la réalité du sujet voire même le mener vers des conjectures plus difficilement falsifiables. Il est plus aisé de démontrer une hypoglycémie que de valider l'installation d'une démence liée à la senescence. Gérer le risque étant le quotidien de l'infirmier, il est attendu un regard éclairé.

Les observations ont un rôle fondamental dans les sources de la connaissance et la démarche de recherche. Popper nous invite à les considérer comme des éléments servant à falsifier les conjectures et/ou les théories. Par contre, elles n'ont pas de valeur justificatrice de ces dernières. Autrement dit, l'observation de certaines conjonctions sur certains objets n'autorise pas à considérer que ces mêmes conjonctions s'appliquent également à d'autres objets. Popper donne l'exemple suivant : « *que le soleil se lève et se couche nécessairement dans un intervalle de 24 heures n'a pas perdu son caractère proverbial de loi* ». (Popper, 1963,2006, p. 87) Croyance au nom de laquelle on traita Pythéas, grand navigateur, de menteur après qu'il eut découvert « *un pays de la mer gelée et du soleil de minuit* ». La récurrence des observations ne démontre pas de loi mais au contraire peut la démentir. Il convient d'être vigilant face à ce phénomène qui peut amener à induire une loi à partir d'observations singulières, loi qui n'est pas garantie logiquement mais par le nombre d'observations qui la corrobore.

Le principe d'induction peut poser problème dans ce sens. Le caractère scientifique de cette logique n'est pas assuré. Popper propose de dépasser ce problème de l'induction en adoptant la méthode d'essais-erreurs citée précédemment qui garantit le caractère scientifique de la recherche.

« Il n'existe pas de démarche plus rationnelle que de procéder par essais et erreurs, par conjecture et réfutation : de proposer hardiment des théories, de consacrer tous nos efforts à faire apparaître qu'elles sont erronées et d'y souscrire par provision lorsque nos tentatives par provision n'ont pas abouti » (Popper, Conjectures et réfutations, la croissance du savoir scientifique, 1963,2006, p. 87)

⁴⁷ Manifestation neuronale de la souffrance causée par l'hypoglycémie.

La valeur apportée à la théorie est celle d'une hypothèse. Popper ne considère pas la théorie comme naturellement vraie mais au contraire comme étant en sursis de réfutation. Elle est une solution que l'on se propose à un problème. Ainsi, pour s'ajuster à la vérité, il convient d'éliminer les erreurs, soit les théories que l'on peut réfuter : « *cette méthode consiste à éliminer les théories fausses à l'aide des énoncés d'observation* ». (Popper, 1963,2006, p. 93)

Le savoir se constitue ainsi en proposant face à un problème non pas des preuves présumées mais des conjectures. C'est l'étude de ces conjectures qui permet d'éliminer celles qui ne conviendraient pas et de faire naître une nouvelle situation problème plus proche de la vérité.

Le processus de résolution de problème et de progression du savoir peut se schématiser de la façon suivante :

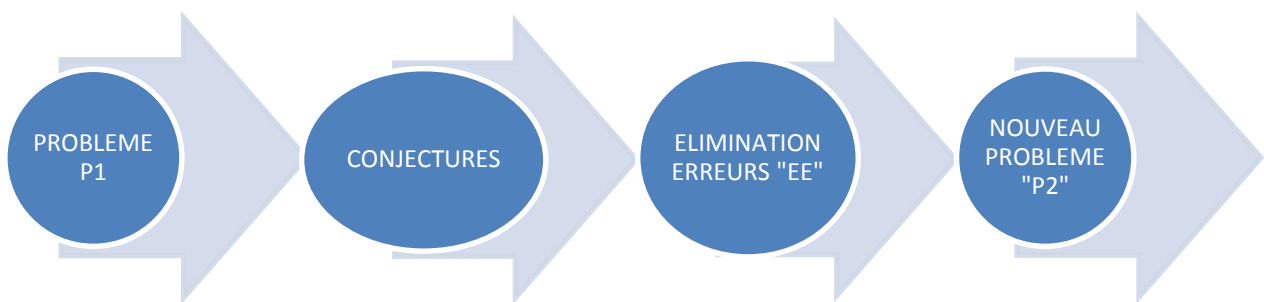


Figure 11 Processus de résolution de problème, d'après le schéma publié initialement dans une conférence intitulée « *of clouds ans clocks* », en 1966, (Popper, Conjectures et réfutations, la croissance du savoir scientifique, 1963,2006, p. 588)

L'étude de ce schéma montre l'importance de l'étude critique du problème et la dynamique de ce processus. Un problème P1 fait jaillir un nouveau problème P2 qui à son tour fera jaillir un problème P3. Ainsi le développement de la connaissance consiste en des corrections et/ou modifications des connaissances antérieures. De plus, la connaissance qui est validée par ce processus ne le sera que temporairement puisque de nouveaux éléments critiques pourront à un moment donné la réfuter ou la préciser.

Ce processus s'intègre parfaitement à l'apprentissage socioconstructiviste de la formation qui s'appuie sur les principes fondamentaux suivants :

Toute connaissance est liée au sujet « *connaissant* » et s'appuie sur un processus de construction qui consiste en une réorganisation qualitative de la structure des connaissances (et non pas forcément sur un accroissement quantitatif). Elle s'élabore à l'aide de l'interaction des idées et des représentations.

Il ne s'agit pas d'ingurgiter des éléments théoriques mais d'aboutir à une socio construction qui procède par ajustements successifs des pré-acquis théoriques. Autrement dit, le développement du savoir requiert une étude critique comparable à l'étude des conjectures. Il serait intéressant de présenter aux étudiants la démarche scientifique de recherche comme similaire à la démarche d'apprentissage. Cette présentation l'inscrirait comme un enseignement étant en continuité avec leur propre apprentissage. Un deuxième apport possible serait l'accroissement de la valeur du groupe comme ressource dans cette initiation. Pourquoi ne pas considérer les groupes de travaux constitués par les étudiants au début de l'année comme étant les groupes supports de l'apprentissage de la recherche ? (Plutôt que d'élaborer de nouveaux groupes spécifiques)

Le point de départ de ce processus est essentiel, il s'agit de l'attente du chercheur vis-à-vis du problème présent. Celle-ci est encadrée par un fond inné de connaissances⁴⁸ qui la renforce et permet les anticipations. Elle dirige le chercheur vers sa quête d'objectivité. Celle-ci est primordiale car permet d'éviter le piège de relativisme et du conventionnalisme.

Pour le relativiste, toute vérité est relative. L'on ne peut donc atteindre la vérité absolue. De ce fait, chacun pourrait avoir sa propre vérité et ses propres théories. Ceci va à contrario de la philosophie Poppérienne qui vise la vérité objective par un rationalisme critique.

Pour le conventionnaliste, l'origine de la connaissance provient de conventions que le chercheur se donne et qui sont reconnues comme vraies ou fausses. Celles-ci ne sont pas falsifiables par nature. L'objection conventionnaliste consisterait à dire que l'on peut toujours « *atteindre, pour tout système axiomatique choisi, ce qu'on appelle sa 'correspondance avec la réalité'* ». (Carnap, 1923) in (Popper, 1963,2006, p. 79) Autrement dit, si une expérience vient contredire une théorie, le chercheur pourra toujours invoquer l'aléa, la place de l'expérimentateur ou tout autre argument pour préserver cette théorie.

⁴⁸ « *C'est la connaissance qu'à l'instant t on présuppose sans discussion* », (Popper, La connaissance objective, une approche évolutionniste, 1972, 1998, p. 105)

POPPER se pose également la question de la sélection de la meilleure base théorique. C'est celle qui au final fournira le plus d'éléments au processus de réfutation. Il précise qu'une théorie détient en elle-même un « *potentiel de progrès* » et propose de définir un critère de choix théorique à partir de cette qualité :

« Ce critère [] est extrêmement simple et il est d'ordre intuitif. La théorie qu'il faut préférer, est celle qui en dit le plus, c'est-à-dire celle qui contient la plus grande masse d'informations empiriques ou dont le contenu est le plus important, celle qui est la plus forte logiquement, qui a le plus grand pouvoir d'explication et de prédiction et peut, en conséquence, être le plus sévèrement testée en comparant phénomènes prédits et observations. En un mot, notre préférence va aux théories intéressantes, audacieuses et dont le degré d'informations est élevé plutôt qu'à des théories triviales » (Popper, Conjectures et réfutations, la croissance du savoir scientifique, 1963,2006, p. 322)

L'étude critique constitue au final le point d'orgue du processus scientifique. Ce n'est ni la théorie ni l'observation qui constitue le point de départ de la recherche, mais plutôt une tension constante entre les deux qui se concrétise par une démarche logique de falsification ou de réfutation. C'est à partir d'un problème ou d'une théorie mise à mal que s'élabore une théorie et non à partir d'observations ou de théories.

L'attitude critique et constructive que le chercheur adopte vis-à-vis des erreurs est prédominante. Il ne s'agit pas seulement d'utiliser l'erreur à des fins d'apprentissage mais de tenter de la faire apparaître afin de réfuter les théories à l'aide de test(s) préalablement construit(s). L'argumentation logique basée sur le raisonnement déductif permet de nourrir efficacement le processus.

Cette étude n'est possible que si l'intention de recherche est présente, une volonté d'être au plus près de la réalité, tout en ayant conscience que cette vérité ne sera que rapprochée mais jamais atteinte.

Au final, les principes épistémologiques suivants sont essentiels pour POPPER,

- Le refus de tout dogmatisme idéologique, (à savoir refus du réalisme pur, du rationalisme pur, du conventionnalisme et du relativisme)
- La méfiance systématique des automatismes mentaux qui poussent à généraliser,
- La valeur et le rôle de l'observation : elle ne peut servir qu'à réfuter une théorie,
- La valeur et le rôle de la théorie : elle est une hypothèse solutionnante envisagée face à un problème. La qualité de la théorie se mesure à son caractère réfutable et à son potentiel explicatif.
- Le caractère réfutable de toutes hypothèses et/ou théories qu'il nomme conjectures,

- La nécessité de se doter d'une méthode d'essais et d'erreurs s'appuyant sur une logique déductive,
- L'importance de l'attitude critique dans le processus dynamique de la progression du savoir,
- La nécessité du contrôle social, (ne pas être juge et parti)
- Toute connaissance nouvelle provient d'une connaissance antérieure qu'elle intègre,
- Toute solution à un problème soulève un nouveau problème plus proche encore de la vérité.

Nous pouvons noter une similitude importante entre BACHELARD et POPPER en ce qui concerne la notion de falsifiabilité et les obstacles épistémologiques. Pour BACHELARD, le progrès ne serait accessible qu'à condition de rectifier les fausses informations que l'on possède sur le réel. Pour POPPER, le progrès ne serait possible qu'en cherchant à falsifier ce que l'on connaît du réel. Tous deux se posent les questions des processus qui pourraient freiner, paralyser la progression du savoir. BACHELARD étudie les obstacles affectifs qui empêchent de progresser dans la connaissance des phénomènes tandis que POPPER lutte contre tout dogmatisme idéologique et se pose des questions relevant de la sélection de la meilleure théorie, celle dont la confrontation à des tests empiriques apporte le maximum d'informations. Par ailleurs, ils s'opposent tous deux à la facilité de la généralisation ou de la réduction.

Les deux philosophes mettent en tension des opposés : réalisme et rationalisme pour BACHELARD tandis que POPPER propose un rationalisme critique, juste milieu entre les deux extrêmes qui sont le positivisme et le rationalisme.

BACHELARD a développé une philosophie du non en proposant une épistémologie cherchant la coupure ou la rupture entre les « *prénotions* » et le raisonnement rationnel (le raisonnement dit non à l'apriori) alors que pour POPPER la puissance du négatif est importante : « *Popper met en évidence une authentique puissance du négatif qui semble donner à la falsifiabilité d'autres champs d'action que la comparaison entre les théories pour définir et choisir celle qui offre la plus grande résistance aux tests empiriques proposés, ce qui engage une expression toujours équivoque et provisoire de sa suprématie* » (Beaune, 2006, p. 58)

Il ressort de ce comparatif un élément essentiel, le chercheur doit se prémunir de certains pièges gênant la progression du savoir et pour cela développer plus qu'une méthode, une attitude critique vis-à-vis du réel et des problèmes étudiés. Cette attitude se décline en une certaine rigueur méthodologique et une vigilance vis-à-vis de ce que l'on sait.

Par contre, au regard de notre étude, il semble que c'est le problème de la vérité qui à la fois distingue et rassemble POPPER et BACHELARD. Les 2 auteurs considèrent que la connaissance

objective s'obtient au prix d'efforts critiques et rationalistes. Cependant, POPPER refuse tout degré de validation d'une hypothèse et donc toute vérité établie. La quête de l'objectivité nourrit la démarche de recherche mais elle ne sera jamais atteinte.

5. L'esprit scientifique, qu'est-ce que c'est ?

L'étude des 2 épistémologies nous permet de caractériser l'esprit scientifique dont le développement permet d'accéder à la culture scientifique, et d'être ainsi socialement éclairé et de mieux s'adapter au réel :

« Faire preuve d'esprit scientifique, c'est rechercher la vérité »,

A la base de cet esprit, il y a la volonté ou l'attente du sujet vis-à-vis du monde qui l'entoure. La quête d'objectivité serait le moteur de cet état d'esprit. Car mieux appréhender la réalité représente la garantie de s'y mouvoir avec plus d'aisance. Cet état d'esprit est nécessaire à l'acquisition de « connaissances objectives ». Il permet de mieux apprécier les liens entre les choses du monde, des liens qui sortent de l'espace sensible, donc de la subjectivité. En ce sens, il y aurait la volonté de dépasser la vraisemblance ou l'apparence (le réalisme immédiat selon BACHELARD). Cette quête s'obtiendrait au prix d'un effort de dépassement de l'apparence afin de démêler le vrai du faux.

Elle ne pourrait être partielle ou finie car elle réclame une permanence de l'intention de connaître avec plus de précision. De plus, il n'y aurait de vérité absolue atteignable. Il s'agit de considérer chaque nouvelle connaissance comme étant le fruit d'un problème et, en elle-même, un problème en soi qui va lui-même porter ses fruits.

« Rien n'est évident, tout est construit »⁴⁹ :

Pour dépasser l'apparence, il s'agit de questionner ce qui paraît évident donc de considérer que rien n'est évident. Refuser toute position autoritaire ou dogmatique vis-à-vis des sources de la connaissance, comme par exemple, considérer la raison comme première et l'observation comme seconde, cela serait presque nier le réel au profit de la pensée. Tout en réalité n'est que conjectures sur le réel, chercher à falsifier ces conjectures permet d'approcher la vérité (notion de limites vers...)

Par exemple, remettre en cause les énoncés pour qu'ils ne se figent pas en dogme : ne pas croire aveuglement ce qui est énoncé dans une revue, un cours ou un livre mais chercher à mettre en question (falsifier, corroborer) pour comprendre les contours de l'objet décrit et/ou étudié. Il s'agit également de mettre en question ce que l'on construit ou écrit soi-même.

⁴⁹ D'après la formule de BACHELARD, "Rien n'est donné tout est construit"

Finalement, le doute serait un élément constitutif essentiel de cet état d'esprit.

Le doute conduit à une (re)mise en question continue qui amène à confronter les idées et à les tester. Le praticien infirmier ainsi mû par une vigilance relative aux faits, aux observations, aux croyances, aux savoirs serait plus à même de recueillir les éléments significatifs de la situation, de l'analyser et d'agir. Il serait plus à même de partager les fruits de ses observations de manière à confronter les interprétations pluridisciplinaires voire interdisciplinaires et d'accéder à des décisions et/ou actions pertinentes à la situation.

« Sortir du sens commun, interroger ses prénotions, se distancer de ses propres jugements » :

Pour développer cette vigilance, il est nécessaire de bien se connaître c'est-à-dire connaître ses mécanismes, ses croyances, ses travers qui peuvent représenter des obstacles à la quête d'objectivité. L'esprit scientifique prendrait comme point de départ, non pas ses préjugés ou ses représentations mais ses observations et son expérience pour cerner les problèmes qui se font à lui. Il serait donc capable d'objectivation de manière générale. Objectiver le vrai du faux, reconnaître ses représentations et ses fondements pour éviter toutes influences, reconnaître ses mécanismes ou automatismes mentaux, objectiver ses connaissances par la preuve Soit de catégoriser par un mécanisme d'évaluation critique ce qui pourrait nuire à la démarche ou la posture scientifique qu'il entreprend et risquer l'erreur. Pour BACHELARD, l'abstraction est prioritaire et permet de dépasser les obstacles épistémologiques tandis que pour POPPER, il faut se méfier de certains mécanismes qui mènent à la généralisation, notamment les automatismes mentaux basés sur l'induction à partir d'observations récurrentes.

La bonne distance ou distance critique pour ne pas être dupe des apparences :

Etre capable d'adopter une posture adaptée au contexte situationnel est important. Ce positionnement variable (micro, méso, macro) et critique permet de saisir les éléments signifiants et les enjeux des situations et, de fait, d'éviter une lecture superficielle ou segmentée. L'esprit scientifique implique cette posture critique qui permet de saisir les variations dans les aléas des situations. Elle n'est pas une posture recherchée mécaniquement mais dans un ajustement à la situation, à la recherche ou au projet. Il s'agit au final d'une posture critique, constructive et de recherche qui se développe à travers une méthode.

L'esprit scientifique est capable de se doter d'une méthode qui garantit la pertinence de sa démarche

La recherche n'est pas simplement une démarche de pensée mais une démarche qui se décline en action rigoureuse et méthodique. Popper souligne l'importance de la méthode d'essais et d'erreurs tandis que Bachelard démontre l'importance d'un processus de rectification discursif. Cette méthode

s'appuie sur la théorie, soit sur la connaissance antérieure validée, qui assure une démarche ajustée au contexte. Il est attendu que le chercheur soit éclairé sur les écueils de la méthode choisie.

L'esprit scientifique n'est pas seul mais intégré au collectif :

Il est nécessaire pour l'esprit qui se veut scientifique de se soumettre à une auto-analyse et à des mécanismes d'évaluation réguliers pour lever les obstacles à la connaissance. Ce contrôle pour l'infirmier peut être réalisé par des pairs ou de manière « pluri » voire même « inter » disciplinaire : il peut proposer au médecin ou à d'autres acteurs paramédicaux ses démarches dans une attente d'échanges nourriciers, de vérification, de falsification ou de corroboration. Travailler seul ne pourrait pas lui permettre de soumettre ses démarches et donc d'en garantir leurs pertinences.

Par ailleurs, visant la connaissance, les activités de partage et de transmission sont attendues. Ce partage réclame un effort pour rendre intelligible sa démarche.

Il ne s'agit pas seulement de partage « *de contenu* » mais de la connaissance avec un grand C : transmettre un savoir mais également la méthode pour y accéder ainsi que de stimuler l'envie de parvenir à cette structuration « *scientifique* » de la pensée. Le partage permet aux chercheurs de définir socialement les problèmes, soit de problématiser au bénéfice d'une communauté.

Enfin, l'analyse et le débat argumentés collectivement sont deux bases de la méthode scientifique. L'esprit scientifique consiste à les accepter et à les faire vivre.

Prenons un exemple de mise en œuvre de cet esprit collectif :

Une analyse a posteriori d'une situation de crise, avec hétéro-agressivité importante d'un patient hospitalisé en service de Psychiatrie pour troubles délirants sur état cognitif déficitaire, réalisée de manière uniquement disciplinaire (ici psychiatrique) pourrait délaissier des éléments importants non perçus ou non lus dépassant ce cadre psychiatrique. Au contraire, une supervision avec l'ensemble des acteurs concernés (et donc dépassant le cadre disciplinaire) pourrait faire émerger des éléments significatifs de la cause de ces troubles hétéro-agressifs, par exemple des éléments somatiques (douleur physique ou autres). Un aide-soignant pourrait en effet révéler une observation nouvelle notée lors de la toilette du patient, un « coup de soleil », qui pourrait être douloureux. Douleur qui au regard de la situation psychiatrique de la personne serait difficilement verbalisable mais responsable de réactions sensibles. Le collectif est source d'interprétations et de connaissances. Une démarche d'investigation pourrait suivre et corroborer ou non les éléments retenus.

L'esprit scientifique est donc socialement responsable :

Il s'investit d'une responsabilité plurielle : développer les connaissances et les partager pour permettre la progression collective du savoir.

L'intégration de cette responsabilité est essentielle au sein du corps infirmier, encore plus aujourd'hui où nous nous réclamons de notre propre discipline « *en soins infirmiers* » ou « *en santé* ». « *Un corps professionnel est responsable de son corpus de connaissance, et de sa dynamique et de sa progression.* ». (Martel, 1993, p. 14)

6. Essai de modélisation de l'esprit scientifique⁵⁰ :

Notre étude permet de modéliser à des fins de compréhension ce que peut représenter l'esprit scientifique selon trois niveaux,

- Le niveau relatif à ses attentes et sa finalité : le progrès dans la compréhension du réel, une quête d'objectivité et responsabilité vis-à-vis du savoir.
Ce niveau représente l'objet même de l'esprit scientifique soit sa raison d'être sociale.
- Le niveau des moyens : le dépassement des obstacles scientifiques, le refus du totalitarisme, une certaine considération du réel et donc de l'expérience, de l'observation et de la théorie.
- Le niveau des méthodes et des règles scientifiques qui représente la déclinaison des 2 précédents et qui caractérise la démarche scientifique, dérivée de l'esprit.

Un axe vertical permet de visualiser les éléments les plus transversaux de l'esprit scientifique :

- la rupture épistémologique qui peut être considérée à la fois comme une finalité, un moyen et une méthode,
- l'intelligibilité et le développement du savoir à la fois attentes, finalités et méthodes.
L'intelligibilité est à la fois un moyen (ce qui permet de rendre accessible le savoir) et une fin (représente la quête de vérité).

Nous avons recherché à constituer une modélisation qui conduit à l'interrogation.

D'après Jean-Louis LE MOIGNE, la modélisation correspond à l' « *action d'élaboration et de reconstruction intentionnelle, par composition de symboles, de modèles, susceptible de rendre intelligible un phénomène perçu et complexe, et d'amplifier le raisonnement de l'acteur projetant une intervention délibérée au sein du phénomène ; raisonnement visant notamment à anticiper les conséquences de ces projets d'actions possibles* ». (Le Moigne, 1990, 1999, p. 5)

⁵⁰ cf. page 145 Figure 12 : Essai de modélisation de l'esprit scientifique

La forme du triangle fut choisie dans la mesure où les nombreuses interactions entre les sommets, les côtés, les médianes etc. invitent au questionnement. La forme est en quelque sorte au service du fond. De plus, il rend visible facilement, et de fait, intelligible la complexité. Par ailleurs, le triangle est souvent utilisé en sciences de l'éducation (Triangle de HOUSSAYE, Triangle de la formation de FABRE). En tant que symbole, il correspond à un « *ouvreur de sens* » (Lerbet-Sereni, 2009). Il n'est donc surtout pas à considérer comme un modèle « *à suivre* » mais « *à penser* ».

Le système modélisé pourrait s'envisager comme une base dynamique puisque tous ses éléments peuvent s'influencer de façon réciproque. Il serait donc intéressant sur le plan pédagogique de s'arrêter sur le tout et ses parties pour faciliter la compréhension de l'esprit scientifique.

Ce modèle permet de distinguer plusieurs niveaux d'interactions et de questionnements : à partir et à l'intérieur de chaque élément et entre les éléments.

Par exemple, les méthodes choisies sont influencées par les attentes et la qualité de la phase de rupture. Elles-mêmes peuvent influencer la responsabilité du chercheur vis-à-vis de l'intelligibilité et du partage de la connaissance.

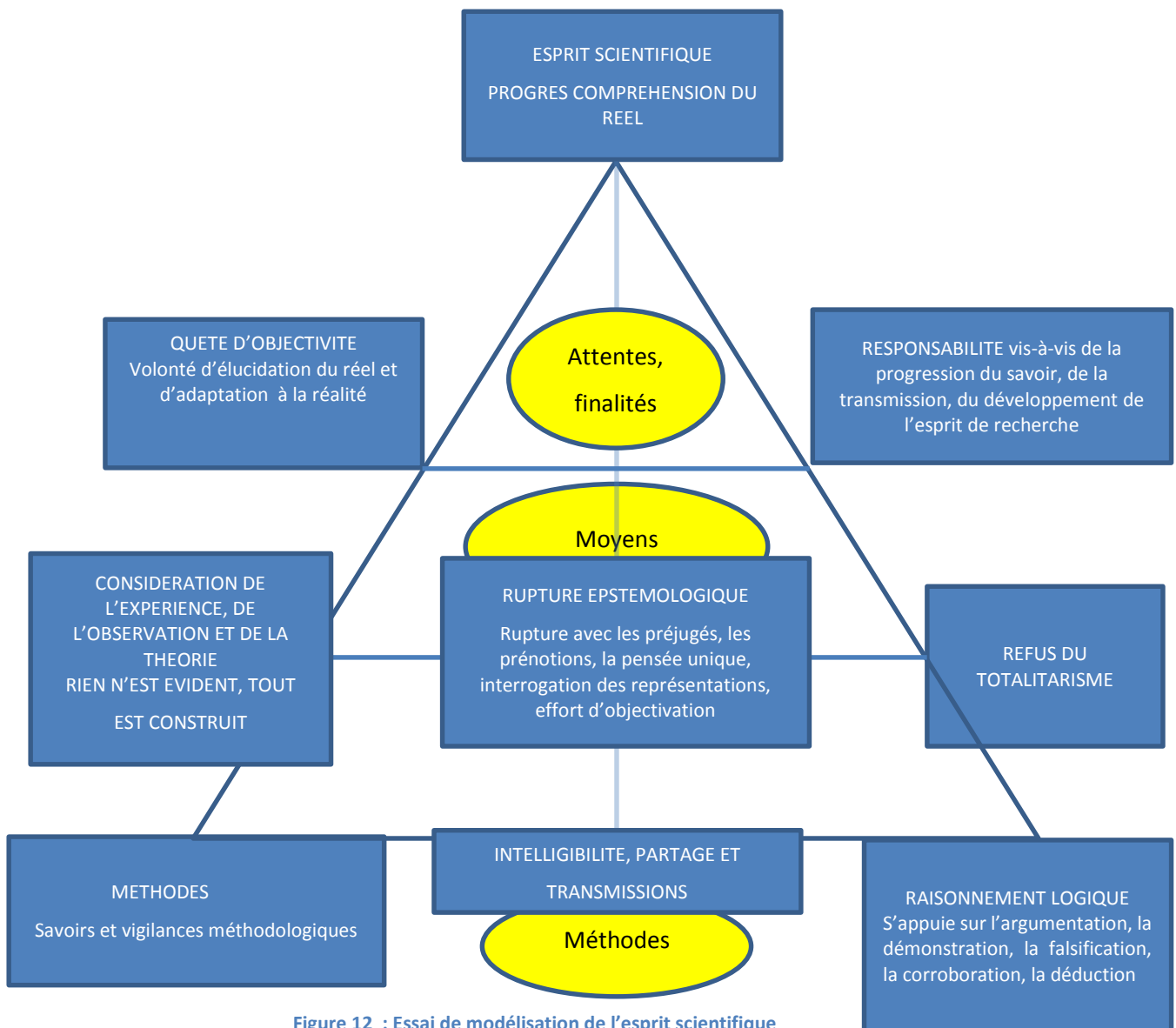


Figure 12 : Essai de modélisation de l'esprit scientifique

Caractéristiques principales de l'esprit scientifique :

Au final, l'esprit scientifique se caractérise par une quête d'objectivité et une volonté d'élucidation du réel. Il vise le progrès.

Il est capable :

- de rupture et d'un effort d'objectivation, (rupture avec ses préjugés, ses propres représentations, ses mécanismes mentaux, refus de la pensée unique et dogmatique),
- de raisonnement critique (questionnement, autoévaluation, recul autocritique, posture adaptée et critique),
- d'intelligibilité, de partage et de transmissions du savoir.

Il s'appuie sur des méthodes de raisonnement et de démonstration logique et sur le développement d'une posture critique, constructive et de recherche.

Il accepte et valorise la hiérarchie des arguments plutôt que toute autre hiérarchie totalitariste.

Le développement des esprits scientifiques permet l'émergence de la culture scientifique qui a son tour permet son développement :

« Produire de la culture scientifique, c'est permettre aux individus de se construire des modes de raisonnement, facilitant l'organisation de leur savoir et la modification de leurs représentations conduisant à l'appropriation de connaissances nouvelles. »
(Escot, 1999, p. 26)

Il participe au développement de la connaissance.

7. Le développement de cet état d'esprit comme finalité du TFE

La finalité du travail de fin d'études serait donc de développer à la fois un certain état d'esprit scientifique et les démarches et méthodes qui l'accompagnent. Cela, pour permettre au futur professionnel d'acquérir des compétences plurielles au bénéfice de sa profession dans l'ensemble de son exercice et de ses dimensions : clinique, organisationnelle, institutionnelle et disciplinaire. Il est important pour le formateur de saisir les fondements de l'esprit scientifique. Ils représentent des leviers d'apprentissage. L'accompagnement méthodologique ne peut se restreindre à une dimension opérationnelle de la recherche, ce serait trahir l'essence même de la finalité recherchée. L'ensemble des leviers sont à travailler, à commencer sans doute par l'attente du chercheur, moteur de la démarche. La motivation ou plutôt les éléments de satisfactions propres au bénéfice de cet enseignement sont donc à explorer et à mettre en évidence. Ce qui revient à expliciter interactivement

l'ensemble des enjeux de la recherche ici et maintenant pour l'étudiant, et demain pour le futur professionnel qu'il représente.

Il convient d'envisager l'enseignement de la recherche comme un processus visant non pas à capitaliser des connaissances méthodologiques, mais de placer l'apprenti-chercheur dans une dynamique de développement d'un esprit recherche et de connaissances associées mobilisables en premier lieu en situation de soins. La rupture épistémologique, la distance critique, une certaine veille ou vigilance scientifique semblent représenter un ensemble caractéristique d'une nouvelle exigence professionnelle décrite dans le référentiel de la formation. Il s'agit d'être capable de développer une pratique de réflexion sur les situations afin de conduire le futur professionnel à comprendre, décrire et expliquer ses actions pour mieux les réaliser et, être progressivement en capacité de transférer dans des situations nouvelles. L'esprit scientifique pourrait se dénommer « *esprit compétence* », puisque caractérisant des capacités liées à la recherche de la meilleure compréhension ou de la meilleure décision en situation. Les activités d'analyse de situation, de problématisation et d'investigation sont emblématiques de l'esprit compétence.

Il va de pair avec la réflexivité. Rappelons que la finalité de la formation correspond au développement d'un praticien réflexif. En effet celui-ci, tout en se centrant sur l'action cherche à la comprendre. Exercer la pratique réflexive correspond au développement d'une attitude et d'une posture réflexive intentionnelle et régulière, à savoir s'intéresser à soi en tant qu'acteur dans toute situation de pratique professionnelle pour mieux se connaître, mieux connaître sa manière d'agir dans un contexte donné. L'analyse réflexive correspond à une manière d'apprendre à partir de l'expérience en rendant explicite par la prise de conscience le vécu de l'action. Elle place toujours l'expérience ou la pratique comme point de départ et d'arrivée du processus.

En apportant la quête de connaissance objective et la rupture épistémologique, la posture de chercheur est complémentaire à la réflexivité. Cependant elle va plus loin puisqu'en premier lieu, la distance critique est supérieure à celle du praticien réflexif. En second lieu, l'étude du problème est aussi plus complexe et développée de par une problématisation plus nourrie et une investigation méthodologique validée scientifiquement. En outre, l'évaluation ou le contrôle social de la recherche garantit son caractère pertinent.

Au final, le bénéfice de la recherche ne concerne pas seulement la pratique du sujet mais le collectif. Le chercheur rend intelligible, partage, transmet... il fait donc vivre la connaissance acquise et participe à la fois au professionnalisme, à la professionnalité et au professionnisme.

8. La démarche scientifique, une question de posture.

Démarche et postures scientifiques

L'esprit scientifique participe donc à la démarche scientifique qui l'incline à envisager le monde selon des postures caractéristiques. Clarifions davantage cette démarche à partir d'un essai de définition des sciences au regard des œuvres de POPPER et BACHELARD. Cette clarification nous permettra d'identifier les critères de scientificité et ainsi, de pouvoir statuer sur la nature scientifique d'une théorie ou d'un ensemble de connaissances. L'apprenti-chercheur pourra être éclairé à partir de ces notions car sa démarche de l'élaboration du TFE relève d'une construction scientifique et du développement d'un état d'esprit scientifique. Force est de constater que nous ne nous sommes pas arrêtés sur ces mots durant les enseignements relatifs à la recherche.

Regardons tout d'abord les définitions du mot science retrouvées dans les dictionnaires généralistes :

- « *La science est un ensemble cohérent de connaissances relatives à certaines catégories de faits, d'objets ou de phénomènes obéissant à des lois et vérifiées par des méthodes expérimentales.* » (Le Petit Larousse illustré, 2006, p. 966)

- « *Ensemble de connaissances d'une valeur universelle, portant sur les faits et relations vérifiables, selon des méthodes déterminées (observation, expérience, hypothèse et déduction)* » (Le Robert de poche, 2006, p. 676)

Ces 2 définitions mettent en avant un ensemble de représentations justifiées du réel obtenues selon des méthodes scientifiques. Elles ne mettent pas en avant la démarche du scientifique pour obtenir les fruits de sa recherche. Le contenu de ces définitions illustre une forme de représentation sociale dominante à l'égard la science. Essayons de sortir du sens commun et d'approfondir notre analyse en vue d'élaborer une définition plus complexe et moins réduite.

Selon POPPER, elle participe à la connaissance objective, c'est-à-dire la connaissance humaine formulée et ainsi pouvant être soumise à la critique. La connaissance objective « *est faite d'attentes formulées dans un langage et soumises à la discussion critique* » (Popper, 1972, 1998, p. 127).

Ainsi, elle peut se modifier et/ou se développer au contraire de la connaissance subjective faite d'attentes non formulées. La connaissance est dite objective si elle est extérieure à la personne qui l'étudie :

POPPER dit qu'elle est « *indépendante de la croyance d'une quelconque personne, ou de sa disposition à admettre, ou à affirmer, ou à agir. La connaissance au sens objectif est connaissance sans connaisseur ; elle est connaissance sans sujet connaissant* » (Popper, 1972, 1998).

La démarche scientifique consiste donc à rechercher et acquérir de nouvelles connaissances sur des objets précis et construits prenant soin de s'intéresser à la connaissance objective qui seule peut être soumise à la critique et soumise à un processus logique de résolution de problème.

La démarche scientifique ambitionne la connaissance à des fins utiles :

« *La tâche de la science est en partie théorique –explication- et en partie pratique –prédiction et application technique. [] Ces 2 buts ne sont en un sens que 2 aspects différents d'une même et unique activité* » (Popper, 1972, 1998, p. 510).

La démarche scientifique vise l'explication à partir de méthodes relevant de déduction logique. Elle permet également de construire à partir de ces explications des conséquences logiques des phénomènes. A partir de là, la question du comment est réalisable : des applications techniques peuvent être selon un « *schéma logique* » envisagées et accomplies. Ces applications ne relèvent pas forcément de construction technique mais tout simplement de la compréhension du réel.

Elle participe à la construction d'un « *langage commun qui fournit des repères aux scientifiques* » (Fourez, 2001, p. 161)

D'autres éléments caractéristiques de la démarche scientifique ressortent de la compréhension des deux épistémologies étudiées :

La science prend comme point de départ l'observation de la nature. Elle procède d'abord par circonscrire son objet de recherche. Elle ne peut s'intéresser à une multitude d'objets en même temps, la démarche serait dans ce cas faillible et incertaine.

Le développement de la connaissance nécessite de sortir du sens commun « *tout simplement parce qu'il désigne une chose changeante et vague* » (Popper, 1972, 1998, p. 85). Le sens commun a participé historiquement selon POPPER à la construction d'une théorie de la connaissance erronée selon laquelle notre connaissance s'acquiert en fermant les yeux. Le sens commun ne peut être en réalité que le point de départ, l'origine motivationnelle de la recherche. **La critique constitue le fondement de la démarche et va garantir sa scientificité.**

La démarche scientifique ne s'intéresse pas aux opinions mais aux faits de la nature. BACHELARD oppose clairement les idées ou les opinions au savoir scientifique : « *L'opinion pense mal.....On ne peut rien fonder sur l'opinion ; il faut d'abord la détruire* » (Bachelard, 1938, 2004, p. 14). Elles sont des obstacles à la connaissance scientifique. S'extraire de la pensée a priori réclame un véritable effort de l'homme.

Il définit d'ailleurs la science comme, « *un combat, contre soi-même et contre la nature ; la science est un refus de ses propres opinions* » (Bachelard, 1940, 2012, p. 171)

Essai de définition de la science

Elle est à la fois le résultat et le processus de la démarche de recherche. Elle désigne donc la démarche intellectuelle particulière qui comprend notamment méthode, rigueur et nécessité de rupture épistémologique et l'ensemble des connaissances qui en découle. La démarche scientifique doit s'inscrire dans cette rigueur qui correspond à un critère de scientificité à la fois chez POPPER et BACHELARD.

Une autre concordance des 2 philosophes est importante : garder à l'esprit que, les vérités scientifiques ne sont jamais que provisoires. Rien n'est déterminé à l'avance, ni déterminé de manière figée par la preuve.

Les indicateurs suivants permettent de distinguer science et non-science :

La science :

- s'intéresse et contribue à la connaissance objective,
- ambitionne la connaissance à des fins utiles,
- prend comme point de départ l'observation de la nature,
- ne s'intéresse pas aux opinions.

Sa démarche nécessite :

- de sortir du sens commun,
- d'inscrire la critique comme élément créateur et concepteur,
- un schéma logique déductif,
- de considérer toute théorie et connaissance comme provisoire.

C'est bien le développement de cette démarche qu'il faut viser lors des enseignements relatifs à la recherche. Celle-ci peut se traduire en postures, c'est-à-dire, en tendances en termes d'attitudes et comportements du sujet. L'étude de la démarche scientifique ainsi que la lecture de la modélisation de l'esprit scientifique nous renseignent sur la manière dont le sujet chercheur va s'exprimer au regard de son objet recherche :

- une posture objectivante visant la lutte contre les pièges de la démarche scientifique et notamment les préjugés,
- Une posture recherche traduisant une volonté d'élucidation du réel associée à une posture questionnante,
- Une posture participante, déclinaison de la responsabilité du chercheur à quérir la progression du savoir, à participer à la défense de sa discipline et de sa profession. Il s'agit de l'engagement du sujet vis-à-vis de sa mission de recherche acceptant et mobilisant

notamment le contrôle social pour soumettre son travail à autrui , accepter l'évaluation et la considérer comme source de progression vers la connaissance objective,

- Une posture réflexive vis-à-vis de sa pratique de recherche permettant notamment au chercheur de prendre son travail comme objet de réflexion,
- Une rigueur et un raisonnement scientifique traduisant le souci de précision à l'égard de la méthode.

Le développement de ces postures caractérise l'apprentissage des compétences du chercheur ou de l'ensemble formant la compétence du chercheur. Celle-ci pourrait s'entendre comme un système ouvert et évolutif de connaissances et d'attitudes qui permettrait aux professionnels de santé de questionner leurs réalités voire de s'engager dans une recherche dans le cadre de leur pratique infirmière.

Nous pensons que la recherche du développement postural a une valeur particulièrement professionnalisante dans la mesure où elle renvoie à la fois à l'apprenant et à son activité. Elle témoigne du positionnement singulier du sujet et rappelle le caractère aléatoire des situations apprenantes. La recherche ne peut s'apprendre à l'aide d'une procédure. De fait, nous pouvons questionner l'accompagnement dans sa dimension éthique et méthodologique. **Ce développement invite à considérer la posture de l'accompagnateur et de fait, ses conceptions relatives à l'initiation à la recherche.**

Tel l'homme de science, l'infirmier de demain « *doit se préoccuper de comprendre le monde et d'éclairer toujours davantage la précision et la portée de l'ordre qui y règne* » (Kuhn, 1983, p. 69)

Il existe un rapport étroit entre la posture du chercheur et la notion d'autonomie. Le chercheur vise la vérité, la compréhension du réel et développe sa capacité à mieux s'inscrire dans ce réel en comprenant, en intégrant ses lois. Il développe sa capacité d'agir.

L'autonomie présente une double dimension, elle est à la fois une ressource et une finalité.

L'autonomie demande dès lors à être explorée.

Chapitre 5. Développement scientifique et autonomie

A. L'autonomie, Qu'est-ce que c'est ?

D'origine grecque, le mot autonomie désigne initialement le droit que les Romains avaient laissé à certaines villes grecques de se gouverner par leurs propres lois. Etymologiquement, il se décompose ainsi : « *autos* » signifiant le même, ce qui vient de soi et évoque les actions individuelles du sujet et « *nomos* », désignant les règles établies par la société, les lois. (Warchol, 2009, p. 84)

L'union des 2 désigne le sujet qui se régit par ses propres lois.

A l'origine relevant du champ politique, il a ensuite été décliné à d'autres champs : philosophique, psychologique, sociologique, pédagogique etc. La notion d'autonomie a subi dans l'histoire et au regard des champs d'exploration des changements et transformations. Elle peut être envisagée à la fois comme une capacité, une compétence ou un processus. Les interprétations étant possibles et ouvertes, il est important d'en saisir les caractéristiques principales.

Chez les philosophes anciens

Liberté et autonomie sont liées. Les philosophes anciens comme SOCRATE évoquent la nécessité pour l'homme de gagner sa liberté en dépassant les penchants du corps et de l'affectif et en se soumettant aux préceptes de la raison. « *Le connais-toi toi-même socratique demeure à cet égard le plus bel exemple d'invite à l'autonomie* ». (Renaut, 1999, p. 69)

L'autonomie s'entend ici comme la capacité à se connaître, capacité influençant l'accès à la raison et à l'action raisonnée, et qui s'oppose à l'action influencée par l'affect. La raison ainsi gagnée par l'individu lui permet de disposer de soi et d'acquiescer un libre-arbitre. La raison permet de prendre des décisions à partir des éléments internes et externes. Ce libre arbitre n'est pas à entendre sur le plan philosophique comme un arbitrage sans influence externe mais bien au contraire comme un arbitrage nourri d'un ensemble de contraintes.

Les philosophes antiques prônent donc la suprématie de la raison et de la volonté sur le corps et l'affect ainsi que la nécessité de se connaître soi-même. L'effort doit être continu pour accéder à cette liberté.

L'autonomie dans l'éducation et la formation

Rousseau, sans nommer précisément l'autonomie nous en donne les contours dans le cadre de l'éducation.

Dans l'Emile, il parle des « *trois maîtres de l'éducation* » sur lequel le sujet s'appuie pour apprendre. « *Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature ; l'usage qu'on apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes ; et l'acquis de notre expérience*

sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses... Chacun de nous est formé de trois maîtres ». (Rousseau, 1958, p. 88)

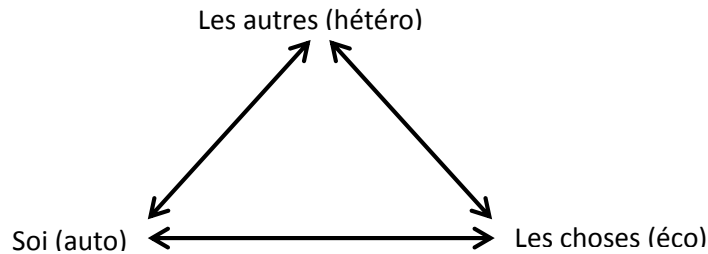


Figure 13 Les trois maîtres de l'éducation selon JJ Rousseau (Bougès, À L' Ecole de l'expérience, Autonomie et Alternance, 2011, p. 22)

L'apprenant se développe à partir et en fonction de ce qu'il est et en intégrant « *les leçons des autres et des choses* ». (Bougès, 2011, p. 23) ROUSSEAU entrevoit ainsi l'apprenant comme acteur de sa formation en interaction avec son environnement.

Ces propos sont approfondis par KANT pour lequel « *L'autonomie de la volonté est cette propriété qu'a la volonté d'être à elle-même sa loi (indépendamment de toute propriété des objets du vouloir). Le principe de l'autonomie est donc : de toujours choisir de telle sorte que les maximes de notre choix soient comprises en même temps comme lois universelles dans ce même acte de vouloir.* » (Dictionnaire de la philosophie, 2004, p. 36)

Pour être autonome, il est nécessaire de développer l'indépendance de la volonté par rapport à tout désir. « *La force spéculative de la pensée de Kant, surtout dans la critique de la raison pratique, réside dans sa capacité à libérer l'action humaine d'un triple lien : a) celui du conditionnement des passions ; b) celui de la force d'attraction des objets du désir ; c) celui d'un principe moral hétéronome, qu'il s'agisse d'un dieu législateur ou d'une raison législatrice transcendante* ». (Barbot, Marie-José ; Camatarani, Giovanni, 1999, p. 25)

La réussite de cette libération correspond à développer une forme de liberté. L'homme peut sortir de « *sa condition de mineur* » (Barbot, Marie-José ; Camatarani, Giovanni, 1999) dans la mesure où il n'a plus besoin d'être guidé par un autre. L'autonomie consiste donc à agir selon la loi qu'on s'est donnée. Ces visions de l'autonomie intègrent le rapport que l'homme entretient avec son environnement. Il développe un rapport responsable à autrui et son environnement de par la capacité à répondre de ses propres actions, à assumer l'erreur etc.

Dans son célèbre essai, *Qu'est-ce que les Lumières ?*, en 1784, Emmanuel KANT place l'autonomie du sujet au centre du système éducatif. Pour lui, l'homme pour « *sortir de sa minorité dont il est lui-même responsable* », doit développer son « *entendement* ». Il reprend la locution latine d'Horace « *Sapere aude !* » qui signifie « *ose savoir* » pour caractériser le mouvement des lumières. L'autonomie relève ainsi du courage pour le sujet de se servir de son propre « *entendement* »

KANT met aussi en évidence la dimension éthique de l'autonomie. Elle place en effet le sujet en situation de pouvoir répondre de ses choix, de ses décisions et de ses actions, devant autrui mais avant tout devant lui-même. L'accès à l'autonomie réclame volonté et efforts du sujet. Dans ce sens, elle oblige le sujet, plutôt que de le libérer de ses obligations, et ceci, en excluant l'aspect contraignant du devoir. Elle participe à l'adaptation du sujet avec sa réalité. Il y a donc convergence entre la liberté et la normativité.

L'autonomie représente un concept libérateur car l'histoire de la société s'est construite en grande partie sur des liens d'assujettissement et de dépendance. Elle participe à l'émancipation de l'homme dans cette société. C'est d'ailleurs l'axe déterminant de ce concept.

La vision de l'autonomie a évolué avec l'histoire des sociétés et le poids des normes en vigueur.

Le progrès et le facteur scientifique puis la recherche du bien-être social vont être des facteurs émancipant respectivement au XIXe et XXème siècle. Notons que les liens de dépendance du sujet à l'égard de la communauté dans les sociétés prémodernes « *étaient qualitativement et quantitativement supérieurs à ceux de la société contemporaine* ». (Barbot, Marie-José ; Camatarani, Giovanni, 1999, p. 30)

Après les trente glorieuses, l'émergence de la complexité et la succession des crises économiques vont modifier les rapports de pouvoir et la hiérarchisation des valeurs : « *le travail, l'effort sur le long terme et les promesses de bonheur collectif ont perdu leur légitimité. L'individu est de plus en plus face à lui-même et éprouve la difficulté à devenir soi-même* »⁵¹.

L'instabilité, les doutes et questionnements nombreux face aux incertitudes vont imposer l'autonomie, devenu condition d'accès à la compétence, comme réponse aux changements multiples. La mutation nécessaire du mode de fonctionnement des entreprises basées sur un modèle vital de performance réclame chez les travailleurs des capacités d'adaptation importantes. Le travailleur doit être compétent, capable de créer, de changer de poste de travail au gré des besoins de l'entreprise. « *Le changement exige dans un contexte social donné, une autocontrainte innovante, incorporation d'une sorte d'impératif catégorique dépersonnalisant, qui vide de contenus humains la décision de*

⁵¹ BOT Ludovic. (2005) De la pérennité des pédagogies actives dans les enseignements scientifiques, in Bulletin interactif du Centre international de Recherches et études transdisciplinaires, n° 18, Mars 2005
<http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b18/b18c11.htm>, consulté le 30 septembre 2012

l'entreprise autant que l'activité du travailleur subalterne : ou bien l'entreprise s'adapte à la logique objective de la dynamique socioproductive, ou bien elle sort du marché ; ou bien encore les ressources humaines s'adaptent aux innovations de l'entreprise ou elles sont expulsées du système de production ». (Barbot, Marie-José ; Camatarani, Giovanni, 1999, p. 46)

Aujourd'hui, l'autonomie entretient un lien étroit avec le monde et les contraintes lui étant inhérentes. « *Au cœur des mutations professionnelles, quelques notions clés forment le noyau dur des nouvelles compétences exigées par les organisations de travail actuelles : autonomie, responsabilité, initiative, sens de la communication et du travail d'équipe.* ». (Carré, 2011, p. 254) Autonomie rime donc avec exigence professionnelle et par conduction exigence en formation.

Ainsi, l'autonomie n'assume plus uniquement le rôle d'émancipateur de l'homme et elle est prônée comme vertu organisatrice. Elle porte en elle une double responsabilité, celle de réappropriation du contrôle du sujet sur les dynamiques sociales mais également celle de la vie même des institutions.

Les invariants de l'autonomie

Cette approche historique de l'autonomie permet de distinguer deux invariants : la référence à soi et à autrui. C'est bien cette dimension interactionnelle qui la caractérise particulièrement. Il convient alors d'étudier la place du soi et de l'autre et le pouvoir d'agir du sujet dans ce système.

Il est nécessaire de distinguer en premier lieu le pouvoir binaire de dépendance et d'indépendance qui agit de l'un sur l'autre du pouvoir d'agir d'un système autonome qui respecte intrinsèquement l'un et l'autre.

Par pouvoir agir, RICŒUR entend :

« *La capacité de produire des événements dans la société et la nature. Cette intervention transforme la notion d'événements, qui ne sont pas seulement ce qui arrive. Elle introduit la contingence humaine, l'incertitude et l'imprévisibilité dans le cours des choses* ». (Ricoeur P. , 2005) La puissance d'agir se situe pleinement du côté du sujet, capable de saisir et de s'approprier son action dans un environnement non maîtrisable. Il en est le maître d'œuvre et le responsable. Il conscientise et s'approprie son action, et est capable de se désigner comme son auteur. Un parallèle s'opère entre « *le praticien réflexif* » qui cherche à comprendre en quoi il est responsable de ce qui arrive dans sa pratique et le sujet autonome : « *Dans un tel complexe d'interactions comment délimiter la part d'action de chacun ? Il faut alors s'en remettre à l'aveu du sujet agissant, prenant sur soi et l'assumant l'initiative dans laquelle s'effectue la puissance d'agir dont il se sent capable.* » (Ricoeur P. , 2004, pp. 149-150)

Autonomie et réflexivité caractérisent ce qui est attendu du jeune professionnel infirmier sortant de formation. Ces 2 notions sont liées et interdépendantes. La réflexivité amène cette capacité d'action ou « *puissance personnelle d'agir* » et donc l'autonomie. L'autonomie nourrit la conscience de soi et sa responsabilité vis à vis de son action et amène le sujet à la penser. (Cf. Figure 14 Illustration de l'interdépendance entre autonomie et réflexivité)

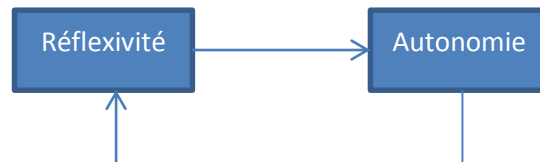


Figure 14 Illustration de l'interdépendance entre autonomie et réflexivité

L'interaction de puissances personnelles d'agir caractérisant l'autonomie, le système autonome est un système intégrant les dépendances des acteurs qui sont inter-agissantes.

En psychologie, les liens de dépendances et d'interdépendances sont d'ailleurs repris pour désigner l'autonomie : « *le processus par lequel un homme ou un groupe d'hommes, acquiert ou détermine de lui-même ses propres règles de conduites. La capacité d'autonomie résulte de l'intériorisation des règles et de valeurs, consécutifs à un processus de négociation personnelle avec les divers systèmes normatifs d'interdépendance et de contraintes sociales* ». (Doron, Roland ; Parot, Françoise, 2011, p. 759)

B. Infirmier et autonomie

Notre réflexion conduit à définir l'infirmier comme un professionnel de santé amené à agir de manière autonome, selon sa propre loi, (correspondant à l'intériorisation des éléments prescriptifs) dans un système de dépendances inter-agissantes liées à un ensemble complexe (notamment caractérisé par son organisation, ses acteurs qui agissent eux-mêmes selon leur propre loi). L'autonomie d'un infirmier s'exprimera aux regards de ses choix, de ses décisions et de la capacité qu'il possède à les valoriser lors et à l'aide des interactions. Par ailleurs, même s'il est dépendant du prescrit médical, il dispose d'un rôle propre correspond à un rôle autonome à travers lequel il pourra particulièrement valoriser et exprimer cette autonomie. Notons par exemple, la démarche clinique menant au jugement clinique⁵², qui participe à cette reconnaissance.

⁵² « Le jugement clinique est une idée, une opinion claire que l'infirmière se fait à la suite d'un processus d'observation, de réflexion et de raisonnement sur les données observées; il est, en somme, la conclusion qu'elle en tire » selon Margot PHANEUF, inf., Ph. D. « Le jugement

Par ailleurs, la reconnaissance de la profession et donc de l'autonomie professionnelle, même si elle s'est concrétisée par l'inscription de la formation infirmière dans un système universitaire, constitue toujours un enjeu pour la profession. «*La recherche de l'autonomie professionnelle a pris de plus en plus d'importance pour les infirmières ces dernières années la reconnaissance de l'autonomie, l'attribut le plus inestimable et le plus stratégique d'une profession, constitue l'aboutissement normal du mouvement de professionnalisation de la pratique infirmière ...* ». (Goulet, 1999, p. 135)

L'étudiant infirmier aujourd'hui est face à une quasi injonction au regard de la profession et du contexte puisque l'autonomie est devenue une norme face à la nécessité de la profession de reconnaissance et de légitimation de sa discipline.

Pour autant, l'autonomie ne va pas de soi, elle ne se proclame pas car les interdépendances et la complexité de l'environnement hospitalier sont à l'origine de difficultés pour le professionnel, qui plus est pour l'étudiant. L'autonomie relève donc avant tout d'un projet intériorisé, conscientisé par le sujet (vouloir devenir) qui l'amène à se construire (ressource du pouvoir devenir) pour demain être en capacité d'exprimer sa puissance personnelle d'agir. (Pouvoir être). Elle relève donc d'une double capacité, une capacité « à devenir » et à « être ».

La construction autonome de l'étudiant

L'autonomie relève d'une volonté du professionnel en devenir et de conditions propices à l'émergence de sa construction de « *patricien autonome et réflexif* ».

Pour le futur professionnel, il s'agit demain d'être en capacité de : (Warchol, 2009, p. 85)

- *décider pour soi, en fonction de critères personnels,*
- *maitriser son environnement mais aussi son autolimitation,*
- *assumer les conséquences d'être responsable (en état de conscience et en ayant mesuré les risques),*
- *Gérer des dépendances ou plus précisément l'interdépendance à autrui.*

L'accompagnement de l'étudiant tout au long de sa formation et, qui plus est, lors de la démarche de recherche se doit d'intégrer ces attributs du sujet autonome comme finalités. Penser le processus de formation au regard de ces attributs permettra la mise en œuvre d'un accompagnement potentiellement autonomisant.

clinique, cet outil professionnel d'importance », 17 décembre 2008,
http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Le_jugement_clinique-cet_outil_professionnel_d_importance.pdf

C. Quid du développement autonome ?

Le développement du soi professionnel lors de la démarche de recherche

L'apprenti-chercheur est amené à développer un certain nombre de postures dites scientifiques durant la démarche de recherche. Il identifie, qualifie, déchiffre, interprète, comprend des phénomènes inhérents à son environnement professionnel. **Cette démarche participe donc au développement de la qualité d'être du futur professionnel.** Elle lui permet de mieux saisir ses pratiques, ses missions, son contexte organisationnel et/ou institutionnel. Elle lui permet également de développer sa conscience du soi professionnel. Il devient ainsi plus en capacité d'agir en fonction du système dans lequel il « joue » son rôle d'infirmier.

Pour Edgar MORIN, le soi est « *l'aptitude à se produire soi-même. Avoir du soi, c'est pouvoir produire son être et son existence, se donner être et existence, re-naître et ré-exister par soi-même. Le soi est donc synonyme d'autonomie* ». (Fortin R. , 2000, p. 75)

Ce soi professionnel a besoin pour émerger de se construire à partir de son environnement. Accepter et intégrer les rapports de dépendances qui s'offrent au soi permettent de progresser professionnellement.

Le formateur ne pourra pas agir directement sur l'autonomie de l'apprenant. Par contre en concevant et organisant des dispositifs s'intéressant aux rapports entre l'apprenti-chercheur et son environnement, il facilitera l'émergence d'une auto organisation du soi. Les groupes de régulation de mémoire représentent d'ailleurs un espace de « socio-construction » correspondant à une forme de dispositif potentiellement autonomisant. L'alternance intégrative est aussi un principe organisateur important pour le développement autonome. Celle-ci privilégie les apprentissages expérientiels à partir d'un travail réflexif sur le vécu et une transformation de l'expérience en connaissance. Sa centration sur les situations-problèmes (ex-perire = se sortir des périls) rencontrées permet à l'apprenant d'en saisir l'intérêt et le sens.

De la même manière, le formateur ne pourra pas directement évaluer l'autonomie de l'étudiant. Par contre, il pourra évaluer la pertinence (et la progression de cette pertinence) des attitudes et comportements déployés par l'apprenant en réponse aux contraintes rencontrées en situation.

Le développement de l'autonomie : lien entre dépendance et autonomie

Edgar MORIN nous éclaire davantage sur la notion d'autonomie :

Pour lui, l'autonomie vivante est à mi-chemin entre « *dépendance génétique* » et « *dépendance écologique* ». La première concerne les aptitudes ou les performances cognitives qui nous sont données génétiquement à partir desquelles le sujet va grandir. « *Nous sommes déterminés dans nos gènes, non*

par nos gènes. Nos gènes ne sont pas responsables de telle performance ou de telle carence. Ils en sont comptables et computables. Ils sont l'inscription d'une détermination antérieure à nous, de caractère héréditaire, devenue intérieure à nous, et prenant caractère identitaire ». (Morin, 1985, pp. 134-135)

Ils représentent en fait le cadre architectural de nos actions et comportements. La dépendance génétique participe à l'émancipation du sujet vis-à-vis de ce qui lui est externe.

La seconde rappelle le lien qui nous unit à l'environnement. Ce lien est nourricier dans le sens où il nous fournit énergie et information nécessaires à l'équilibre, à la « *régénération* » et au développement. Dans le cas contraire, le sujet serait suffisant à lui-même : « *L'indépendance d'un être vivant nécessite sa dépendance à l'égard de son environnement* » (Morin, 1977).

La dépendance écologique participe au développement de l'autonomie en permettant le développement de stratégies d'apprentissage et de comportements.

Ainsi, la dépendance crée l'autonomie qui à son tour développe les liens nouveaux de dépendances.

Cela forme un processus récursif qui permet au sujet d'exister et d'organiser son action. (Cf. Figure 15: *Processus récursif Autonomie/dépendance*)

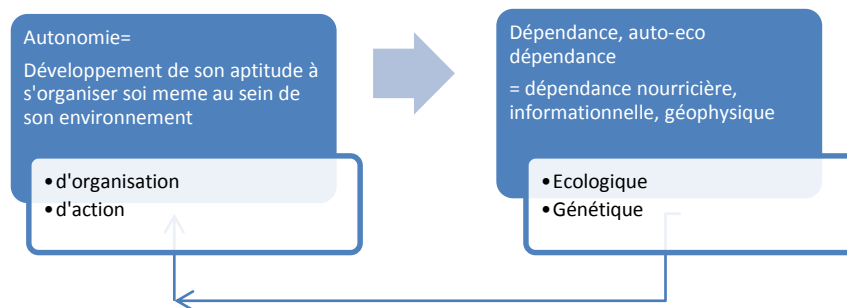


Figure 15: **Processus récursif Autonomie/dépendance**

Le développement de l'autonomie de l'apprenant est donc particulièrement lié aux contraintes qu'il va pouvoir utiliser pour se créer et développer des stratégies, imaginer des situations et prendre des décisions. Les situations pédagogiques 'autonomisantes' doivent de fait intégrer contraintes et possibilités de jeu sur celles-ci, possibilités d'expression, de choix et de décision permettant de les transformer en capacité d'agir, soit de nouvelles stratégies d'adaptation ou d'actions.

D. Quel lien entre culture scientifique, démarche de recherche et autonomie ?

Selon Edgar MORIN, l'autonomie relève de 2 niveaux distincts :

- L'autonomie « *générative* » ou génétique qui correspond à la réorganisation interne permanente du sujet,
- L'autonomie « *phénoménale* » qui se traduit par la variété des comportements et stratégies d'actions du sujet. Elle correspond à l'existence du sujet au sein de son environnement.

Les deux dimensions sont à la fois produit et producteur, cause et effet. (cf. Figure 16 Circuit récuratif de l'autonomie générative et phénoménale)

La culture constitue en soi « un patrimoine informationnel constitué de savoirs, savoir-faire, règles, normes propres à une société. Elle comprend les connaissances accumulées par les générations sur l'environnement, le climat etc. » (Morin, 1985) Elle représente alors pour l'apprenant un principe génératif primordial, principe à partir duquel il va pouvoir apprendre et se transformer.

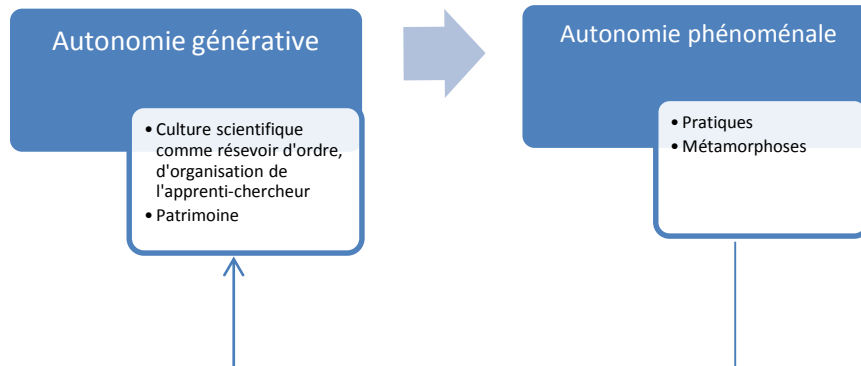


Figure 16 Circuit récuratif de l'autonomie générative et phénoménale

La culture « *infirmière* » et qui plus est la culture scientifique issue de la profession représente alors pour l'apprenti-chercheur une ressource 'autonomisante'. Le développement de nouvelles stratégies sera fonction de l'appropriation de cette culture scientifique.

En ce qui concerne l'apprentissage, l'apprenant mobilise constamment ces 2 niveaux d'autonomie. L'acte d'apprendre est égocentrique dans la mesure où son activité est centrée sur lui. Il cherche à satisfaire ses besoins et cela dépend de lui et de son environnement. Il pourra alors être tenté de puiser dans celui-ci la solution la plus aisée, c'est-à-dire une stratégie ne lui demandant pas d'effort (autonomie phénoménale) pour arriver à ses fins. Cependant, ce n'est pas celle-ci qui nourrira le plus son autonomie générative. Nous avons constaté dans notre phase diagnostique (au sujet des temps d'accompagnement) des demandes récurrentes des apprentis-chercheurs de l'ordre du soutien. Un soutien systématisé, un chemin montré, ou une réponse top vite donnée par le formateur ne peuvent permettre à l'apprenti-chercheur d'effectuer la boucle récursive qui nourrit l'autonomie générative. La réponse étant donnée, le problème ne sera plus, l'apprenti-chercheur ne réalisera donc pas de traitement 'pratique' de sa contrainte. Autrement dit, l'apport de solution systématique ne participe pas à développer des réponses autonomes.

Il est donc important de résister à la demande de dépendance de l'apprenti-chercheur lors de son accompagnement.

C'est dans son rapport à la contrainte qu'il puisera ses ressources. C'est l'organisation de dispositifs pédagogiques où il se retrouve en situation de négociation qui favorise la progression de l'autonomie.

Notons que le développement de la culture scientifique est en soi un capital important puisque constituant l'autonomie générative et ressource de l'autonomie phénoménale. L'intégration de cette culture (qui deviendra donc patrimoine) pour le futur professionnel lui permettra de distinguer, globaliser, contextualiser et donc d'aborder les problèmes au quotidien de manière efficiente. L'enjeu dans un monde de la santé en constant développement, et de plus en plus complexe, est de pouvoir répondre aux défis des contraintes journalières, d'affronter les incertitudes des situations de soins, et surtout d'assurer avec compétence son rôle infirmier.

L'initiation à la démarche de recherche participe au développement de ce patrimoine. Elle représente emblématiquement le développement autonome de l'étudiant.

Voyons maintenant de plus près les éléments constituant ce patrimoine :

E. Les attributs⁵³ du patrimoine scientifique

Plutôt que de distinguer les composants du savoir scientifique dans le détail, nous avons fait le choix de présenter ce qu'il permet pragmatiquement dans le quotidien du professionnel de santé. Nous convoquons dans une même instance esprit et pratique scientifique.

1. L'acquisition d'un savoir scientifique, support au savoir d'action ...

Le développement de l'esprit scientifique de par notamment son caractère critique nourrit la pratique soignante au quotidien :

Les habiletés réflexives associées à la pensée critique permettent de mieux décoder et comprendre son action. Par la présence qu'il construit dans l'action, le praticien « *critique et éclairé* » sera plus facilement alerté des écarts qu'il perçoit de la situation dans laquelle il est immergé avec la situation « *normale* » qu'il possède de par ses conceptions et ses représentations. Il ne s'arrêtera pas à la perception, mais s'attachera à investiguer davantage et à falsifier ses propres sens pour rechercher la vérité.

Exemple : L'esprit scientifique au service de l'apprentissage expérientiel

Dans le cadre de l'apprentissage expérientiel, il est demandé aux étudiants d'analyser une situation pour faire émerger des éléments sources de connaissance. Cette démarche réflexive correspond au cycle décrit par KOLB : partant de son expérience en stage, l'étudiant mène une observation réfléchie dans le but d'aboutir à la compréhension abstraite de sa pratique.

L'esprit scientifique permet à ce processus de gagner en qualité. Le savoir scientifique permettra plus facilement au praticien de discerner les composantes de sa pratique, d'évaluer les phénomènes en jeu de par l'adoption d'une posture d'observation réfléchie avec notamment une grille de lecture adaptée à la situation. La posture objectivante facilite le repérage des éléments prescrits et des conventions présentes dans la situation. La démarche critique permet de se prémunir des pièges comme les jugements de valeurs ou encore les « *ultrasolutions* »⁵⁴.

⁵³ Le mot attribut renvoie à la fois à « ce qui est propre » et à « ce qui distingue ». Il nous semble intéressant pour mettre en évidence ce qui appartient au patrimoine scientifique.

⁵⁴ Mot emprunté à Paul WATZLAWICZ, présent dans son ouvrage « *Comment réussir à échouer, trouver l'ultrasolution* », (Watzlawicz, 1998) « *Ce sont des solutions qui se débarrassent non seulement du problème, mais aussi de tout le reste* »

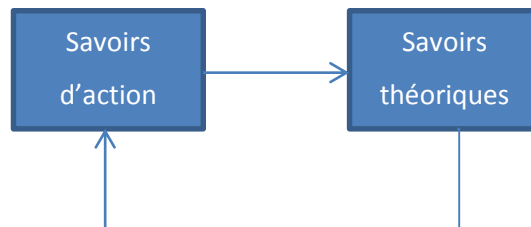
Le savoir scientifique alimente le savoir pratique.

L'esprit scientifique entretient un rapport particulier au savoir, animé par sa volonté d'élucidation et sa quête d'objectivité. Il est en interaction « *vivante* » avec son environnement professionnel. Il ne se résigne pas à la facilité ou la superficialité. Le savoir a une triple dimension pour l'esprit scientifique : il est à la fois « *une relation, un produit et un résultat* ». (Wittorski, 2007, p. 60)

Pour l'infirmier, la relation avec sa pratique, ses activités et plus généralement sa profession est une forme de rapport au savoir. La pensée scientifique lui permettra d'apprendre de sa pratique et ainsi de vivre sa profession.

Le savoir pratique est un « *savoir singulier, localisé, contextualisé* ». Il s'exerce dans l'action et constitue un ensemble syncrétique. Le savoir scientifique quant à lui « *s'appuie sur des mesures qui sont construites à propos d'un nombre réduit de paramètres isolés, entre lesquels il établit des relations de causalité afin d'expliquer la réalité en la modélisant* ». (Van Der Maren, 1996) Ce dernier propose au praticien d'accéder à des grilles de compréhension de ses activités.

Il y a ainsi continuité entre savoir théorique et savoir d'action : « *la visée d'un savoir théorique est la connaissance des choses pour elles-mêmes ; celle d'un savoir d'action est leur modification. Les deux types de savoirs sont interdépendants.* » (Grize, 1996, p. 121)



Il pourra d'ailleurs considérer que « *c'est le rapport au savoir lui-même qui est scientifique et non ce savoir lui-même* » (Charlot, 1997, p. 71). L'esprit scientifique contribue au développement des savoirs singuliers mais également de par sa faculté à généraliser, il participe à la construction de savoirs professionnels.

De fait, l'adoption d'une culture scientifique concourt à la considération d'une interdépendance des savoirs théoriques et pratiques. L'infirmier éclairé par la pensée critique ne sera pas tenter de dichotomiser théorie et pratique. Au contraire, il les considérera comme intégrés à un ensemble permettant de développer des compétences de management de l'action.

Le praticien réfléchi rompt avec les préjugés.

Chaque jour, l'infirmier rencontre de nombreuses personnes avec des histoires toujours singulières qui quelque fois étonnent et/ ou peuvent être sources de réactions sensibles. (Exemple : situation de prise en charge d'une personne détenue) Voulant sortir du sens commun, le praticien objective ses représentations, se rapporte aux conceptions d'ordre professionnel. Il lutte ainsi contre l'influence des représentations sociales dominantes véhiculées. La relation avec le patient est préservée. Nous pouvons parfois être tentés de généraliser des modes de réponses face à tel ou tel segment de population. L'intelligence soignante relève d'une véritable éthique, considérant l'homme dans sa singularité et dans sa dignité.

Il participe à la mise en œuvre quotidienne de l'intelligence soignante.

Les méthodes de raisonnement et de démonstration logique confèrent au praticien la faculté de résoudre les problèmes, de surmonter les difficultés et de s'adapter à une situation nouvelle.

Cette résolution des problèmes s'appuie sur l'acquisition et l'intégration des principes de raisonnement : notons particulièrement le principe d'identité (soit de reconnaissance d'un objet et de la permanence de ses propriétés) et le principe de causalité. Le repérage de la cause, ou inversement de l'effet à la cause, participe à l'analyse ou à la compréhension des situations de soins. Celles-ci étant plurielles et complexes, savoir identifier les parties en présence et repérer les liens participent à l'entendement des situations. La conduite raisonnée et rationnelle qui caractérise l'esprit scientifique lui permet d'user d'opération de déduction ou hypothético-déduction facilitant la résolution des démarches qui se présentent à lui. Notons particulièrement la démarche soignante qui a pour but d'établir un jugement clinique relatif au patient, plus précisément d'élaborer un ensemble diagnostique à partir de l'analyse de la situation. Puis également, les démarches d'étude, de gestion et de prévention des risques, qui sont fréquentes dans notre quotidien. Leurs efficacités dépendent en particulier de la qualité du raisonnement causale (arbres des causes) permettant d'identifier les phénomènes en jeu et leurs responsabilités.

Un autre point important : le praticien étant avant tout un clinicien, il se base sur l'observation et parfois sur l'indicible ou l'implicite. Il est important de se nourrir de ces éléments sous réserve de perdre de la matière (bien souvent l'implicite nous oriente vers le problème qui correspond à « *la partie immergée de l'iceberg* »).

Le praticien réfléchi considérant la valeur de son induction et l'écueil de ce principe logique s'attachera à investiguer la situation de manière à vérifier ou réfuter son interprétation. Le risque est grand dans notre métier de systématiser sur la base de récurrence d'observations identiques un lien entre 2

phénomènes trop rapidement. **La vigilance vis-à-vis du raisonnement vrai/faux ou de l'induit permet de ne pas évaluer une situation de manière superficielle et d'agir à bon escient.**

L'esprit scientifique fait preuve à la fois d'une intelligence concrète et abstraite.

L'infirmier est confronté à des situations concrètes parfois problématiques ou sources de difficultés. La distance critique et le doute amèneront le praticien réfléchi à rechercher et déterminer les éléments signifiants et/ou, invariants présents en situation. Il développera alors une faculté d'abstraction, c'est-à-dire une habileté à soustraire de la situation concrète qui le concerne toutes ses particularités pour en extraire les généralités. La conceptualisation qui s'en suit est source de connaissance pour lui et autrui. Cette abstraction amène une compréhension de la réalité qui est ensuite réinvestie concrètement dans l'activité du professionnel.

L'esprit scientifique, source de connaissance.

Sa volonté l'inscrit dans un apprentissage continu de ses compétences. Le praticien entretient un rapport particulier à la connaissance, il la mobilise et la partage. Il apprend des situations qu'il rencontre. Il apprend des gestes, des modes de réponses relationnelles et/ou techniques. Il assimile la réalité extérieure, la reconstitue, la réorganise, reconstruit la réalité. L'intelligence du praticien « *est considérée comme l'instrument qui lui permet de construire son savoir, puis de l'exercer* » (Fournier, 1999, p. 45)

2. L'esprit scientifique pense la complexité du réel

Il est à la fois avide à saisir le réel et curieux des surprises qui lui réserve. Dans sa considération du monde, il vise la compréhension du monde et ne se limite pas à exercer une pensée analytique sur les objets. En tant qu'observateur et praticien, l'infirmier doté de cet esprit reconstruit et reconstruit sans cesse son environnement, ne considérant rien comme acquis ni déterminé. Intégrant l'indéterminisme et l'imprévisibilité dans ses observations, il multiplie les points de vue pour comprendre. Ainsi, il développe un regard systémique sur son environnement considérant les pratiques professionnelles comme un enchevêtrement d'interactions et d'interrelations.

Le praticien scientifique, développant ce regard systémique, sera amené à regarder une activité, une situation, une organisation à la fois comme une unité de sens et comme un système présentant des éléments interdépendants. Cela confère à sa réflexion et son action une plus grande adaptabilité et une plus grande pertinence.

Le pouvoir de référentialisation et de modélisation dérivé de la pensée systémique.

L'effort d'intelligibilité recherché par l'esprit scientifique couplé à son regard systémique, peut l'amener à concevoir des stratégies de raisonnement, de transmission et de partage. Autrement dit, il peut être amené à reconstruire la complexité de son objet de questionnement ou de recherche sous une forme ou une autre à partir de laquelle il pourra raisonner ses décisions, ses projets d'action et transmettre la connaissance. Il est attendu qu'il utilise des modèles existants, tel l'infirmier qui pour expliquer au novice la notion de « *besoin* » pourra s'appuyer sur le modèle théorique d'Abraham MASLOW (pyramide des besoins fondamentaux). Ou encore le formateur en soins infirmiers qui pourra questionner la logique de ses actions formatives à l'aide du triangle de la formation de Michel FABRE. (Fabre, 1994, p. 26)

Vers une considération de l'Homme, le patient reconnu dans son intégrité.

L'appropriation de la culture scientifique participe à considérer l'homme et donc la personne en souffrance dans sa complexité. Le regard systémique opposé au regard analytique permet par exemple de ne pas disjoindre ce qui relève du biologique et du mental, de ne pas au final morceler l'humain. Le praticien pourra penser la personne comme un Homme « *ayant une double entrée : une entrée biophysique, une entrée psycho-socio-culturelle, les deux entrées se renvoyant l'une et l'autre* » (Morin, 1995, p. 40).

Il visera une prise en charge intégrée et non une prise en charge spécifique de la personne.

3. La pensée scientifique, vectrice de transdisciplinarité

La science infirmière se nourrit d'un ensemble de sciences : humaines, sociales, technologiques, médicales etc. Ainsi la pratique du professionnel peut se construire soit sur une base pluri ou multidisciplinaire (Chacune des disciplines apportant sa contribution) soit dans un cadre interdisciplinaire.

Il est attendu que le professionnel de santé conçoive ses actions en interdisciplinarité. Cette exigence est d'ailleurs inscrite à plusieurs niveaux au sein du référentiel de formation. (Une unité d'enseignement est d'ailleurs intitulée « *organisation du travail et interdisciplinarité* ») Par exemple, le projet de soins relatif à un patient devra être « *négocié* » avec le patient, les contraintes organisationnelles et les autres acteurs de soins. L'acteur dans l'interdisciplinarité exerce un regard systémique, tente d'établir des liens constants entre les disciplines. Durant un entretien motivationnel dans la cadre de la prise en charge d'un patient alcool-dépendant, il fera le lien entre santé mentale,

psychologie, psychanalyse, physiologie, neurologie, hépatologie et d'autres disciplines afin de concevoir son action.

L'esprit scientifique attaché à la complexité du réel sera de nature inscrit dans ce tissage de liens. Animé par sa volonté de connaissances, il pourra être amené à dépasser le cadre disciplinaire de son action et à être dans un autre niveau de réalité. S'attachant à la connaissance, il laissera de l'espace pour permettre son émergence. Il s'inscrira alors dans la transdisciplinarité : *« en se plaçant au-delà des disciplines, elle autorise un autre niveau (métaniveau) d'appréhension de la réalité ; autre que celui circonscrit par chaque discipline. Ce qui peut apparaître déroutant, c'est le fait que la transdisciplinarité n'a pas de contenu défini, ce n'est pas une discipline. Le 'vide' transdisciplinaire ne demande qu'à générer une connaissance vacuitaire. Il s'agit bien d'aller au-delà des interactions disciplinaires, par des interactions à stimuler au niveau individuel et collectif, par des interactions d'acteurs. »* (Demol, 2003, p. 13)

L'initiation à la démarche de recherche participe au développement postural vis-à-vis du réel et de sa complexité. La transdisciplinarité correspond à une posture d'appréhension se construisant à partir du rapport que l'esprit scientifique entretient avec son environnement. Elle complète les postures d'appréhension mono, pluri et interdisciplinaire.

4. L'esprit scientifique, faculté d'invention ?

Il arrive parfois que le praticien se retrouve en situation très singulière dépourvue d'éléments prescripteurs pouvant orienter son action. L'effort d'observation clinique, de raisonnement s'appuyant sur l'intégration des expériences antérieures (et notamment sur une modélisation symbolique de l'ensemble des prescrits possibles en situation semblable) associée à une culture scientifique pourront permettre au praticien de construire lui-même ses prescripteurs. Son intelligence rationnelle, discursive ou réursive, pourra lui permettre de déployer en situation face aux obstacles qui se présentent une certaine forme d'ingéniosité.

Cette ingéniosité au travail est particulièrement liée à la notion de compétence. Selon Vergnaud, être compétent, c'est soit faire *« face à une certaine classe de situations.. soit qu'il dispose d'une procédure qui lui permet de faire mieux qu'un autre, soit qu'il dispose d'un répertoire de procédures ou de méthodes alternatives qui lui permettent de s'adapter de manière plus fine aux différents cas de figure qui peuvent se présenter »*. (Vergnaud, 1996, p. 282)

5. L'esprit scientifique, un double enjeu de reconnaissance : une identité professionnelle et d'une discipline

La profession se réclame d'une identité professionnelle qui passe par la reconnaissance et la valorisation du rôle autonome, l'affirmation de la spécificité infirmière dans le champ de la santé, la reconnaissance d'une discipline en sciences infirmières. Tout au long de son histoire, l'infirmier français a vu son statut, son utilité sociale, sa place dans l'échiquier organisationnel de la santé, et ses spécificités soignantes évoluer. Selon HUGUES (Dubar & Tripier, 1998, p. 104), l'évolution d'une profession est le produit de la rencontre de la « *licence* » que la société lui accorde, notamment au travers de la réglementation de son exercice, et du « *mandat* » à laquelle ses membres aspirent. Ainsi, le statut et le rôle infirmier, sont soumis à des révisions périodiques au regard des changements sociétaux. L'évolution de la profession est donc particulièrement dépendante des représentations sociales qu'elle véhicule en son sein et en dehors (opinions des autres professions médicales et paramédicales), des pratiques exercées, du rôle et des fonctions que l'infirmier souhaiterait assumer, et de son utilité sociale reconnue par le législateur. La récente réforme de la formation constitue en soi une étape importante de la professionnalisation de l'infirmier avec l'accès à la formation universitaire. Elle participe à la reconnaissance de ses compétences spécifiques et au caractère scientifique de son activité. Elle ouvre le champ des possibles quant à la formation doctorale et le développement d'une recherche scientifique infirmière.

Le professionnel empreint d'un esprit critique, réflexif et scientifique tendra à rechercher, trouver, partager et à développer la connaissance et l'intelligence de ses pratiques. Par exemple, il participera davantage au développement des pratiques inhérentes au cœur du métier (raisonnement clinique, soins relationnels etc.) qu'un professionnel plus centré sur l'opérateur. Il s'inscrira davantage dans l'évolution qualitative des soins et la reconnaissance de sa discipline. Le déploiement en nombre de praticien élaborant leurs pratiques de manière scientifique concourt ainsi à la reconnaissance de la profession. Le praticien « scientifique » participe donc à la reconnaissance d'une identité professionnelle souhaitée et à la construction épistémologique de sa discipline. Il sera également plus à même de défendre ses intérêts professionnels.

Conclusion de cette partie

L'initiation à la démarche de recherche participe au développement de l'intelligence rationnelle et de l'intelligence pratique. Elle vise le développement des compétences du praticien en situation de réflexion et d'action. Elle contribue également à la reconnaissance de la profession et de la discipline. La formation scientifique participe à l'élaboration d'un patrimoine, source de la puissance d'action du futur professionnel, au service de la santé et du soin.

Elle contribue à la construction du professionnel d'aujourd'hui et de demain : un sujet agentif et proactif qui sera capable :

- de faire dialoguer savoir empirique et savoir expérientiel pour être décisif en situation,
- de participer à la constitution et la promotion des différentes sources de la connaissance : recherche et expérience.

A l'avenir, la qualité des soins étant particulièrement liée à l'utilisation des résultats probants, il devra être en capacité de les mobiliser, les transmettre et de les concevoir. Cela passe par l'apprentissage de la démarche scientifique.

F. Synthèse du cheminement conceptuel : vers une exploration de la place accordée à l'initiation à la recherche

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés à la recherche, avons distingué recherche et recherche en soins infirmiers, ce qui a permis de comprendre son importance dans le cadre de la construction de la profession. Nous référant particulièrement aux écrits de l'ARSI, association de référence pour la profession, nous avons compris qu'elle était indissociable de la science et des disciplines. Elle est fondamentale dans notre contexte de professionnalisation.

Dans un second temps, il a été appréhendé les finalités de l'initiation de la recherche.

Ainsi, la visée du développement d'une culture scientifique serait de permettre à l'homme d'être

L'apprentissage scientifique « est une culture, le développement de certaines facultés, une éducation et non pas une instruction qui enrichit la mémoire » (Lippman, 1904, p. 29).

« éclairé ». La science permettrait de faire preuve de plus de discernement, de mieux appréhender le réel et de s'y adapter. Puis, nous intéressant à la formation de l'esprit scientifique, nous avons compris l'intérêt des 'obstacles épistémologiques'. Bachelard nous invite à les considérer comme bases sur lesquelles s'édifient notre savoir. (Bachelard, 2004) La rupture et le positionnement épistémologiques sont importants dans le champ de la pratique professionnelle infirmière et, de fait, dans le champ de la formation.

A l'aide de notre réflexion épistémologique, l'esprit scientifique fut caractérisé à partir de la notion de posture. La formation de l'esprit scientifique vise le développement d'une posture :

- « *objectivante* » visant la lutte contre les pièges de la démarche scientifique et notamment les préjugés,
- « *recherche* » traduisant une volonté d'élucidation du réel associée à une posture questionnante,
- « *participante* », déclinaison de la responsabilité du chercheur à quérir la progression du savoir, à participer à la défense de sa discipline et de sa profession,
- « *réflexive* » vis-à-vis de sa pratique de recherche permettant notamment au chercheur de prendre son travail comme objet de réflexion,
- « *méthodologique* », intégrant rigueur et raisonnement scientifique et, traduisant le souci de précision à l'égard de la méthode.

Ensuite, nous avons également reconstitué un essai de définition de la science. Elle est à la fois le résultat et le processus des efforts réalisés par le chercheur pour connaître et comprendre le monde qui l'entoure. Elle désigne la démarche intellectuelle particulière qui comprend notamment méthode, rigueur et nécessité de rupture épistémologique et, l'ensemble des connaissances qui en découlent. La démarche scientifique doit s'inscrire dans cette rigueur qui correspond à un critère de scientificité à la fois chez POPPER et BACHELARD. Il est important de ne pas cliver le processus de sa finalité de production. L'initiation à la recherche repose sur une praxis pédagogique.

Faisant le parallèle avec nos pratiques particulièrement centrées sur la réflexivité et un accompagnement orienté vers le conseil, la relation d'aide et la guidance, il nous est apparu que nos pratiques sont insuffisamment orientées vers le développement de certains déterminants de l'esprit scientifique. (Méthode, production)

Puis dans un troisième temps, nous avons tenté d'éclairer davantage notre question de départ en nous intéressant au lien entre développement autonome et développement scientifique.

La construction autonome relève du développement d'une double capacité, une capacité « à devenir » et à « être ». Il est attendu que l'accompagnateur s'intéresse aux conditions permettant son émergence. L'autonomie ne va pas de soi, il importe de ne pas la prescrire mais de la penser.

La démarche de recherche met l'étudiant en situation de développement de postures utiles pour lui demain. Elle participe à la construction de son soi professionnel à travers l'appropriation de la culture scientifique qui représente un patrimoine génératif. Il constitue en soi un capital autonomisant lui permettant de répondre aux défis de la complexité.

Le développement de l'apprentissage scientifique passe donc par l'ingénierie de construction des situations d'apprentissage qui repose sur une épistémologie du complexe dans laquelle l'Homme est interdépendant de son environnement.

Nous comprenons que la démarche de recherche est une offre de formation qui contribue particulièrement au développement autonome du futur professionnel.

Dans une dernière partie, nous avons distingué (sans prétention d'exhaustivité) les composants de ce patrimoine. Le savoir scientifique nourrit le savoir pratique, permet de penser et d'agir dans la complexité, est vecteur de coopération et d'une approche transdisciplinaire, facilite l'élucidation et l'invention et enfin participe à la reconnaissance du sujet, de sa professionnalité et de sa profession.

Au final nous retenons que l'ingénierie de formation influence l'autonomisation de l'apprenti-chercheur en (*plus ou moins*) :

- Considérant l'autonomie comme ne pouvant être donnée mais relevant du projet du sujet,
- En valorisant l'apprenti-chercheur en tant que « *soi professionnel* » (le sujet, son projet, la conscience des réalités et de ses responsabilités),
- Intégrant les attributs de l'autonomie comme finalités et ressources du processus autonomisant,
- S'appuyant sur une épistémologie relevant de la complexité, et de fait, en plaçant l'apprenant au cœur de la complexité,
- En s'intéressant aux conditions propices à l'émergence de ses capacités,
- En concevant et organisant des dispositifs s'intéressant aux rapports entre l'apprenti-chercheur, son objet de recherche, et son environnement,
- En intégrant dans ces dispositifs des contraintes et des possibilités de jeu sur ces contraintes permettant de les transformer en capacité d'agir,
- En intégrant la retenue consciente en tant qu'attitude d'accompagnement.

Toutes ces réflexions m'ont amenées à modifier la question initiale comme suit :

« En quoi la place accordée à l'initiation à la démarche de recherche dans l'ingénierie de formation influence-t-elle le processus de professionnalisation de l'étudiant ? »

Ainsi, au regard de l'étayage théorique, la question du sens, et de fait, la place des conceptions relatives à la recherche est apparue comme centrale puisqu'influençant nos décisions et nos actions. Il se pourrait en effet que notre compréhension de l'initiation à la recherche nous influence vers un rapport à la recherche particulier qui pourrait expliquer les paradoxes mis en évidence lors de l'enquête exploratoire. Par ailleurs, la rupture constatée entre le temps d'initiation à la recherche et la formation dans son ensemble peut être expliquée par une insuffisance d'articulations au sein de l'ingénierie. Un projet se dessine : lier davantage l'initiation à la recherche et la formation dans son ensemble. Il s'agit de concevoir un système formatif favorisant l'articulation des savoirs (et de fait

l'articulation des unités d'enseignements) et la progression de l'étudiant au service de sa professionnalisation.

Le choix du mot *place*⁵⁵, ne s'est pas fait par hasard et relève d'une réflexion nourrie, qui peut se résumer en quelques lignes :

- Tout d'abord, le terme *place* renvoie à la dimension spatiale et de fait à cette question : « *quel espace pour l'initiation à la recherche ?* »,
- Il souligne l'appartenance à un ensemble tout en distinguant les autres constituants de cet ensemble. Il interroge la question des liens et des références,
- Il interroge le caractère pertinent de sa *place* « *être à sa place* », « *quelles articulations ? Quelle juste place ?* »,
- Il interroge ce qui permet de « *prendre place* » : les éléments fondateurs, les principes de l'ingénierie, les éléments sur lesquelles la *place* repose,
- Il permet de réexaminer ce qui est pour l'envisager demain, dans le sens « *Remettre à la place* », « *faire la place* : « *Quelle conception de l'apprentissage scientifique au regard de notre projet de formation ?* »,
- Il renvoie à ce que produit l'initiation à la recherche à travers l'expression « *Fait place à* »,
- Il participe à valoriser l'apprentissage de la recherche en reconnaissant son rang, « *sa bonne place* » dans le processus de formation,
- Il questionne également le présent et l'avenir : « *être à sa place* », « *atteindre la 'première' place* », c'est-à-dire celle qui semble la plus pertinente au regard du système. *Quelle place accordée aujourd'hui et... pour demain ? Quelle conception de l'apprentissage scientifique au regard de notre projet de formation ?*

La notion de *place* nous paraît primordiale puisqu'elle permet d'examiner l'initiation à la recherche à plusieurs niveaux : le niveau des acteurs et le niveau de l'organisation. Avec cette question nous considérons la formation dans sa globalité. Nous ne sommes plus centrés sur l'initiation à la recherche mais l'envisageons dans un principe de globalité. Comparativement à notre question de départ, elle nous apparaît comme moins réductrice. Ainsi, il se s'agit pas simplement de « *préciser ou de décrire la place de la recherche* » en lien avec la professionnalisation mais de la comprendre, de la problématiser pour la mettre en projet. Notre approche se construit pas à pas. La *place* invite à s'intéresser aux liens et à sortir des dichotomies ou des rapports binaires (recherche/action, scientifique/ professionnel, théorie pratique etc.) Nous nous inscrivons dans un le paradigme de la

⁵⁵ Initié par ma tutrice professionnel lors d'une discussion critique de la question de départ

complexité qui augure un projet d'interprétation des réalités de formation préservant et respectant l'unique tout en mettant en valeur le tout et les interdépendances. Nous dépendons donc de l'histoire et du contexte dans lequel nous sommes inscrits. Le projet sous-tend la recherche d'une place légitime et reconnue permettant de construire une offre cohérente de professionnalisation.

Nous nous dirigeons vers une exploration empirique permettant d'interroger les accompagnateurs et l'organisation. Auparavant et en guise de transition entre l'approche conceptuelle et empirique, nous proposons une synthèse des réflexions et actions portées en équipe durant l'année 2012/2013.

Chapitre 6. Investissement de la mission : des allers et retours avec nos pratiques

Tout au long de notre travail de recherche, je partage mes réflexions avec mes collègues, en particulier avec les formateurs inscrits dans l'accompagnement des étudiants et ma tutrice professionnelle. Nous coordonnons ensemble les enseignements relatifs à l'initiation de la recherche de 2^{ème} année (UE 3.4 S4). Un contexte très chargé en activités ne facilite pas toujours les retours sur investissements de manière suffisamment programmés. Aussi, je profite des opportunités qui me sont données. Un temps d'échanges « *entre-deux* », une porte qui s'ouvre lors d'une réunion etc.

De fait, même s'ils ne sont pas toujours programmés, ces « *feed-back* » permettent la restitution du travail, de revenir socialement sur les questions soulevées et de co-élaborer nos pratiques d'accompagnement. La fonction de ces temps est importante puisqu'elle permet de relier recherche/compréhension et conscientisation/action. Notre travail se nourrit donc de ce que nous recevons.

La posture de ma tutrice professionnelle, formatrice au sein de l'institut de formation des cadres de santé, qui a nouvellement réinvestie la formation infirmière, me permet non seulement de partager mes réflexions mais également de m'en distancer et, je pense, de mieux appréhender la réalité (celles des enjeux, des pratiques etc.). Son inclusion dans mon quotidien représente en quelque sorte un médiateur recadrant entre moi et mon travail. Recadrant dans le sens où elle me permet d'envisager une pluralité de point de vue.

De plus, étant en responsabilité de la recherche sur la deuxième et la troisième année, je co-construis les enseignements avec le pilote de la 3^{ème} année avec lequel les réflexions se nourrissent et se concrétisent de manière pragmatique.

Pour une meilleure compréhension, je vous propose une explication chronologique du réinvestissement du travail en lien avec les évolutions des pratiques.

Un premier retour sur le terrain des fruits de la réflexion courant septembre

De nouveaux choix pédagogiques furent pris en équipe à la lecture du parcours de l'étudiant chercheur et de la conceptualisation de l'esprit scientifique au bénéfice de deux promotions d'étudiants :

- La promotion de 3^{ème} année inscrite dans le processus de recherche en 2012/2013 depuis juin 2012,
- La promotion de 2^{ème} année commençant les enseignements relatifs à la recherche en mai 2013.

A. Concernant la promotion de 3^{ième} année

Courant septembre

La nouvelle organisation de l'enseignement et de l'accompagnement intègre une nouvelle lecture de l'autonomie, plus respectueuse de l'étudiant et de son projet. Il s'agit de démontrer une posture pédagogique intégrant une volonté de considération de l'apprenti-chercheur. De ne pas imposer un chemin mais de le construire ensemble dans le cadre du prescrit de la formation.

Nous avons décidé de tendre tous ensemble vers l'autonomie de l'étudiant en gommant certaines injonctions paradoxales constatées. Il s'agissait donc de le considérer « *ici et maintenant* » et constamment comme autonome :

Une meilleure reconnaissance de l'autonomie de l'apprenti-chercheur

Le travail préparatoire visant à formaliser la ou les situations d'appel, pouvant faire objet d'un questionnement de recherche, fut demandé lors du semestre 4 dans un principe d'alternance. Nous avons ainsi gagné du temps mais également respecté l'étudiant n'injonctant pas un travail préparatoire durant la période de vacances comme l'année précédente.

De la même façon, il a été décidé de ne plus réclamer de textes intermédiaires à dates fixes en intersessions d'accompagnement. Cela nous mettait dans l'obligation de « *sanctionner* » l'apprenti-chercheur en invalidant un temps donné pour réaliser cet écrit. Par ailleurs, le « *travail personnel de l'étudiant* », symbole de son autonomie, n'était pas mis en valeur.

En amont du travail de recherche : Le développement du lien et de la distinction entre réflexivité et recherche

Nous avons pu bénéficier également du travail effectué auprès de cette même promotion concernant l'analyse de situation. Tout au long du semestre 4, nous avons travaillé davantage l'analyse compréhensive, en « *équipe* »⁵⁶, mettant en tension questionnement, observation réfléchie, conceptualisation et expérimentation. De plus, en demi-promotion, nous avons développé un constat à partir d'une situation vécue en stage pour aboutir à la formulation d'une question de départ. Le rapport à la réflexivité changeant (« *utile à la démarche de recherche* »), les analyses ont gagné en qualité. Le lien avec la recherche fut mieux compris. (Et notamment le passage d'un questionnement singulier à un questionnement général) Cette année, une évolution notable, les étudiants sont rentrés plus rapidement dans les phases de généralisation et de légitimation du sujet.

⁵⁶La reconnaissance du groupe constitué en « équipe de travail » fut porteuse. La distinction du travail d'équipe et du travail en équipe fut d'ailleurs largement débattue avec les étudiants.

La compréhension des finalités ... 1^{ère} réunion des accompagnateurs

Des échanges se sont instaurés et ont suscité un questionnement collectif lors de la première réunion des accompagnateurs début septembre autour des finalités et des exigences du travail de recherche. J'ai pu exploiter particulièrement la première partie de mon travail expliquant le fruit de mes lectures et de mes recherches. La démarche scientifique expliquée à partir de la modélisation de l'esprit scientifique fut source de réflexion. La forme semblait aider à interroger le fond confirmant que « *Modélisation et simulation, réflexion et raisonnements, sont les 2 faces inséparables de toute délibération* » (Le Moigne, 1990, 1999, p. 15).

Considérant que la recherche du développement postural a une valeur professionnalisante supérieure à la recherche d'une production méthodologique applicative, nous avons retenu cette **notion de posture comme centrale et représentative des finalités attendues.**

En équipe (majorité des accompagnants), nous sommes intervenus auprès de la promotion « 3^{ème} année » pour expliciter ce que représenterait le travail de recherche tout de long de cette année. (Accompagnement, finalités, évaluation...) Partant d'un brainstorming et des questions des étudiants, les éléments du guide méthodologique CEFIEC furent présentés. La question du développement postural scientifique fut très largement débattu, les étudiants étant demandeurs de liens pragmatiques (« *c'est quoi concrètement la rigueur scientifique ?...* ») Des liens concrets furent réalisés entre les différentes postures et les étapes clefs de la recherche. (Mais aussi entre postures développées et exercice de la profession activités-missions-rôle)

Accompagnement du travail de recherche, relation contractuelle ou relation de confiance ?

Un autre point fut soulevé en rapport étroit entre l'accompagnement de la recherche et le développement autonome de l'apprenant : ***Comment considérer l'autre comme autonome si un contrat « préétabli »⁵⁷ devait être signé entre les 2 parties : l'accompagnant et l'accompagné ?***

Le lien est très étroit entre le développement postural de l'apprenti-chercheur et la posture de l'accompagnateur. Il peut être retenu comme « *modèle* » de manière consciente ou inconsciente. Par exemple, une injonction récurrente de la règle peut emmener l'accompagnateur vers une stratégie d'auto-référencement peu compatible avec le développement de l'esprit scientifique. (Et déséquilibrant la relation). Il s'agissait de faire davantage le lien entre dépendance et autonomie et, d'éviter les déséquilibres [$\uparrow \downarrow$ dépendance / $\uparrow \downarrow$ liberté] mais surtout de permettre à l'apprenant d'exister au sein des espaces de travail.

L'accompagnement se base en effet sur un ensemble de prescrit à intégrer (méthode, règles, méthodologie, évaluation, échéances, normes). Ce prescrit représente les contraintes (*dans le sens*

⁵⁷ Dans le sens, contrat non négociable

« cadre » et non de « freins ») que le couple accompagnant/ apprenant va considérer pour développer des stratégies de réflexions et d'actions. Dans une première acception, la notion du contrat était figée avec peu (voir pas) de possibilité d'expression et/ou de négociation. (Remarque : Nous ne nous étions pas attardés dessus). Il était présenté avant les premières régulations. Evoluant dans notre acception de l'autonomie, nous avons considéré l'espace de réflexion sur le prescrit comme permettant le développement de la capacité d'agir. Il ne fut plus donné et signé en amont de l'accompagnement mais explicité, de manière constructive, par l'accompagnateur au sein de son groupe. Dans le respect des principes, des adaptations purent émerger (notamment sur les formes de régulation du groupe et les échéances).

A posteriori, cet objet 'contrat' représente en quelque sorte aujourd'hui le 1^{er} temps de régulation au sein du groupe. Il fut mobilisé de manière dynamique (↑interrogation constructiviste)

Dans ce cadre, les acteurs sont considérés comme rationnels, « *capables de gérer socialement des règles* » (Lerbet, L'Autonomie masquée, 1998, p. 68). **La règle est ici envisagée dans son caractère « relatif et paradoxal [] qui postule sa violation potentielle en même temps que sa position. » Nous évitons ainsi l'écueil de l'opérationnalité de la règle (écueil positiviste) pour en faire un levier d'autonomisation.**

Par ailleurs, considérant que l'engagement du sujet était primordial dans le chemin de la recherche, la relation de confiance fut valorisée. Il s'agissait de s'extraire de la dimension autoritaire de la relation d'accompagnement se légitimant à partir du contrat afin de valoriser la relation d'être (soit de confiance...). Il ne s'agissait pas de fonctionner en absence de règles mais de les vivre ensemble favorisant la capacité à décider pour soi en état de conscience du cadre prescrit de la recherche.

Notre questionnement relatif à la relation [contractuelle/ de confiance] nous a permis d'évoluer vers des pratiques plus respectueuses de l'étudiant et plus constructives au sein du groupe. La règle étant considérée, traduite, reformulée, négociée, vécue et quelque fois créée, par et dans le groupe (avec chacun des membres), les apprentis-chercheurs sont davantage reconnus. Comparativement à l'année précédente, nous avons pu constater des interactions plus nourries au sein des groupes. Cet espace d'assimilation et de transformation a semble-t-il facilité l'intériorisation du projet de recherche.

La construction et la valorisation d'une relation dialectique [contrat/confiance] favorisent la participation du sujet à son projet.⁵⁸ Cette posture participante est caractéristique du développement

⁵⁸ Cf. Figure 17 Approche dialectique et phénoménale de la relation [contractuelle/ de confiance] page 117

de l'esprit scientifique. Les relations « *de confiance* » et « *contractuelle* » ne sont donc pas à opposer (c'est sans aucun doute, ce que nous avons fait dans un premier temps) mais à intégrer.

L'enchevêtrement (règle, non règle, violation de la règle) interroge les sujets, mais surtout, semble fécond pour le travail de recherche. (Les contraintes étant là, il s'agit de réfléchir au « *comment manœuvrer pour* ».... Voilà une question qui se pose souvent ...durant le processus de recherche)

Chacun d'entre nous n'étant pas supervisé et/ou évalué dans ses pratiques, cette évolution est à considérer avec prudence. Une observation participante des pratiques d'accompagnement pourrait nous renseigner davantage sur la relation accompagnateur-apprenti-chercheur et plus généralement sur la place accordée à la recherche.

J'ai pu noter lors d'échanges avec mes collègues des indices de tendances soit vers plus de liberté (la confiance étant parfois assimilée à la liberté), soit vers plus de dépendance. (« *Faites-moi confiance* »)

J'ai conscience d'avoir une ma propre tendance (confirmée par autrui) avec une appétence pour l'innovation et l'épanouissement du sujet qui m'oriente vers plus de liberté. **Le débat à ce sujet, toujours en effervescence, est source de conscientisations, et donc, de ruptures ou de continuités. Ce qui est certain, c'est que l'intention de « *faire au mieux* » est transversale. Ce débat est donc à maintenir par intérêt pour l'apprenant et son développement professionnel.**

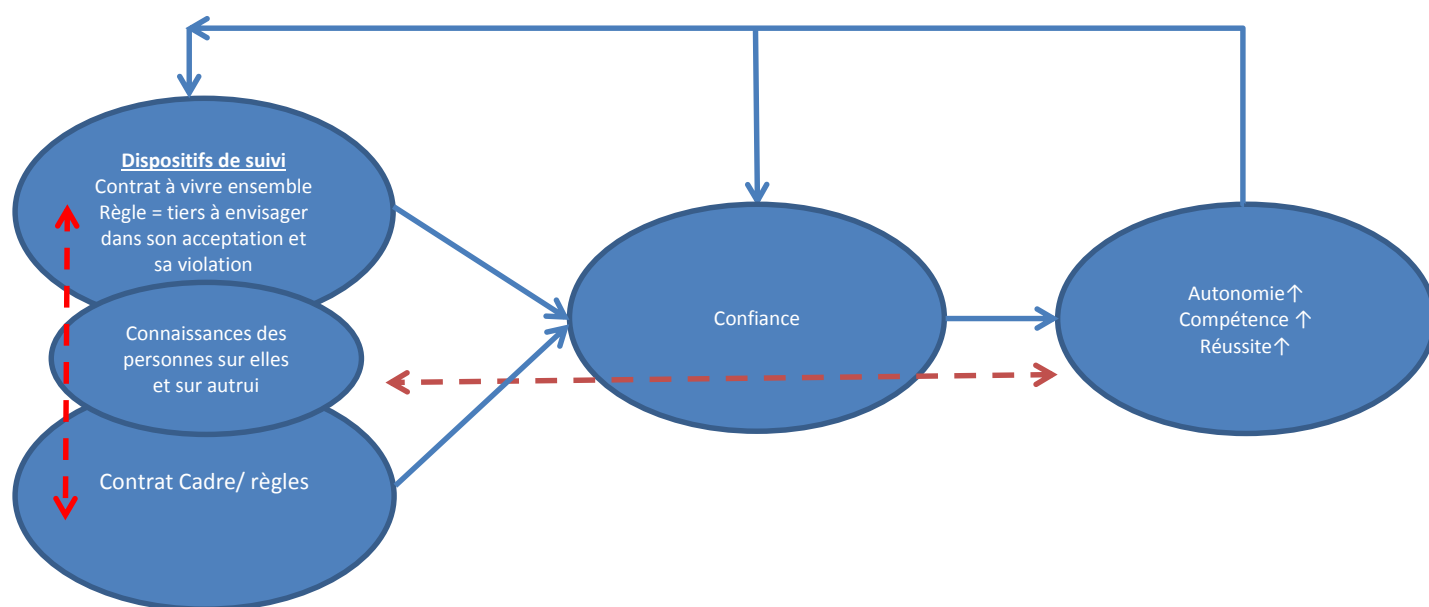


Figure 17 Approche dialectique et phénoménale de la relation [contractuelle/ de confiance]

- Effet +
- - - - - Approche dialectique

Un avantage : reconnaissance, dynamisme constructiviste, acteur=rationnel,

Un écueil : accroissement des demandes, de la capacité à exprimer les attentes et besoins, ↑ débats tenant compte du sens personnel donné à l'accompagnement (le temps est compté),
Et donc plus d'activité pour le formateur

Une évolution : un débat à poursuivre car il interroge les pratiques et produit des effets constructeurs.

La valorisation de l'expérience, la valorisation des travaux de recherche antérieure

Nous avons pour la première fois cette année invité des jeunes diplômés à participer aux 1^{er} temps de régulation de mémoire. J'ai pu porter cette proposition à partir de mon travail. De nombreux étudiants exprimaient en effet leurs insatisfactions (phase diagnostique) quant à l'impossibilité de disposer des mémoires réalisées par leurs aînés. Le système ne l'autorisant pas encore, cette rencontre permit de valoriser les recherches des aînées et d'illustrer l'importance de la posture relative au partage de la connaissance. Notons la création de liens '*reconnus*' entre futurs et anciens diplômés, qui se sont proposés comme personnes ressources.

Le deuxième objectif visait la valorisation des expériences antérieures de recherche soit de permettre aux apprentis-chercheurs d'apprendre à partir de l'expérience. Force est de constater que la légitimité des anciens fut reconnue de fait. Chacun a pu librement questionner, échanger et apprendre. Nous nous étions mis d'accord pour faciliter ces échanges en laissant la place aux professionnels, c'est-à-dire en s'extrayant des débats dans un premier temps.

Dans un second temps, les fruits de ses discussions furent explicités ou non au libre choix.

Ces échanges « *jeunes professionnels et futurs professionnels* » furent appréciés de tous. Ils ont, en quelque sorte, participé au développement de la conscience du travail, chacun pouvant mesurer plus précisément les enjeux, l'importance d'une organisation, d'une méthode et donc être plus en mesure d'anticiper....de gérer ses dépendances et interdépendances.

Chacun a pu bénéficier différemment de ce qui a été produit.

Les effets constatés....⁵⁹ ...

Un invariant mis à jour : la professionnalisation des groupes de travail

Sur cette promotion, les choix de fonctionnement des groupes furent davantage discutés et argumentés en référence à des critères pertinents au regard du travail de recherche. (Complémentarité des profils et des objets de recherche). Les sous-groupes constitués sont aujourd'hui des équipes au travail. (Et non pas des équipes affectivement constituées) Les accompagnateurs évoquent une vie plus animée. La notion de responsabilité développée sort du cadre individualiste. Une posture plus assertive fut constatée majoritairement au sein des groupes.

La valorisation de l'esprit recherche et de la compétence recherche.... Autour de la réussite

Les retours des anciens concernant leurs guidants de mémoire respectifs furent particulièrement 'valorisant'. Cela a pu être mesuré a posteriori lorsque les apprentis-chercheurs revinrent sur les échanges puis, tout au long de l'accompagnement.

L'implication et l'intérêt des professionnels pour les travaux furent perçus par les étudiants. De fait, s'est produite une forme d'émulation au sein des groupes. D'autre part, la 'réussite' également perçue a généré une lecture plus satisfaisante du travail de recherche. Les retours d'expériences relatifs à la soutenance et aux entretiens d'embauche furent particulièrement abordés. En racontant leurs histoires, les jeunes professionnels ont répondu naturellement à une question itérative des étudiants au début de la recherche : « à quoi ça sert ? ». Ils ont également démontré qu'ils avaient tous développé des habiletés, et de plus, réussi ce qui semblait être un « défi » ou une « épreuve ».

Les échanges jeunes professionnels-apprentis-chercheurs ont contribué à

- Développer une image plus positive du TFE,
- Valoriser la compétence recherche,
- Faciliter l'engagement dans le processus,
- Emuler les groupes constitués.

Les histoires partagées semblent avoir eu une influence déterminante sur les croyances d'efficacité des apprentis-chercheurs.

⁵⁹ Au moment de l'écriture de cette partie en juin 2013

Début mars, une nouvelle réunion nous a permis de faire le point.

Retour sur le développement postural :

Le choix des postures comme finalité et donc, comme attendu en terme d'évaluation, fut jugé «*assez satisfaisant même si disparate* ». Pour tous, cela permettait d'être plus respectueux de l'apprenant. La progression relative à ces postures étant recherchée, l'évaluation du mémoire pouvait rendre compte de cette évolution. Cependant, il s'est avéré que nous avons une lecture assez singulière de ces postures avec des conséquences sur la démarche de l'apprenant, fait qui à la fois nourrissait le débat et interrogeait la cohérence de nos pratiques.

Par exemple, des libertés furent prises quant à la méthodologie de la recherche démontrant un écart entre le prescrit et le réalisé, introduisant la déstabilisation de l'apprenti-chercheur. Globalement, une distance avec la méthode apprise fut mise en évidence. Un formateur expliqua que les étudiants avaient la volonté de «*se raccrocher* » aux différentes étapes de la recherche vues au semestre 4. A priori, démarche logique puisqu'ils mettaient pour la première fois une tension entre la théorie et la pratique en construisant leur propre démarche de recherche.

Nécessité faisait jour de revenir ensemble sur les apprentissages de deuxième année.

S'agissait-il d'un renversement épistémologique qui s'opérait ? Avec l'introduction de plus de subjectivité. S'agissait-il tout simplement d'une incompréhension de la méthode en sciences sociales ?

Il semblait que chacun des accompagnateurs entretenait un rapport singulier avec la recherche, avec «*sa propre méthode* ». Élément qui pose évidemment problème pour deux raisons majeures :

- Le non-respect du prescrit, qui pose la question de la validation universitaire à l'avenir (critères de validité et de validation d'un travail scientifique niveau licence),
- Un accompagnement ne facilitant pas la construction pour l'apprenant de sa démarche car se trouvant devant l'obligation d'appréhender la méthode de son accompagnant pour construire.

Ce point fut objet d'étonnement. Rappelons que lors du constat initial, le formateur regrettait que l'étudiant ne connaisse pas la méthode. Or, il semble que nous ayons également pris distance.

L'accompagnement en petits groupes :

En comparaison avec nos pratiques antérieures, chacun des accompagnants a pu valoriser l'accompagnement en petit groupes. Il fut notamment dit qu'il était «*porteur* », une certaine «*entraide* » était identifiée. Un nombre de 4 ou 5 étudiants par groupe semblait convenir à tous.

Extrait de compte-rendu de réunion :

«*Concrètement génère plus d'activité pour le formateur, ne remplace pas l'individuel qui s'ajoute mais satisfaction des formateurs et des étudiants.* »

Par ailleurs, des expériences de changement de composition des groupes semblent intéressantes, permettant de travailler l'explicitation de la recherche et l'intelligibilité.

Retour sur la relation dite « de confiance »

Les bienfaits d'une relation fondée sur la confiance furent mis en évidence : meilleure connaissance de l'autre, un lien « responsable », un engagement plus naturel de l'apprenant.

Extrait de compte-rendu de réunion :

« Les personnes présentes à la réunion évoquent unanimement les bienfaits d'une relation fondée sur la confiance, notamment en regard d'une posture attendue chez l'étudiant. »

Voyons maintenant le réinvestissement du travail de recherche concernant la promotion de 2^{ème} année :

B. Promotion 2^{ème} année

Rappelons que les enseignements relatifs à la recherche débutent au semestre 4 ayant pour objectifs pour l'apprenant :

- d'identifier les ressources documentaires scientifiques dans le domaine des soins et de la santé,
- d'explicitier l'utilisation des méthodes quantitatives et qualitatives dans le domaine de la recherche,
- d'explicitier l'intérêt d'une démarche de recherche et d'analyser les résultats d'une étude de recherche et
- d'argumenter les résultats d'une étude de recherche.

Durant ce semestre, l'UE relative à l'initiation à la recherche doit lui permettre de concevoir par la suite sa propre démarche de recherche. L'évaluation de cet enseignement se réalise à partir de l'élaboration d'un résumé relatif à un article recherche.

Avec ma collaboratrice, qui est ma tutrice professionnelle, nous avons décidé de modifier notre stratégie didactique en s'appuyant sur la conscientisation des expériences antérieures et donc, de fait, à partir des réflexions et constats relatifs au travail de recherche.

De plus, son regard 'distancé' de la formation infirmière et son expérience, ont permis de questionner l'articulation du travail de recherche avec les autres processus.

Nous avons souhaité :

- Valoriser la compétence recherche au regard du contexte de formation (bénéfices de ce travail pour la formation) et du contexte professionnel (bénéfices de ce travail pour la profession) mais aussi de manière transversale en dehors du champ sanitaire,
- Renforcer la place de l'étudiant dans son apprentissage de la recherche et ainsi favoriser son développement autonome,
- Lui donner la compréhension des moyens de la réussite en articulant chaque dispositif avec les projets visés et notamment l'évaluation,
- Faire vivre davantage la boucle agir-comprendre-transférer, l'alternance cognitive etc.
- Valorise l'idée de progrès et l'approche systémique,
- Valoriser le processus et le résultat.

Une démarche transversale comme support de l'enseignement recherche :

Comme l'année dernière, le premier contact avec la recherche s'est réalisé de manière anticipée aux enseignements de l'UE 3.4. Nous avons pu construire à partir d'une analyse de situation travaillée en plusieurs étapes une situation de départ. Les étapes et les processus clefs de la phase de constat furent appréhendés en premier lieu lors de ce travail. (Objectivation, légitimation, généralisation)

Bénéficiant de l'expérience de l'année dernière, les temps de travaux furent mieux intégrés dans le déroulé du semestre et, en fonction des enseignements universitaires.

Une nouvelle expérience pédagogique : la démarche analogique :

Nous nous sommes appuyés lors du premier travail dirigé sur une démarche analogique. A partir d'une vidéo relative à la police scientifique, nous avons mobilisé dans une approche comparative les éléments observés. L'interpellation, la légitimation, la généralisation, l'exploration furent remobilisées et davantage explorées. L'articulation théorique/pratique s'est opérée naturellement.

Cette démarche a facilité la mise en œuvre d'un va et vient concret/abstrait. Les mots ont pris davantage de sens pratique.

Malgré les différences de fait entre la démarche soignante et la démarche policière, l'évocation de l'une par rapport à l'autre a permis l'émergence d'un squelette conceptuel.

Lors des travaux qui suivirent portant sur l'élaboration d'un résumé relatif à un article de recherche, nous avons favorisé l'émergence des questionnements et d'une certaine émulation.

Un engagement plus rapide de l'étudiant dans son projet mémoire :

En fin de 2^{ième} année, force est de constater que les étudiants semblent s'inscrire davantage dans le projet mémoire. Les interactions individuelles et collectives sont plus fréquentes avec une question centrale : « *que pensez-vous de cette situation ? Est-elle intéressante ?* ». Les efforts et la volonté d'élaboration sont mesurables. L'accompagnement méthodologique est réclamé, les nombreuses questions relatives à l'organisation de l'accompagnement en témoignent.

Conclusion de cette partie

Nos pratiques évoluent globalement vers un plus grand respect de l'étudiant.

Cependant, bien que les plus-values relatives aux choix pédagogiques soient objectivables, les échanges en équipe soulèvent la question de la méthode et de la recherche.

Des aléas paradoxaux subsistent avec une tendance des accompagnateurs à sortir du cadre méthodologique enseigné. L'ingénierie de l'apprentissage de la recherche semble influencée par la question de la place que lui accorde le formateur. Cela confirme la légitimité de notre question de recherche.

TROISIEME PARTIE : RECHERCHE « A LA RENCONTRE DES FORMATEURS »

Chapitre 7. Construction de la démarche

Notre question de recherche, à travers l'outillage conceptuel, nous a apporté une meilleure lecture des finalités de l'initiation à la recherche en formation. Poursuivre l'exploration de notre recherche nécessite un détour empirique. En effet, le projet d'initiation à la recherche est porté par l'équipe des accompagnateurs qui œuvre dans son élaboration, sa mise en place et son évaluation. Elle n'aurait pas de sens si les acteurs de l'ingénierie de formation n'étaient pas considérés. Il importe maintenant d'être à leur écoute et ainsi de nourrir notre démarche de compréhension, source de connaissance, et, de fait, porteuse de projet.

La construction de la démarche d'investigation a nécessité dans un premier temps de clarifier et de circonscrire les objectifs de l'enquête.

Dans un second temps, il fut utile de poser les fondements épistémologiques afin d'élaborer les choix méthodologiques et théoriques. Cette partie permet donc de comprendre la démarche, d'argumenter les choix et de poser ses limites et ses écueils possibles. Enfin, elle permet également d'envisager l'analyse et le traitement des données recueillies.

A. Les objectifs de la recherche

Après maintenant 4 années d'expériences relatives à l'initiation à la recherche dans le cadre du nouveau programme de formation, notre mission nous amène à élaborer une démarche de compréhension concernant *la place de la recherche dans l'ingénierie de formation*. Celle-ci se conçoit et s'organise socialement par les acteurs de formation. De fait, c'est bien en interrogeant les représentations et les pratiques des accompagnateurs que nous pourrions l'identifier.

L'objectif global de cette recherche est de

Mettre en lumière les représentations des acteurs de formation à l'égard de la démarche de recherche et, de sa place dans l'ingénierie de formation.

Il se peut se décliner en objectifs intermédiaires :

- **identifier les effets relatifs aux conceptions en jeu dans le cadre du projet d'initiation à la recherche :**

Quelles conceptions ?

Vis-à-vis de l'enseignement à la recherche, de l'apprentissage de la culture scientifique, de la place de la recherche.... ?

Vis-à-vis du développement de l'apprenant (effets recherchés, effets produits, développement cognitif ?, autonomisation, professionnalisation ?)

Quelles référenciations théoriques ?

Quelles pratiques ?

Quels effets produits par le système en place ?

- **Identifier les facteurs influençant la place accordée à l'initiation à la recherche dans l'ingénierie de formation** (facteurs prédominants, coprésents, plus singuliers etc.)
Clarifier les déterminants contextuels de l'ingénierie de formation (prescrits),
- **Repérer les liens théorisés entre apprentissage de la recherche et apprentissage des sciences,**
- **Identifier la place accordée aux différents courants pédagogiques au regard de la complexité des situations rencontrées :**
Clarification de l'épistémologie relative au(x) modèle(s) pédagogique(s) mobilisé(s) (écart prescrit /réel) [Constructivisme, socio, cognitivisme, apprentissage expérientiel etc.]
Lien apprentissage et affect, inscription paradigmatique,
Tendances méthodologiques (tendance au causalisme ou déterminisme, tendance systémique..., tendance techniciste, tendance psychologique),
- **Identifier la concordance ou l'écart entre les idées et les pratiques,**
- **Identifier les pratiques de l'accompagnement afin de mesurer les singularités et les généralités :**
Quels déterminants des conduites d'accompagnement : affect, enjeux, théorisations singulières, contraintes contextuelles, causalité, déterminismes, progressisme etc.... ?

B. Fondements épistémologiques et méthodologiques de la recherche

Une approche qui tend vers une verisimilitude⁶⁰ :

L'intention de recherche est de développer la compréhension de la place accordée à l'initiation à la recherche et, ses effets produits. Compréhension qui permettra d'envisager des préconisations relatives à la fois à l'ingénierie de formation et à l'ingénierie pédagogique.

S'inspirant d'un modèle socioconstructiviste, l'analyse sera basée dans un premier temps sur une extraction des thématiques et idées forces. Extraction qui sera réalisée sans modèle théorique. En effet, le respect de la complexité est un principe premier sur lequel se base notre posture de praticien-chercheur. De fait, une démarche d'enquête trop '*protocolaire*' ne nous faciliterait pas l'accès aux singularités du système. De façon idoine, l'enquête s'appuie sur un objectif global et non sur des hypothèses de recherche et d'action apriori. Cette démarche fut discutée avec mes deux directeurs de mémoire. Elle réclame une distanciation avec les méthodes habituellement employées relatives à l'analyse structurelle des représentations.

Il convient cependant de se prémunir du risque d'interprétation hâtive ou erronée des discours.

De fait, les termes seront regroupés afin de repérer les unités de sens et comparer ces unités entre les acteurs interrogés. Nous relierons, de manière intégrée, notre connaissance subjective (c'est-à-dire notre propre expérience de chercheur, de formateur, d'accompagnant à l'initiation à la recherche et les discours des interviewés) à une connaissance objective (c'est-à-dire des savoirs théoriques relatifs aux données recueillies)

Cette manière de procéder est nouvelle pour nous. Il s'agit de respecter la complexité du réel et d'éviter les pièges du clivage recherche/ action, et également, du positivisme et du réductionnisme.

Dans le respect des principes épistémologiques chers à POPPER qui inspire ce travail, observations et théories seront mises en tension. Pour lui « *toute connaissance, y compris nos observations, est imprégnée de théorie* » (Popper, 1972, 1998, p. 133)

De plus, « *tout développement de la connaissance consiste dans l'amélioration d'une connaissance existante que l'on change dans l'espoir de se rapprocher davantage de la vérité* » (Popper, 1972, 1998, p. 134).

Sachant que cette vérité est contextuelle, il nous semble important d'associer les idées recueillies à l'environnement (constitué de l'organisation, l'institution etc..). Nous tenterons de mettre en lien le formateur, ses missions et l'institution dans lequel il exerce. De plus, les préconisations en projet devront tenir compte des éléments signifiants de l'environnement du travail.

⁶⁰ Selon POPPER, « le but de la science est la verisimilitude ». (Popper, La connaissance objective, une approche évolutionniste, 1972, 1998, p. 133) Toute connaissance s'appuyant sur la modification d'une connaissance antérieure, la vérité n'est qu'approximative. Nous ne pouvons atteindre la vérité mais l'approcher. Nous cherchons donc une approximation de la vérité mobilisant à la fois connaissances subjectives et connaissances objectives.

Une approche respectueuse des ressources et du master professionnel et donc par nature limitée

Etant à la fois praticien et chercheur, notre recherche professionnelle se déploie de façon dynamique et de manière continue. Les événements nouveaux viennent nourrir l'actualité professionnelle et de fait notre recherche. Cette réalité pourrait nous engager dans un travail multidimensionnel trop vaste ne correspondant pas aux objectifs du master professionnel. Il convient de bien circonscrire notre champ de recherche. Concernant l'enquête, nous faisons donc le choix de questionner uniquement les formateurs accompagnateurs. Au-delà, nous aurions des difficultés à assumer nos 2 fonctions et à être dans le respect des échéances.

Une volonté d'intelligibilité et de co-construction : le choix de la systémie

La recherche action vise à produire des connaissances relatives à notre objet de recherche et également à projeter des actions. Il ne s'agit pas de valoriser l'un plutôt que l'autre, auquel cas, le travail pourrait s'orienter soit vers un projet d'action soit sur un projet de recherche.

L'inscription de notre travail dans une perspective systémique permet d'inscrire la reliance entre recherche et action. Son efficacité et sa qualité dépendent notamment du respect de ce principe.

Par ailleurs, pour atteindre ses finalités, « *un système à recours à des actions sur lui-même et sur son environnement* ». (Vespieren, 1990, p. 82) Il est donc important d'interroger les intentions et les pratiques dans un même temps. De fait, une collaboration forte avec les acteurs de formation est visée. Afin de rendre intelligible la complexité, nous proposons d'avoir recours à la modélisation systémique. Celle-ci permet de mettre en lumière, dans le respect du principe hologrammatique, le tout et ses parties considérant que les connaissances acquises sur les parties reviennent sur le tout et inversement. Les éléments du système sont considérés comme inséparables car interagissant entre eux.

Par ailleurs, la modélisation peut servir de multiples finalités. Nous retiendrons particulièrement la connaissance des problèmes complexes, leur compréhension, la possible anticipation des stratégies d'action mais également son pouvoir médiateur au service de l'évolution des pratiques. En effet, modéliser, c'est « *agencer des symboles qui sont porteurs de sens pour celui qui les émet et celui qui les reçoit* ». (Le Moigne, 1990, 1999, p. 15) Il sera donc envisager des modèles permettant de nourrir nos élaborations collectives concernant notamment le projet de formation et nos pratiques.

En lien et en déclinaison des principes précités, les choix théoriques et les outils de recherche ont été envisagés.

C. Pourquoi se saisir des représentations sociales pour questionner la place accordée à la recherche ?

Les représentations sociales dépassent le simple cadre cognitif du sujet. Elles ne sont pas un savoir théorique sur le monde mais un savoir pratique construit socialement (Abric, 1994). Elles véhiculent des savoirs, des potentiels d'actions, des valeurs relatifs aux objets du monde qu'elles modélisent, construisent et délimitent.

Par ailleurs, elles sont à la fois des instances de schématisations des expériences vécues et de légitimation des pratiques dans un monde socialement constitué « *sans que le souvenir de cet effort et le caractère collectif du résultat soient obligatoirement rappelés* » (Moscovici, 1961, p. 317).

L'exploration des représentations sociales des accompagnateurs permettra d'accéder à la fois aux conceptions et aux pratiques. Les orientations et les choix qu'opèrent les formateurs pourront être compris et explorés. Enfin, en plus de renseigner la rationalité des acteurs, elle facilite l'accès aux postures et à l'engagement des acteurs. Rappelons que notre projet formation repose sur des principes éthiques et épistémologiques et se traduit par un engagement vis-à-vis de l'étudiant.

L'exploration des représentations sociales est apparue rapidement comme ressource permettant d'approcher les éléments fournissant aux acteurs de formation la légitimation de leurs conduites, leurs positionnements dans le cadre de l'ingénierie de formation. Elle permettra d'approcher les éléments constituant et contribuant au projet d'initiation à la recherche et sa place dans le processus de formation. D'un point de vue méthodologique, les représentations sociales étant en grande partie médiatisées par le discours, cela a orienté le choix de notre outil d'investigation.

D. Quels instruments méthodologiques ?

Outil d'investigation

Ce qui nous préoccupe, c'est l'espace de vie des représentations et leurs influences sur les acteurs de formation et sur les apprenants. Dans la littérature scientifique, les entretiens sont recommandés pour étudier les représentations des individus par rapport à un objet d'étude déterminé. (Seca, 2002) L'outil, qui nous a semblait le plus propice et le plus adapté, est l'entretien non directif de recherche. Avec ce type d'entretien, nous cherchons à faire assumer par l'enquêté le rôle d'explorateur habituellement détenu par l'enquêteur. Par ailleurs, il est un instrument à finalités multiples et hétérogènes. Il permet d'atteindre « *des niveaux plus profonds d'opinions et d'attitudes* » (Molinier, Rateau, & Cohen-Scali, 2002, p. 60). Il pourra donc nous aider à mettre en évidence le rapport entre les théorisations singulières, leurs contextes et les voies d'émergences.

Technique de l'entretien

Le but étant de faciliter l'expression du formateur enquêté, notre démarche est dictée par la considération de l'audité. Nous cherchons à ce qu'il s'exprime avec le plus de liberté. Les principes retenus concernant la technique d'entretien sont, de fait, la liberté, l'interrogation (demande de précision, approfondissement, une réflexion sur) et surtout la réitération (reformulation, écho, voir anticipation du discours).

Eu égard à nos choix, la stratégie d'interview s'est déclinée comme suit:

- Engager le thème,
- S'appuyer sur les dires initiaux pour signifier leur (in)compréhension ou leur (in)stabilité,
- Soutenir le discours du locuteur,
- L'amener à se positionner par rapport à son propre discours.

Le guide d'entretien⁶¹ est construit à partir des objectifs de la recherche et de nos choix épistémologiques et méthodologiques. Les questions formulées représentent surtout des balises thématiques qui ont permises de nous préparer intellectuellement aux entretiens. Ainsi, ces questions ne se retrouvent pas telles quelles dans la retranscription des interviews. Cherchant l'expression libre des pratiques et des conceptions, c'est surtout la reformulation des discours que vous retrouverez à la lecture des interviews⁶².

⁶¹ Cf. annexe 9.

⁶² Cf. annexe 10, extrait de l'interview de Michel (texte brut)

Préalablement aux rencontres avec les formateurs, j'ai cherché à tester mes habiletés d'interviewer et la pertinence du guide d'entretien. J'ai ainsi pu rencontrer Mme CABARET Véronique, formatrice d'adulte en IFCS et docteur en sciences de l'éducation. Les questions posées et la posture développée ont facilité l'accès à la fois aux pratiques et aux conceptions. J'ai donc choisi de poursuivre ma démarche dans le même sens.

Par ailleurs, il importe de préciser que cette rencontre a nourri la réflexion, Mme CABARET ayant travaillé sur l'accompagnement en formation et s'appuyant dans sa recherche sur l'épistémologie Poppérienne.

Limites

Reprécisons que l'objet de recherche n'est pas de déterminer ce qui devrait être mais de proposer une grille de lecture des représentations relatives à l'initiation à la recherche.

La situation d'entretien, inscrite dans notre contexte de travail, suppose une relation interlocutive empreinte de l'histoire de cette relation. Cette histoire et ce contexte influencent la production du discours. L'interview rend donc compte de connaissances contextuelles mobilisées par l'intervieweur et non pas d'une connaissance figée et uniforme. J'ai donc considéré ma présence comme influençant le contexte.

Analyse :

Suite aux discussions avec mes directeurs de mémoire, la démarche s'est construite en 2 temps :

- une analyse entretien par entretien, puis,
- une analyse transversale.

Chapitre 8. Derrière les mots, la compréhension du discours

Cette première phase sert de cadre de référence et de point de départ pour l'ensemble de l'analyse. Elle représente en quelque sorte la base architecturale de notre démarche de compréhension.

Au regard de nos objectifs d'enquête, le choix de méthode d'analyse s'est porté vers l'analyse thématique qui consiste « à repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus concrets. » (Mucchielli, 1996, p. 259)

L'investigation des thèmes est en effet préconisée dans le cadre d'une démarche compréhensive à « condition de s'appliquer à des discours directs (significations manifestes) et simples » (Bardin, 1977, p. 155)

L'inventaire des thèmes exprimés individuellement a permis dans un second temps de dégager les idées forces du collectif formateur. De fait, les convergences et les divergences entre acteurs sur un même objet sont traitées de manière intégrée et non différenciée.

Au fur et à mesure du développement des idées, et afin d'appuyer la logique inférentielle de l'analyse, les propos des formateurs interviewés sont repris et retranscrits entre guillemets et en italique.

Les entretiens furent non directifs et permirent la libre expression des locuteurs. Les vécus de mes collègues furent recueillis à posteriori. Des réactions telles que « cela fait du bien de se poser » ou encore « faudrait qu'on se réunisse plus souvent pour ... » m'ont confirmé le caractère « simple » et « utile » de l'interview. A noter que des projets ont émergé avec 2 des formateurs interviewés. L'un concernant l'articulation entre démarche de recherche et démarche de résolution de problème et l'autre relatif au projet d'élaborer des ateliers de réflexion et de recherche. (Atelier concourant à des enseignements de processus de 3^{ième} année et à l'appropriation de la démarche de recherche).

Dans le respect de nos principes épistémologiques, et considérant les pièges qui pouvaient jaloner notre démarche, elle fut balisée de garde-fous :

Dans un premier temps, il s'agissait pour moi de réaliser un **effort de rupture** particulier dans la mesure où pour la première fois j'interviewais et analysais le discours de mes collègues, avec lesquelles, je suis naturellement investi professionnellement et, de fait, affectivement. Mettre de côté les considérations particulières que je pouvais avoir pour chacun d'entre eux, c'était d'abord les objectiver puis les projeter en dehors de moi. Lors des interviews, j'ai cherché à investir pleinement mon rôle d'intervieweur mettant au second plan mes rôles et missions dans l'institution afin que le discours soit le plus libre et approfondi. Ceci dit, considérant mes missions, régulièrement, mes

collègues questionnaient mon avis ou sollicitaient un échange. Les fins d'entretien étaient marquées par une orientation plus dialogique, la discussion prenant le pas sur la reformulation ou l'interrogation. Il est également important de considérer la sensibilité théorique et expérientielle qui oriente notre regard. Ma faculté à catégoriser les discours est en effet particulièrement liée à cette sensibilité, qui correspond à mon savoir pratique issue de mon expérience professionnelle. : « *En recherche qualitative, on parle aussi de sensibilité théorique et expérientielle du chercheur. Cette sensibilité oriente toujours le regard de l'analyste et donc sa facilité à trouver telle ou telle thématization, plutôt qu'une autre. La notion de sensibilité théorique est liée à la formation fondamentale et continue du chercheur ainsi qu'à son expérience de recherche, particulièrement, celle du terrain* » (Paille & Mucchielli, 2008, p. 129)

Dans un second temps, les entretiens (enregistrés numériquement) furent retranscrits, puis anonymisés , afin de préserver l'anonymat des locuteurs.

La démarche qui suivit consista « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus ». (Paille & Mucchielli, 2008, p. 162) Les idées forces, récurrentes, singulières furent mises à jour de cette façon pour chacun des formateurs. Notre démarche s'est intéressée particulièrement aux signifiés.

Lors de la retranscription puis lors de l'analyse, ces 4 questions ont aiguillées notre démarche :

- De quoi parle-t-il ?
- Comment il en parle ?
- Quel air de famille dans les discours ?
- Quelles conceptions en jeu et quelles projections dans l'avenir ?

Une autre balise consista à « dire non à la simple lecture du réel, toujours séductrice » (Bardin, 1977, p. 27) et ainsi d'éviter la compréhension spontanée ou une interprétation trop hâtive. Pour cela, la vérification des mots recueillis, du sens des mots ou encore le croisement des données représenta une vigilance critique.

Plusieurs lectures des discours retranscrits furent nécessaires pour atteindre les conceptions des acteurs. Comprendre le sens des messages nécessita de chercher plusieurs niveaux de compréhension évitant de lire « *au pied de la lettre* ». Ainsi, le repérage des thèmes et des sous-thèmes abordés fut réalisé en plusieurs étapes générant petit à petit l'arborescence conceptuelle (thèmes, contenus et relations entre eux). **Je me suis donc positionné de manière inductive ne créant pas d'hypothèse préalable au contenu thématique.** Rappelons que la fonction de l'enquête n'est pas de « *prouver* » mais d'enrichir notre compréhension, et de fait, de dégager une source de connaissance relative à

l'ingénierie de formation. Elle a donc plus une fonction « *heuristique* » qu'une fonction « *d'administration de la preuve* ». (Bardin, 1977, p. 29)

La liste des thèmes est de fait toujours restée ouverte durant l'analyse cherchant à rendre compte le plus fidèlement possible les conceptions et pratiques.

Le choix de la modélisation des cartes conceptuelles, en plus de faciliter l'accès à la complexité, représenta une ressource supplémentaire pour garantir la fiabilité de l'analyse. En effet, la construction des illustrations fut réalisée en deux étapes. A la fois de manière continue, schématisant les idées forces dans l'instant, puis à posteriori (à distance de l'écriture). Mobilisé par l'intention de vérité, le schéma fut ressource de l'examen discursif de l'analyse.

Enfin, les analyses des discours furent lues et partagées avec mon tuteur professionnel. Quelques éléments furent modifiés ou retirés considérant leurs caractères très subjectifs ou connotatifs.

A. Analyse de l'entretien de Bérangère⁶³

Bérangère, est l'accompagnatrice ayant le plus d'ancienneté et d'expériences à l'institut de formation. Arrivée en 1999 en tant que chargée de formation, elle est aujourd'hui chargée de mission auprès de la direction concernant l'élaboration et la révision du projet de formation. Elle exerce également des missions de tutorat auprès des chargés de formation, des missions relatives à la démarche qualité et, elle accompagne le nouveau pilote des étudiants de première année. Durant son parcours, elle fut tour à tour chargée de formation, formatrice, coordinatrice des étudiants de 3^{ème} et de 1^{ère} année. A noter, qu'elle participa à la mise en œuvre de la réforme en 2009 en tant que coordinatrice des étudiants de 1^{ère} année. Celle-ci fut « *salutaire* » pour elle dans la mesure où elle était depuis 2003 en charge de la 1^{ère} année : « *la réforme je lui ai ouvert les bras, il fallait que ça change.... C'était nécessaire* ».

Bérangère est titulaire du diplôme cadre de santé et d'un master en ingénierie de formation. Sa recherche l'a amenée à modéliser le parcours de formation en intégrant la réflexivité comme finalité. Son travail donne une lecture du système de formation et représente un tiers à partir duquel notre projet de formation 2012/2015 a été élaboré.

Synthèse du parcours professionnel de Bérangère		
Etapes	Dates	Mots clefs du discours au regard des expériences professionnelles
Obtention du Diplôme d'état d'infirmier	1993	
Infirmière en unité d'urgences	De 1993 à 1995	Travail d'équipe -Intégration
Infirmière en centre de soins à domicile	De 1996 à 1997	Vision holistique – Prise en charge globale
Remplacements au sein de différentes structures	1998-1999	
Chargée de formation en Institut de Formation en soins infirmiers CRF Croix-Rouge Douai	1999-2000	1 ^{ère} expérience de coordination d'année en 2000 (3 ^{ème} année)
Formation cadre de santé	2001-2002	Thème du travail de recherche : De la qualification individuelle à la compétence collective
Formatrice et coordinatrice d'année en soins infirmiers, IFSI Croix-Rouge Avec	de 2003 à ce jour	Savoir coopérer – Changement – Mise en œuvre de la réforme – Démarche qualité -
Formation d'ingénieur de formation	2011-2012	Travail de recherche : Modélisation de la formation intégrant la réflexivité en finalité
Chargée de mission concernant l'élaboration et la révision du projet de formation	Depuis 2012	

⁶³ Afin de respecter l'anonymat, les prénoms des formateurs ont été remplacés par d'autres.

Dans le discours de Bérangère, plusieurs thématiques ressortent :

1/ Les enseignements liés à la recherche « *mettent en évidence notre capacité à articuler, à lier et à progresser en tant qu'équipe* ». Bérangère en tant que pilote du projet de formation développe des préoccupations liées à la compétence collective de l'équipe de formateurs. En ce sens, elle attribue à la recherche un caractère transversal. Les questionnements relatifs à l'accompagnement (que nous développons après) sont mis en lien avec la progression en compétence de l'équipe :

« Aussi parce que l'on a mis en place une organisation du travail et un fonctionnement collectif qui favorise cette émergence mais maintenant la montée de compétence, il faut qu'elle se fasse pour que tout le monde puisse faire les liens et échanger, construire etc. »

Les pratiques relatives à l'initiation à la recherche sont aujourd'hui plus facilement questionnées, l'intention d'amélioration des pratiques étant collective. Les écarts mesurés entre prescrits et réalités sont objectivables et exploitables. Les préoccupations sont partagées et, potentiellement utiles pour tous dans le cadre de la montée individuelle et collective des compétences.

Notons que Bérangère envisage les ateliers proposés récemment à l'équipe pour l'année à venir comme des outils transversaux au service de la progression du projet de formation et des compétences collectives. Elle propose à cet effet la participation de tous, formateurs et chargés de formation.

Retenons que plusieurs caractéristiques de la recherche (entendons ici initiation à la recherche, recherche, conséquences pédagogiques et conséquences organisationnelles) dans le discours de Bérangère permettent de comprendre ce (le sien) caractère transversal à la recherche :

- Elle participe à mettre en lumière les pratiques et l'amélioration des pratiques, mais aussi les intentions pédagogiques,
- Elle facilite l'émergence des questionnements pédagogiques que ce soit au niveau de l'accompagnement qu'au niveau plus global de l'ingénierie de formation,
- Elle enrichit dans le sens où elle serait porteuse d'un pouvoir d'engendrement et d'adaptation vis-à-vis des actions.

Cet extrait de discours est illustratif

« Tu vas être content, on a des questions à se poser sur comment on favorise le développement des compétences de notre équipe de formateurs. Je pense qu'il y a un énorme progrès qui a été fait, il y a des choses qu'on n'aurait pas forcément réussi avant. On a réussi à faire passer pas mal de choses, après on a des contraintes qu'il faut que l'on intègre... »

Concernant la place l'initiation à la recherche dans le processus de formation, Bérangère est en capacité de décrire les nombreux liens qui existent entre les autres enseignements : le raisonnement clinique, les soins relationnels, l'anglais, les méthodes de travail, la santé publique et l'éducation à la santé sont particulièrement cités. Un mot revient de manière récurrente : l'articulation. Construire et concevoir l'ingénierie de formation revient à bien articuler les enseignements :

« En gros, dès que tu rentres dans les domaines 3 et 4... tu vas trouver des articulations mais moi je pense que l'on devrait aussi avoir du lien avec les UE du domaine 1 et du domaine 2 parce que les sciences dures, elles sont intimement liées à de la publication, à la recherche etc. etc. »

Cette articulation serait gage de qualité du projet de formation dans son ensemble. Elle représente une caractéristique plus concrète et opérationnelle de la transversalité.

Initiation à la recherche	= loupe mettant en lumière =Vectrice de professionnalisation	<i>aussi bien pour l'étudiant que pour le formateur</i>
----------------------------------	---	---

2/Directement en lien avec cette première idée force jaillissent de nombreuses préoccupations concernant l'ingénierie pédagogique et de formation.

- Notons en tout premier lieu un **problème d'appropriation collective de la méthode de la recherche en sciences sociales.**

Bérangère s'appuie sur nos échanges lors d'une réunion entre accompagnants. Celle-ci a permis de mettre à jour une relative méconnaissance du vocabulaire et des étapes inhérentes à la recherche en sciences sociales : *« je ne suis pas retournée les voir les cours de méthodes, la recherche l'année dernière je ne suis absolument pas retournée les voir. On en a reparlé la dernière fois en groupe... je ne suis absolument pas retournée les voir...Je l'ai zappé, je suis partie sur ce que moi je connais de la démarche, sur la marge d'autonomie que je me prends toujours à ça »*

Globalement, les formateurs ne se baseraient pas suffisamment sur les enseignements de la recherche du semestre 4. Ce qui explique une *« dissonance »* pouvant *« être un frein supplémentaire dans un travail qui est déjà assez lourd »*

Concernant la méthode, Bérangère parle de cet écart et met à jour durant l'entretien ce qui induirait chez elle cette tendance : un besoin de respecter son fonctionnement personnel. Elle illustre cela en évoquant son parcours de recherche : *« Les méthodes, je suis quand même assez respectueuse des choses... maintenant la méthode, très certainement que globalement, il y a aussi la vie personnelle Moi si tu me demandes d'élaborer un travail de recherche personnel, moi en suivant cette méthode,*

ces plans-là, ces grandes étapes... je sais que je ne vais pas me retrouver dedans...

Je sais très bien comment je fonctionne par rapport à la recherche et par rapport ...

Je sais très bien le travail que j'ai fait l'année dernière, je sais très bien qu'il ne s'inscrit pas du tout dans ces étapes. »

Ce point se matérialise pour Bérangère en axe d'amélioration au risque de ne pas « *respecter le fonctionnement cérébral de la personne* ».

Le parcours du formateur et en particulier son parcours de recherche pourrait venir influencer sa démarche pédagogique et son rapport à la méthode.

Par ailleurs, une représentation singulière à l'égard de la méthode pourrait venir expliquer également cette difficulté d'appropriation. La « *méthode* » est particulièrement liée dans le discours de Bérangère à l'application de la méthode. Etant formatrice mue par une intention professionnalisante, la méthode pourrait venir contrarier le développement postural de l'apprenti-chercheur : « *Ou bien on leur demande d'appliquer, de suivre quelque chose... ou bien on se sert de cette expérimentation pour construire et développer* »

Prendre conscience de cette forme de représentation à l'égard de la méthode permet d'envisager de questionner les liens que chacun opère entre méthode et apprentissage, et ainsi d'envisager un rapport plus pertinent de la méthode. (Méthode = moyen au service de ..., c'est dans sa mise en œuvre que l'apprenant se l'approprie et est capable de démontrer son développement scientifique)

- Des difficultés pour l'apprenant à « transférer »

« Malgré les choses qui sont faites en amont du tfe.... Santé publique... enquête... l'étudiant n'est pas en capacité de transférer ces éléments-là La plupart des étudiants, tu as l'impression qu'ils découvrent la construction d'une enquête...etc. etc. »

Par exemple, d'après Bérangère, les liens entre la démarche d'enquête relative à la recherche et la démarche éducative ne sont pas faits par les étudiants. Pour Bérangère, cette difficulté est générale. L'étudiant n'articule pas, et donc ne peut transférer ce qui est appris durant les enseignements antérieurs et la démarche recherche. La question de notre propre capacité à comprendre et à expliciter les liens se pose.

Il pourrait y avoir, a priori, perte de ce qui est vu lors de la formation et les enseignements de la recherche. Ceci ira dans le sens des premiers constats mettant en évidence une rupture entre la

recherche et la formation de manière globale. L'intensité des efforts produits par l'étudiant pourrait être lié à la nécessité de refaire lui-même du lien entre la recherche et ses prérequis.

Une meilleure compréhension de l'articulation des enseignements serait nécessaire pour permettre à l'étudiant de transférer et donc de progresser.

→L'initiation à la recherche, comme enseignement de fin de formation pourrait être pivot de l'architecture du projet de formation (question)

- **La recherche et l'alternance**

Bérangère soulève une question : « *comment travailler et faire vivre la recherche au travers de l'alternance ?* ». Les enseignements à la recherche sont une nouvelle fois particulièrement emblématiques de ce qui est requis et visé par notre projet de formation : un fonctionnement coopératif avec les professionnels de terrain.

Les échanges entre jeunes professionnels et apprentis-chercheurs ont d'ailleurs porté leurs fruits.

D'après Bérangère, le professionnel amènerait particulièrement l'étudiant à trouver les bons mots pour expliciter. Par ailleurs, en tant que praticien, il est une « *ressource* » à mobiliser pour l'étudiant qui peut le questionner sur les bonnes pratiques.

Une autre voie de progression serait de davantage faire vivre l'alternance lors de l'accompagnement des apprentis-chercheurs.

- **Les difficultés d'écriture des étudiants :**

Ces difficultés sont remarquables et généralisables. Bérangère estime que l'écriture est un prérequis lorsque l'étudiant rentre en recherche. « *La formalisation ...il y a une difficulté qui devrait ne plus être là, à ce niveau de formation* ».

L'objectif serait donc de « *gommer* » cette difficulté : « *Sans donner de pistes, je pense que ça vaut le coup de se poser la question... on devrait s'enlever ce problème-là dans l'accompagnement....il devrait avoir été anticipé* ». Elle évoque d'ailleurs de nouvelles pratiques pédagogiques de première année relatives à l'écriture d'articles et attend de savoir ce que « *cela va donner* ».

Bérangère effectue des liens entre capacité d'écriture, l'appropriation méthodologique et la retranscription du travail. Cette difficulté à écrire ne permet pas à l'étudiant d'expliquer fidèlement son cheminement alors qu'il en est capable à l'oral. Par ailleurs, son rapport à l'écrit l'amène à du placage théorique qui ne rend pas lisible la compréhension du « *chemin* ».

Nous notons ici des difficultés orthographiques et de syntaxe rendant difficiles l'articulation des idées. Bérangère ne questionne pas le rapport à l'écrit de l'étudiant.

Pour elle, cela représente un véritable paradoxe qu'elle cherche à comprendre et à rationaliser. L'oral serait démonstratif du développement postural : « *la posture réflexive je l'ai... La recherche de compréhension, c'est fondamental pour moi... de chercher à comprendre les choses, je l'ai...*

La mobilisation, le recours aux ressources pour permettre d'étayer cette collaboration..

Après je peux discuter de la qualité, de la construction de la ressource du choix qui a été fait

La démarche, je l'ai... la rupture avec les préjugés je l'ai... et c'est même cette année particulièrement présente Donc ben si je prends ça je les valide... »

Il semble que Bérangère considère comme suffisante au regard des exigences du travail de fin d'études, la progression des apprentis-chercheurs relative à leurs capacités d'explicitations et de réflexivité. Le travail de recherche est particulièrement évalué au regard de cette progression. **L'écrit ne serait donc pas considéré comme un élément fort et représentatif du développement postural.**

Il semble exister un certain clivage entre oral et écrit. Notons comme élément allant dans ce sens que l'évaluation 5.6 est envisagée comme « *l'évaluation de la soutenance* » alors qu'elle concerne l'intégralité du travail (*écrit, l'écart entre l'écrit et l'oral et la présentation du travail. Précisons que 3 critères sur 8 sont spécifiques de la soutenance*)

Par ailleurs, les habiletés d'explicitation reconnues des étudiants ne sont pas mises en rapport avec les habiletés d'écriture.

Il semble que la place accordée à l'écrit influence son rapport à l'apprenant, au développement professionnel, aux exigences du travail de recherche et donc influence directement l'évaluation du travail de fin d'études. Le discours de Bérangère est démonstratif d'un changement de considération de l'écrit : il semble en effet passer d'un prérequis (considéré autrefois comme résultant d'un enseignement antérieur) à une pratique à travailler, cependant particulièrement en amont du travail de recherche.(Notons qu'il ne s'agit pas de l'écriture scientifique mais de l'écriture en général)

- **L'apprenti-chercheur et sa place dans le groupe**

Le groupe d'apprentis-chercheurs joue un rôle important dans la construction des apprentissages et la réalisation du mémoire. « *Le groupe il est important, ça c'est clair, ce que je disais tout à l'heure, cet effet miroir...Cet effet de la question de l'autre, cet effet de se rassurer...A la fois ça génère une anxiété, et à la fois ça rassure* ». « *Le collectif permet d'articuler...* »

Le fonctionnement en petit groupe est satisfaisant. Bérangère se pose des questions quant à des modalités encore plus pertinentes et efficaces. « *Est-ce que je le déstructure, restructure autour des questions qu'ils se posent... est-ce que je leur demanderai pas où ils en sont, quelles sont les questions qu'ils se posent... quelles sont les problématiques prégnantes par rapport à leur avancée* »

De plus, elle cherche à analyser et comprendre une demande récente des étudiants à changer le mode de régulation, à savoir effectuer la régulation non pas en groupe mais en individuel.

Considérant le groupe comme espace particulièrement porteur, comprendre ce besoin d'individualisation est nécessaire.

Le lien entre socio-construction et individualisation n'est pas établi pour Bérangère. Même si l'apprentissage de la recherche s'appuie sur un principe de socio-construction, il est avant tout par nature individuel : « *Y a du socioconstructivisme par rapport aux temps de régulation qui interviennent, maintenant c'est essentiellement individuel...* »

Retenons que Bérangère cherche à comprendre l'articulation entre les effets émergents du groupe et l'apprentissage de la recherche. « *En quoi le groupe d'apprentis-chercheurs, dans un principe pédagogique socioconstructiviste, participerait à l'émergence d'habiletés nouvelles permettant la réalisation du mémoire ?* »

3/ L'accompagnement du mémoire : entre « *retrait, proxémie et stimulation* »

Bérangère met en avant son ajustement au groupe et à l'étudiant. L'accompagnement serait en même temps « *retrait* » et « *proximité* ».

L'efficacité du groupe porteur est notamment évaluée par rapport au retrait qu'elle s'impose. Ce retrait est davantage recherché lors des régulations en groupe : « *T'es plus, quand ils sont en groupe par exemple, tu peux être plus en retrait...J'ai moins besoin de jouer mon rôle de progression, de stimulateur, de...* »

Son rôle est donc de « *poser des questions* » permettant à l'autre « *d'élaborer son propre truc* ».

Elle reprend pour expliquer sa posture la notion d'effet miroir : faire écho de l'autre, de ce qu'il dit pour l'amener à prendre conscience lui-même.

Un enjeu fort : permettre à l'étudiant de se positionner en tant que futur professionnel.

2 autres éléments sont cités mais non explicités dans l'accompagnement : la valorisation et la motivation.

4/ Le discours de Bérangère nous permet de reconstituer sa représentation relative à la recherche à savoir :

Un travail transversal permettant la professionnalisation à travers le développement de postures (Compréhension, Mobilisation, Démarche, Responsabilité, Inscription dans le collectif, Rupture avec les préjugés) caractéristique de l'esprit scientifique.

La recherche permet une progression permanente à travers un réinvestissement de ce qui est appris et compris.

Représentation figurative

Afin d'illustrer la place accordée à l'initiation à la recherche pour Bérangère, je propose la représentation figurative suivante :

Un schéma représentant un cycle circulaire constitué d'éléments en interactions continus permet d'illustrer les idées de progression permanente et de réinvestissement continu.

Il peut se lire à 2 niveaux :

1/ Pour l'étudiant, il s'agit de la place de la recherche dans sa professionnalisation ;

2/ Pour le formateur, il s'agit de la place accordée à la recherche dans l'ingénierie de formation.

Semblable à la roue de Deming, ce cycle démontre l'intention d'amélioration des pratiques pédagogiques mais aussi la progression continue des étudiants. La formation participe au développement professionnel et permet à terme d'asseoir un positionnement professionnel.

Au centre du cycle, nous retrouvons les principes et méthodes pédagogiques importantes pour Bérangère qui nourrissent l'accompagnement du mémoire et qui questionnent la place de la recherche.

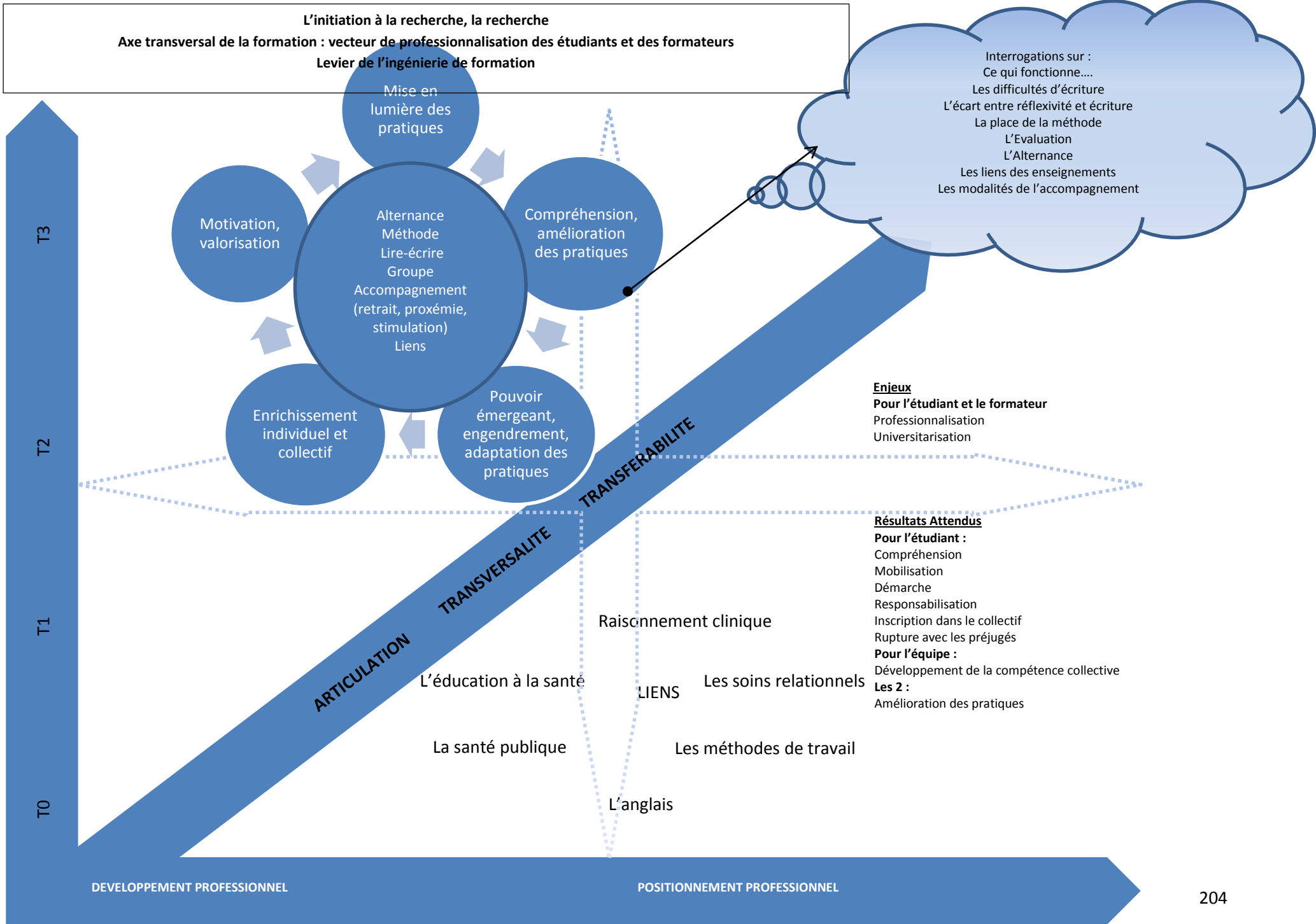
Autour, les bénéfices de cet enseignement ou les bénéfices de ces pratiques d'enseignement, en fonction du sujet (étudiant /formateur)

Des éléments moteurs sont essentiels à la bonne marche du cycle : l'articulation des enseignements qui influencent les capacités à repérer les situations idoines et donc à transférer. Ces éléments sont inscrits doublement : dans une flèche transversale qui rappelle la progression, et avec une flèche à quatre pointes placées en filigrane permettant de rappeler la nécessité de penser la formation dans son ensemble.

La bulle en haut à droite illustre les nombreuses préoccupations autour de la recherche et de la formation en générale. Des interrogations sont particulièrement d'actualités : par exemple, comment envisager une progression en matière d'écriture ?

En tant qu'enseignement de fin de formation, le développement scientifique relatif à la recherche s'inscrit comme un levier à partir duquel l'articulation des enseignements peut être pensée.

Les enjeux et les résultats attendus de l'initiation à la recherche attendus sont rappelés en bas à droite.



B. Analyse de l'entretien de Michel

Dans le discours de Michel plusieurs idées forces et thématiques émergent :

- L'initiation à la recherche se distingue de la formation en général,
- La complexité : point de départ et point d'arrivée du travail de recherche,
- Entre théorie et pratique, un travail d'alternance,
- La recherche : épine dorsale de la formation,
- Le développement de la posture recherche vu comme une « *expérience de formation, une expérience de vie* ».

Synthèse du parcours professionnel de Michel	
Diplôme IDE	2001
Expériences en tant qu'IDE	Intérim 1 an Oncologie 4 ans
Expériences en tant de formateur	5
Diplôme Cadre de Santé	2011
Expériences en tant que formateur Coordinateur	2 ans
Expériences d'accompagnement de mémoire	2 ans

Notons que le thème de la complexité est transversal dans le discours de Michel

La place de la recherche au sein du processus de formation

L'idée force que soutien Michel concernant l'initiation à la recherche est sa distinction avec la formation en général. Il emploie à plusieurs reprises la formule « *c'est une forme de pavé dans la mare* » pour illustrer l'écart entre les apprentissages liés à la recherche et les autres enseignements. D'un côté, il y aurait des enseignements pleins de « *certitudes* » (UE de processus) et la recherche, qui au contraire, valoriserait l'incertitude. (Dans ses propos, l'incertitude se comprend comme une posture volontairement choisie pour dépasser ce qui semble évident) La recherche permettrait à l'étudiant de sortir du cartésianisme pour entrer dans l'univers de la complexité. Soit de dépasser les liens de causalité pour entrer dans une considération plus systémique du monde qui l'entoure. Il serait d'ailleurs important pour lui d'ouvrir plus encore les dispositifs d'accompagnements aux professionnels, et ainsi, de sortir du clivage théorie/pratique. Il illustre également à travers cette notion d'incertitude l'importance du questionnement permettant de sortir des évidences.

Pour Michel, elle est un vecteur important du développement autonome du futur professionnel. Elle représente en quelque sorte un instrument au service de sa professionnalisation dans la mesure où elle demande à être acceptée et dépassée. Michel s'inscrit dans l'épistémologie de POPPER,

considérant que la vérité n'est jamais établie et qu'il est nécessaire d'être ouvert et d'éviter toute forme d'autoritarisme.

Une autre idée dominante, en lien avec la précédente émane du discours, est relative aux enjeux de la recherche :

La complexité, comme point de départ et point d'arrivée de l'initiation à la recherche.

La complexité revient de manière itérative dans le discours. Les enjeux de l'initiation à la recherche, à savoir le « *développement scientifique* » et « *l'amélioration des pratiques* » sont mis en rapport avec la nécessaire « *compréhension du système dans lequel l'étudiant évolue* ». **Le parcours de recherche aurait cette fonction de compréhension de la complexité** qui demande un effort particulier : « *l'acclimatation à l'incertitude* », une capacité à « *objectiver* » le développement d'une posture de questionnement systématique, de manière d' « *aller plus loin* » ou encore d' « *ouvrir le champ de ce que l'on peut observer au quotidien* »

A noter que les temps de silence furent fréquents durant l'entretien marquant la réflexion de l'interviewé. Le discours fut révélateur de la conscientisation de ses pratiques. Fréquemment, nous retrouvons les verbes « *penser* » et « *réfléchir* » agrémentés de silences.

En évoquant les enjeux de la recherche, Michel produit l'idée de développer davantage le lien entre recherche et compréhension du système dans lequel baigne le professionnel de santé au début des enseignements de la recherche. Il faut pour « *créer un vecteur d'investissement supplémentaire* », « *valoriser les fruits du processus* ».

Cette voie d'amélioration fut reprise plusieurs fois dans les propos: faire davantage de liens entre le l'exercice professionnel et la recherche à l'aide de ses bénéficiaires et ce, de manière pragmatique.

Sur le plan de l'ingénierie pédagogique :

La recherche représenterait emblématiquement le lien entre théorie et pratique.

La place des enseignements relatifs à la recherche semble dépendre chez Michel d'une conception intégrée de la théorie et de la pratique. Aussi la recherche permettrait de faire des liens, soit d'être un élément emblématique de l'alternance voulue « *copulative* », difficile à mettre en œuvre au regard des réalités institutionnelles. Les propos montrent une volonté de travailler avec les anciens étudiants et d'autres professionnels. La « *pluralité des points de vue* », la « *tension IFSI-terrain* » est formative. Dans ce sens, nous pouvons émettre l'hypothèse que pour Michel le travail d'élaboration du mémoire favorise la création d'espace-temps (groupe de travail) permettant d'effectuer un travail dynamique d'alternance visant le « *développement de posture* », « *l'adaptation au terrain* » et la « *production de connaissances* ». Pour lui, l'ensemble formé par le groupe de suivi, par les situations d' « *échanges avec les professionnels* », le « *stage* », l'« *accompagnement individuel* » semble former un processus

dynamique source d'apprentissage. ». (NB : Ce qui semble correspondre à la notion d'alternance cognitive⁶⁴) Le groupe revenant souvent comme vecteur d'apprentissage, nous pouvons noter que pour Michel, les nouvelles modalités de l'accompagnement en groupe semblent satisfaisantes (4 étudiants, 2 heures, groupe 'recherche')

A cet effet,

Sur le plan de l'ingénierie de formation :

La recherche, épine dorsale de la formation

Par ailleurs, la recherche en général, représente « *l'épine dorsale de la formation* » au même titre que les modules transversaux dans l'ancien programme de formation. A travers un principe « *recherche* », les enseignements seraient liés. Elle permet, pour le formateur, « *d'appréhender les choses* », c'est-à-dire, de penser et de construire ses dispositifs et ses méthodes. Elle permet pour l'étudiant de participer à la construction d'une posture attendue : la posture de questionnement.

Paradoxalement, il exprime une difficulté (attitude de silence, mimique marquant l'embêtement et rire) lorsqu'il s'agit d'explicitier les liens concrets existants entre les UE et les dispositifs contribuant au développement de la posture de recherche sur les 3 ans de formation. Il dit connaître la 1^{ère} et la 2^{ème} année sur le « *Berger Levrault* » illustrant sa méconnaissance apparente des liens. Dans un principe plus général, toute UE mettant en avant la « *réflexion* » participe à cet enjeu. (Démarche clinique, démarche projet sont cités)

La nature de l'initiation à la recherche est « *scientifique* » dans le sens où il faut dépasser ce que l'on « *observe habituellement* ». L'objectivation semble un élément central permettant de définir la scientificité de la démarche. Elle permet la triangulation de 3 éléments : pratique, observation et théorie (dans le sens théorisation).

L'initiation à la recherche serait emblématique du développement scientifique qui se caractérise par les mots suivants : « *analyse* », « *objectivation* », « *ouverture d'esprit* ».

Le lien entre posture de recherche et réflexivité est réalisé en fin d'entretien. « *On ne peut pas parler de l'un sans l'autre ... on ne peut pas être dans une démarche de recherche sans un minimum d'esprit réflexif et inversement* ».

⁶⁴ L'alternance cognitive constitue selon Morandi « *une transformation entre un objet initial et ses modes de formation* ». Elle se concevrait comme « *un système partagé, un lien entre les processus cognitifs réellement engagés d'une part, et, d'autre part, les procédures d'alternance en tant qu'activité permettant à ces processus cognitifs de se mettre en œuvre* » (Morandi, 1999, p. 45)

La réflexivité et la recherche se distinguent par la généralisation de l'objet intéressé: « *la réflexivité, c'est quand même centrée sur soi...la recherche, il y a un moment donné où l'on passe à ce qui peut être d'ordre général* ».

Concernant l'apprenant :

Pour Michel, la recherche serait avant tout une « *expérience de formation, une expérience de vie* ».

La dimension expérientielle est particulièrement mise en avant, laissant des traces dans le parcours de l'apprenant. « *Le processus en tant que tel ne s'enseigne pas, il se vit. A condition qu'on veuille le vivre* ». Celui-ci est spontanément comparé à un processus « *sinusoïdal* ». L'apprenti-chercheur oscillant entre « *doute* » et « *conscientisation de la construction du travail* » (dans le sens perception/compréhension de l'aspect constructif du travail). La tension entre les deux permettant le développement professionnel. Il met particulièrement, sans le citer, le développement identitaire du sujet en toile de fond de la démarche : « *l'étudiant est dans sa construction* ». « *Plus qu'une méthode, c'est une manière de vivre sa vie.* » Ce développement serait dépendant des « *qualités intrinsèques* » de la personne. Pour l'étudiant, Le travail est « *difficile* » dans la mesure où il *représente* « *une charge de travail importante* » pour l'étudiant et car « *on doit lire* ».

L'essentiel relève de la notion d'expérience singulière qui se vit et ne se donne pas. On ne peut la maîtriser. Elle fait partie des choses qui s'éprouvent tant pour l'étudiant que pour le formateur.⁶⁵

⁶⁵ Formule inspirée de la citation de Jacques ARDOINO : « *il y a des choses qui se prouvent et d'autres qui s'éprouvent* » (Ardoino, 1978, p. 329)

Pour Michel, l'initiation à la recherche pourrait être représentée par une flèche avec une section principale élargie valorisant l'idée du parcours. Constituée de multiples expériences, ce parcours participe au développement personnel et professionnel.

Il viserait les enjeux et résultats visibles notés à droite de la flèche.

En trame de fond, une épine dorsale rappelle la dimension « *ingénierante* » de la recherche mais également la progression recherchée dans le développement des postures.

L'ingénierie pédagogique serait pensée à partir des enjeux de la recherche qui pourraient être confondus avec les enjeux de la formation.

Une sinusoïde greffée au parcours rappelle à la fois :

- La tension professionnalisante entre la conscientisation de ce qui est construit avec les doutes et les inquiétudes nécessaires, Cette tension permettant la compréhension, la poursuite de l'élaboration du travail,
- Le processus « *alternant* » de la recherche.

LA PLACE DE LA RECHERCHE dans la FORMATION

Pour l'étudiant et pour le formateur

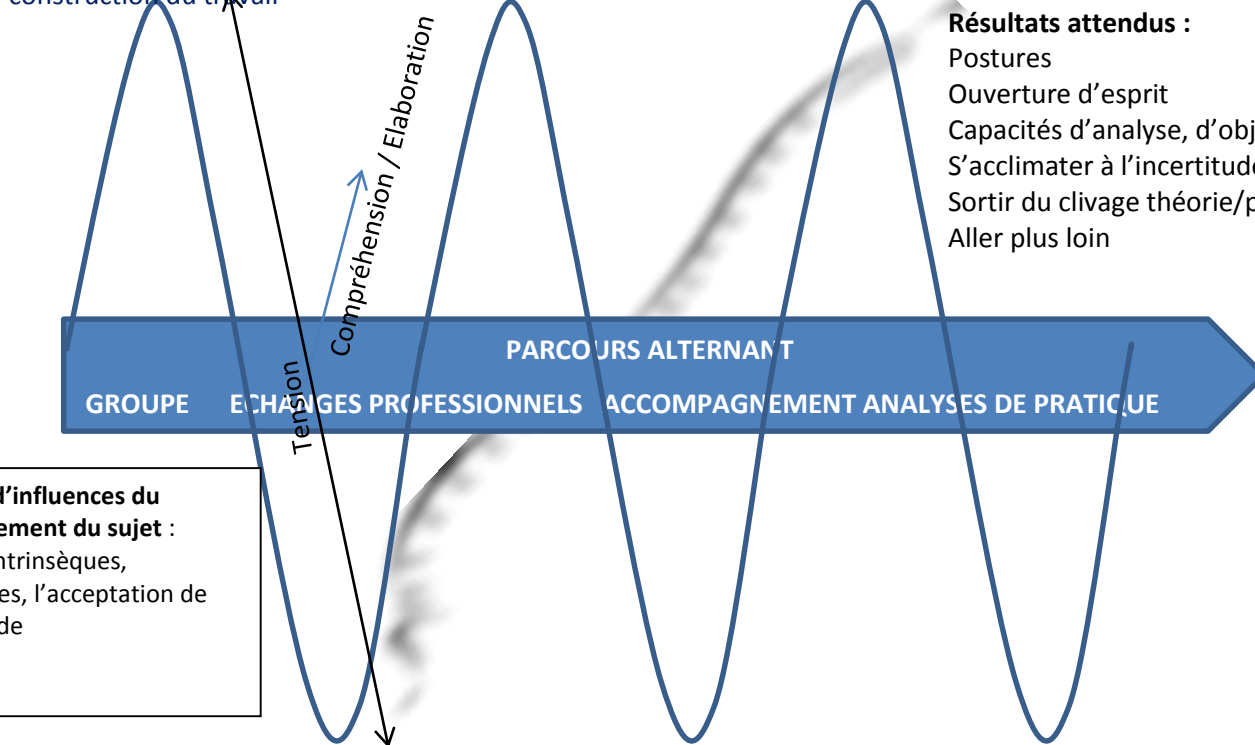
Enjeux :

Professionnalisation
 Construction
 Amélioration des pratiques
 Développement scientifique
 Développement identitaire
 Développement de l'autonomie
 Comprendre la complexité
 S'acclimater à l'incertitude
 Sortir du clivage théorie/pratique

Résultats attendus :

Postures
 Ouverture d'esprit
 Capacités d'analyse, d'objectivation
 S'acclimater à l'incertitude
 Sortir du clivage théorie/pratique
 Aller plus loin

Conscientisation de la construction du travail



Facteurs d'influences du développement du sujet :
 Qualités intrinsèques, expériences, l'acceptation de l'incertitude

Doute / incertitudes

UNE SUCCESSION D'EXPERIENCES PROFESSIONNALISANTES
 « Travail difficile, charge importante, il faut lire »

C. Analyse de l'entretien de Jean

Jean est l'un des plus anciens formateurs à l'Institut. 6 années d'expériences d'accompagnement en particulier des étudiants 1^{ière} et 3^{ième} année. En amont de ses missions de formation, il a exercé comme infirmier au sein d'unités de psychiatrie et de soins palliatifs. Sensibilisé à la dimension éthique, il organise notamment les enseignements relatifs à la législation et l'éthique et ce, de manière transversale. Les échanges avec Jean relatifs aux pratiques professionnelles sont empreints d'une intention singulière « *faire pour un mieux* ». Ce fut le cas lors de l'entretien d'enquête. Jean évoque volontiers son parcours dans une logique de construction professionnelle.

Quelques étapes du parcours professionnel de Jean		Mots clefs du discours au regard des expériences et étapes
Diplôme d'état Infirmier	1998 IFSI CRF Douai	Travail de fin d'études sur le cannabis Méthode de recherche en sciences sociales. « à l'époque je n'avais pas compris le but visé »
Infirmier en secteur -De psychiatrie -De soins palliatifs	Durant 6 mois Durant 4.5 ans Hôpital St Philibert	prise en charge globale pluridisciplinarité temps d'échanges importance accordée à la fonction en soins palliatifs, développement d'une philosophie soignante
DU de soins palliatifs DU éthique	2005 2009	Recherche sans méthodologie imposée. DU éthique réalisé de sa propre initiative à partir de 2007 lorsqu'il est devenu formateur
DE Cadre de santé	2010-2012 Formation sur un mode discontinu	importance de la recherche satisfaction logique de construction professionnelle
Formateur depuis	2007 à l'IFSI CRF de Douai	Expériences en 1 ^{ière} et 3 ^{ième} année Actuellement en 3 ^{ième} année avec en plus la responsabilité des enseignements de législation et d'éthique sur le plan transversal (1/2/3). Participation aux dispositifs relatifs à l'analyse de situation en 2 ^{ième} année Réfèrent du projet Erasmus

Au sein de son discours, plusieurs idées forces :

- Les enjeux de la recherche : entre levier de professionnalisation pour l'étudiant et objet de reconnaissance pour l'institution,
- La démarche de recherche, entre science et art,
- L'apprentissage de la recherche : entre intention pédagogique et réalité,
- Une place essentielle accordée à la recherche, mais un paradoxe relatif à l'ingénierie de formation : le passage d'une logique de certification à une logique de validation.

Notons dans un premier temps sa vision relative à la recherche mettant en évidence un questionnement de fond d'ordre téléologique. Les enjeux relatifs à l'initiation à la recherche sont pluriels. Nous appuyant sur la fréquence et le développement des idées, une hiérarchie de ces enjeux peut être déduite :

- **Les enjeux pour la profession :**

« *La recherche c'est promouvoir la professionnalisation des infirmiers par les infirmiers, par leurs propres travaux de recherche* », c'est « *développer les sciences infirmières* » ou encore « *contribuer à la création d'un corpus de connaissances* ».

Jean met en évidence la nécessité de **mise en reconnaissance** de la profession dans l'environnement. Son discours est caractéristique des changements que nous vivons. Il démontre l'intégration du mouvement de professionnalisation et valorise la recherche comme ayant une fonction professionnalisante. Elle est à la fois finalité et moyen.

Les enseignements à la recherche ouvrent des perspectives d'avenir pour la reconnaissance de la profession avec « *la masterisation qui va se développer pour les infirmiers* ». « *Dans quelques années, on pourra avoir des retours des étudiants et des formations supérieures* ».

Ils permettraient donc, à partir de ses effets, à ouvrir les possibilités au niveau des parcours professionnels. Ainsi l'étudiant pourrait envisager de « *poursuivre ultérieurement des études universitaires* ».

L'ensemble du discours de Jean traduit particulièrement :

- **une quête de professionnalité.** La recherche servirait l'intention de développement d'une expertise complexe et d'un système de références. Cette professionnalité s'entend comme un processus conjoint de développement personnel et professionnel. Jean cite à plusieurs reprises l'évidence base nursing démontrant l'importance des systèmes de références relatifs aux pratiques avancées. L'initiation à la recherche participerait à « *nourrir* » et à *développer* ces systèmes de références.

- **Le pouvoir identitaire de la recherche pour le corps infirmier :** la recherche à partir du développement des connaissances participe à légitimer les sciences infirmières.

Ce besoin de légitimité se lit de manière transversale dans son discours. Il est relié à l'histoire de notre profession et à la représentation de la profession : « *on n'est pas une discipline purement scientifique... on a tout intérêt à développer les sciences infirmières.... On existe pas vraiment* ».

« La recherche d'aujourd'hui va contribuer d'ici à quelques années à une véritable reconnaissance de la discipline infirmière. »

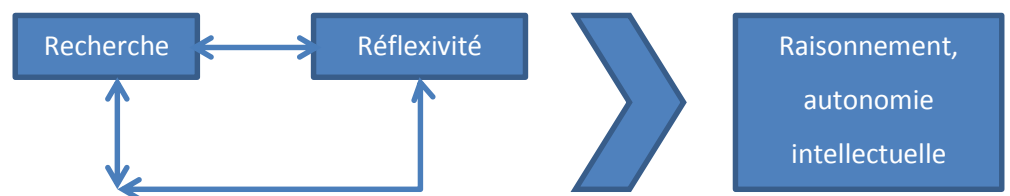
L'articulation enjeux-finalités s'apprécie concrètement dans les liens entre évolution de la profession et bénéfices pour le futur professionnel.

- **Finalités pour l'étudiant, futur professionnel :**

Très en lien avec ce qui précède la recherche permettrait de

- Développer les capacités d'interrogation sur ses propres pratiques,
- Développer ses aptitudes réflexives,
- Développer en formation des compétences qui pourraient être « perceptibles par le recruteur »,
- Développer son autonomie intellectuelle.

Réflexivité et recherche sont liées dans une boucle continue à la vertu professionnalisante. Le raisonnement, l'autonomie intellectuelle sont des habiletés travaillées tant au sein du processus réflexif que du processus de recherche. La place accordée à l'initiation à la recherche semble liée à une certaine considération de la réflexivité.



Les résultats attendus au terme du travail sont des éléments émergents de ce processus discursif.

La réflexivité : c'est « questionner sa pratique », « s'interroger en situation ».

La recherche se traduit par la capacité à « passer d'une analyse de situation à une démarche de recherche ». Cela requiert « de pouvoir rompre avec les préjugés, les opinions et les prêts à penser entre guillemets ». La recherche « permet aussi aux étudiants de ne pas faire de leur cas une généralité ». Jean valorise particulièrement la rupture épistémologique.

L'objet de recherche intéresse non seulement l'apprenant mais également la profession. La généralisation du problème identifié participe à distinguer réflexivité et recherche.

Il est intéressant de noter que des raccourcis de langages sont utilisés : réflexivité signifie analyse de sa pratique professionnelle tandis que recherche, démarche ou processus de recherche.

Les 2 participent à développer une lecture complexe des situations, d'éviter le clivage, le dualisme et l'absolutisme : « *parce que la recherche demande à sortir, encore une fois, de ce dualisme soignant-soigné.* »

Les 2 concourent à développer une habileté : être capable d'être interpellé par...

- **Enjeu concernant l'institution de Formation : la réussite institutionnelle**

Jean évoque « *la réussite* » de l'étudiant comme élément représentatif de la qualité des enseignements. La réussite des étudiants dans le cadre du travail de mémoire est visée comme moyen de reconnaissance de l'institution.

L'accompagnement de l'étudiant est orienté pour permettre la réussite. Il apparaît durant l'entretien que cette réussite serait plus celle de l'institution que celle de l'étudiant. Elle n'est pas envisagée comme un tout interdépendant mais de manière bien séparée. Ceci peut représenter un paradoxe : alors que les enseignements à la recherche visent l'autonomie, les pratiques d'accompagnement dirigerait vers la réussite de l'institution.

« *Ce que l'on vise aussi c'est la réussite de l'étudiant, c'est qu'il n'y ait pas trop d'échec... trop de ...On est obligé de changer notre posture même si l'intention philosophique est là, je reste accompagnateur.* »

L'enjeu de réussite porte en soi une double contrainte au regard des enjeux de développement de l'apprenant. Le formateur devant atteindre la réussite institutionnelle, sa position s'ajusterait vers un accompagnement de portage en cas de doutes sur la faculté de l'apprenti-chercheur à réussir.

Cette acception de la réussite par Jean questionne sa responsabilité de formateur. Elle pourrait être liée avec d'autres enjeux de niveau socio-politique. **Retenons ici, que la place accordée à la recherche est aussi fonction d'enjeux institutionnels.**

- **Deux absents, le patient et les situations professionnelles**

La recherche a plusieurs fonctions essentielles:

L'acquisition d'une professionnalité

La légitimation de la profession

La reconnaissance de la qualité des pratiques pédagogiques

L'Employabilité, à savoir permettre à l'étudiant de démontrer ses compétences en vue d'obtenir un emploi

Bien que la lecture des enjeux soit plurielle, le bénéficiaire des soins est absent du discours . Le patient n'est cité qu'une seule fois dans l'ensemble du discours. Quant au terme 'qualité', revenant

fréquemment, il concerne toujours le professionnel ou l'étudiant et non pas la qualité des soins au service du patient.

Le discours ne démontre pas de corrélation entre les enseignements 'recherche' et le gain qualitatif des soins. Le rapport entre les finalités de cet enseignement et les missions et rôles du futur professionnel n'est pas présent. De la même façon, les liens entre recherche et situations professionnelles ne sont pas faits précisément.

Le projet visé par cet enseignement serait donc d'être utile pour le développement de l'étudiant, l'essor de la profession, l'employabilité du futur professionnel et l'image de l'institution. L'absence de projet visé concernant la gestion des situations professionnelles à venir ou l'amélioration de la qualité et/ou de la sécurité des soins constitue en soi un paradoxe au regard du projet de formation.

Ces tiers absents (représentants les plus-values essentielles de la recherche) pourraient participer à la construction motivationnelle de l'apprenti-chercheur vis-à-vis des enseignements et de la démarche de recherche.

La Démarche de recherche, entre science (théorie) et art (singularité)

Une définition de la science qui conditionne l'abord de la recherche et sa considération :

L'analyse du discours montre que la représentation de la recherche, de la démarche et des enseignements de la recherche s'appuie sur des critères de scientificité.

La recherche en soins infirmiers serait à la fois scientifique et non scientifique.

« La recherche est scientifique par sa quête d'objectivité, par sa méthode, dans le potentiel à créer du savoir ». Pour cela, « ce qui prime c'est la raison pure, la recherche de la preuve...le recours à des techniques ».

Jean met en avant une épistémologie valorisant particulièrement le recours à la preuve comme critère essentiel de scientificité. Ce qui importe pour Jean, c'est l'établissement de la vérité par un fait ou un raisonnement relevant de la preuve. La « *raison pure* » s'entend dans le discours de Jean comme un raisonnement propre à établir solidement la vérité.

Par ailleurs, **la science relève plutôt de la théorie et de la discipline**, et à ce titre le soin infirmier ne peut être totalement scientifique. D'ailleurs : *« On n'est pas une discipline purement scientifique On est plutôt à l'interface des sciences humaines ».*

Ou encore

« Il y a l'aspect humain dans la discipline infirmière. Donc la singularité... du soignant, du soigné... c'est pour ça que la démarche de recherche, elle peut être scientifique dans son aspect méthodologique dans sa volonté de créer du savoir ... maintenant au regard de la spécificité infirmière... je ne pense pas que l'on puisse à proprement parler de sciences. »

La dimension non scientifique de la recherche est liée à son objet : le soin.

Il relève en effet plutôt d'un « *art* » puisque s'intéressant à « *la subjectivité* ».

Cette valeur attribuée au soin s'appuie sur les idées d'un auteur Walter HESBEEN qui définit en effet le prendre soin comme « *un art* » dans son ouvrage « **Prendre soin à l'Hôpital** ». Jean semble empreint d'une partie de son discours et appuie son propos en se référant à son ouvrage. Cette définition du soin semble avoir une valeur prescriptive. Pour autant, l'art de l'infirmier d'après HESBEEN est « *celui qui permet de s'appuyer sur des connaissances établies pour les personnes en général en vue de se les approprier pour prendre en soin d'une personne unique* » (Hesbeen, 1997, p. 36).

Implicitement, nous pouvons émettre l'hypothèse que Jean recherche la singularité et qu'il se méfie des normes établies scientifiquement. La connaissance doit être au service de la singularité. L'écueil qu'il identifie serait de ramener le sujet à la norme scientifiquement établit.

La science étant pour lui purement objective, il convient de signifier que le soin est un art intégrant faits objectifs et éléments subjectifs. Les enseignements à la recherche visent cette capacité à saisir ses éléments. Le paradoxe a priori recherche scientifique / non scientifique s'explique donc par sa conception de la science correspondant plus à des sciences dites dures qu'aux sciences humaines. **La recherche aurait une fonction : celle d'intégrer subjectivité (singularité) et objectivité (théorie, normes).**

Jean valorise l'effort de rupture épistémologique dans sa démarche : éviter l'absolutisme scientifique, éviter la référentialisation systématique à la norme et considérer la situation dans sa complexité.

La considération qu'il apporte à la science (=OBJECTIVITE THEORIE DISCIPLINE) influence donc ses représentations à l'égard de la recherche (à la fois scientifique=PREUVE, TECHNIQUES, SAVOIR et non scientifique = Singularité, subjectivité) et du soin (ART°).

L'apprentissage de la recherche, entre intention pédagogique et réalité

L'apprentissage de la recherche relève pour Jean de l'alternance, qui se fonde sur le rapport entre théorie et pratique.

En tant que formateur, « *la difficulté c'est de réussir à coïncider les deux à mon avis. Les soins infirmiers, on ne pourra jamais les aborder sous un angle purement théorique, on en revient à cet aspect de l'alternance.* », « *le véritable enjeu est de développer les sciences infirmières tout en conservant l'aspect art des soins infirmiers* ».

Le dispositif de formation relève d'une alternance entre théorie et pratique qu'il est nécessaire de réunir, d'enchevêtrer.

D'autres éléments clefs participent à cet apprentissage :

Des principes

- Le principe de progressivité des enseignements,
Questionnant cette progressivité, Jean précise, qu'en prérequis à la démarche de recherche, il est nécessaire que l'étudiant sache écrire ses idées et ai développé des facultés d'analyse en 1^{ière} et 2^{ème} année.
En première année, il est attendu qu'il sache repérer et écrire « *ce qui est de la déstabilisation de soin* » et en deuxième année qu'il sache « *davantage contextualiser, étayer, développer* » l'analyse de sa pratique.
- L'exemplarité du formateur notamment concernant ce qui relève de la rupture épistémologique,
- L'ajustement des exigences en fonction de l'apprenant.

Le discours de Jean permet de révéler des invariants concernant les étudiants et de circonscrire une conception à leur égard :

Le public étudiant est constitué de personnes « *jeunes* » provenant « *d'horizons différents* ». Il est hétérogène. Leurs attentes bien que différentes sont essentiellement orientées vers 2 projets : « *décrocher* » le diplôme d'état et « *décrocher un emploi* ». « *La donne générationnelle* » est importante dans le rapport aux étudiants. La plupart travaillent à « *l'échéance* » et considèrent la recherche comme un « *point de validation* ». *Le parcours universitaire des étudiants avant la formation IDE, s'il existe, donne une meilleure « conscience des enjeux » de la formation.*

Une méthode :

- La méthodologie de recherche en sciences sociales

Des rôles :

Le rôle du formateur est clairement identifié et distingué du rôle de l'universitaire.

L'universitaire « *amène la méthodologie* » et fixe le niveau d'exigences tandis que le formateur « *amène les étudiants, c'est-à-dire donner des bases de recherche* », « *Donner les moyens aux étudiants de s'inscrire par la suite....* », « *Développe cette aptitude à la recherche* », « *Aide l'étudiant à se projeter dans l'avenir* », « *faire des allers retours entre la théorie et la pratique* » etc.

Il est remarquable de noter dans le discours que le rôle du formateur est de préparer à l'avenir.

La co-construction n'est pas d'actualité mais souhaitée.

Ce rôle se concrétise

Dans l'accompagnement de l'apprenti-chercheur

Etre Accompagnant se définit pour Jean comme « *celui qui marche à côté, et qui respecte le rythme de l'autre, qui ne le devance pas, même s'il met des échéances aux étudiants* »

Jean se présente aux apprentis-chercheurs comme « *guidant* », « *garant de la méthodologie de recherche* ». A cet effet, il « *s'assure que les bases soient bien présentes, c'est-à-dire, je m'assure que j'ai bien une situation qui soit bien développée, étayée. Que cette situation ait été généralisée, légitimée* », il s'assure également que la situation d'appel réponde bien aux critères de recherche etc.

Cependant, Jean évoque spontanément un écart entre intention et réalité : « *...c'est l'intention mais à un moment donné il y a des écarts* », « *Je ne peux pas me contenter de ce rôle d'accompagnateur. Je vais au-delà... Je suis Je suis guidant voire portant... il a besoin de structurer les éléments, d'avoir des jalons...C'est une majorité d'étudiants qui nécessite des jalons, d'être guidé.* »

Ce portage s'organise pour 2 raisons :

- Les difficultés de l'étudiant,
- L'enjeu de réussite (cité plus haut).

« *On est obligé de changer notre posture même si l'intention philosophique est là, je reste accompagnateur.* »

Notons que lorsqu'il s'agit d'évoquer pragmatiquement ce qui est fait en situation d'accompagnement, les catégories de sens retrouvées indiquent un accompagnement correspondant à la guidance. Jean veille particulièrement à ce que l'étudiant prenne le « *bon chemin* ».

Au sein du groupe de suivi

Pour Jean, le groupe de suivi est « *une bonne entrée en matière* » dans le sens où il est porteur pour chacun des apprenants. « *L'interaction entre étudiants est très porteuse dans la compréhension des enjeux, de la méthodologie et c'est d'autant plus porteur lorsque des étudiants nouvellement diplômés y participent. Lorsqu'on a fait intervenir les jeunes diplômés, ça a renforcé vraiment les échanges.* »

Durant l'année, la relation duelle est de plus en plus privilégiée dans la mesure où la progression d'étapes des étudiants est différente : « *Maintenant après, ce que je constate, au fur à mesure, il y a des avancées qui sont carrément distinctes... par exemple, j'ai des étudiants qui sont aux hypothèses et d'autres qui sont encore à la situation de départ. Le groupe ne répond pas aux attentes de chacun* ».

L'accompagnement relève d'une intention presque philosophique difficile à mettre en œuvre.

Place de la recherche au sein du projet de formation :

La place accordée à la recherche dans l'ingénierie de formation est essentielle de par ses enjeux de professionnalisation. (cf. plus haut) Elle est inscrite en filigrane au sein du processus de formation

Pour Jean, cette place est d'ailleurs collectivement partagée et inscrite dans le projet de formation : « *J'ai l'impression que la recherche apparaît en filigrane, on a tous conscience, cette volonté de développer chez l'étudiant son autonomie. C'est-à-dire pas uniquement l'autonomie dans une réalisation d'activité... l'autonomie c'est également l'autonomie intellectuelle, développer ses aptitudes réflexives ...Ça je pense que ça été mis dans le projet de formation.* »

Cependant, Jean soulève un paradoxe relatif à l'ingénierie de formation :

La recherche, une UE parmi d'autres

« *Mais ce qui est certain, c'est que la recherche apparaît avant tout comme un point de validation. C'est un petit peu l'écueil du nouveau programme. C'est-à-dire, c'est un paradoxe, car le nouveau programme a développé quand même les attendus de la recherche mais d'un autre côté n'a pas vraiment redonné sa place à la recherche dans le système de validation. Elle est intégrée comme une UE parmi d'autres UE* »

Jean, comparant la démarche d'initiation à la recherche avant et après réforme 2009, considère que la perte du caractère certificatif ne va pas dans le sens de la valorisation de la recherche. Ceci semble évocateur d'une rupture non finalisée avec l'ancien programme et une compréhension partielle de l'ingénierie de formation.⁶⁶

Un besoin : développer sa place en échangeant davantage nos pratiques

« Penser l'aspect réflexif des pratiques des formateurs. Peut être envisagé une EPP⁶⁷, une approche réflexive des formateurs par rapport à l'accompagnement à la recherche. On a vraiment... chacun nos singularités...chacun des postures différentes... et des façons de concevoir l'accompagnement de l'étudiant... ça peut être bien de tous se rencontrer pour, le but ce n'est même pas de critiquer ou d'imposer, mais c'est permettre à chacun de s'interroger sur le sens de ses pratiques. Aider le formateur de conserver le sens de la recherche. Moi j'ai pris conscience de l'intention que je revendique et la mise en œuvre concrète de l'accompagnement. , parfois du guidage ou du portage. S'interroger comme ça, ça permettrait d'avoir un consensus sur un niveau d'exigences et de s'interroger sur les réalités vécues par chacun. Et puis de partager les difficultés. »

Le questionnement du sens des actions d'accompagnement est une idée force du discours. Ceci afin de mieux les évaluer et les comprendre et, point essentiel, d'être collectivement cohérent au regard de nos stratégies d'accompagnement. Ce souhait est motivé par la conscientisation de principes qui guident les actions relatives à l'apprentissage de la recherche : l'accompagnement, la réussite, l'autonomie etc...

⁶⁶ Rappelons notamment que les UE relatives à la recherche sont au nombre de 3 : 1 en deuxième année et 2 en troisième année dont 1 UE intégrative (cf. parcours de l'apprenti-chercheur)

La dernière UE intégrative de la formation intitulée « *Analyse de la qualité et traitement de données scientifiques et professionnelles* » concerne et valorise la démarche de recherche. D'ailleurs, l'ensemble du semestre 6 met en perspective recherche et évolution de la pratique professionnelle en abordant notamment les éléments de veille professionnelle dans le domaine de la recherche et l'utilisation du travail de recherche pour un travail d'intérêt personnel.

La place accordée à la recherche est en qualité et quantité bien plus importante aujourd'hui qu'hier.

La certification du mémoire n'irait pas dans le sens de l'approche compétence puisque valorisant particulièrement l'objet mémoire au détriment des autres apprentissages. C'est l'ensemble des validations d'UE qui constituent en soi la certification à l'exercice professionnel. Les enseignements à la recherche en tant qu'enseignements de fin de formation sont particulièrement mis à l'honneur dans le programme de formation.

⁶⁷ Lire évaluation des pratiques professionnelles

Une voie d'amélioration possible : davantage formaliser l'architecture de la progression recherchée

« La recherche n'a pas été suffisamment citée, il y a peut-être nécessité de passer de l'implicite à l'explicite. Globalement je pense que l'intention, on la retrouve dans le projet de formation, par contre, c'est peut être bien de la formaliser pour ... ».

Une meilleure lecture des articulations entre les finalités de la recherche en termes de compétences est nécessaire au regard de l'ensemble du parcours de formation. Les liens que lui-même effectue lors de l'entretien sont directement liés aux UE dont il a la charge. (Jean compare démarche de recherche et démarche éthique, la relie également avec les enseignements de « *psycho-socio-antropo* » et l'UE « *qualité* »).

Des éléments sources de tensions dans le discours

L'entretien fut riche et dense. Les principes guidant ses actions furent globalement reliés à des théorisations construites (quelque fois référencées). Quelques liens entre expériences de l'accompagnement, et principes d'actions furent sources de tensions lors de l'interview. Tensions démontrant un effort particulier, et desquelles émergent des questionnements et/ou des voies d'amélioration.

Les éléments à l'origine de ces tensions sont

- l'écart entre intentions et réalités concernant

1/ les enjeux de la démarche de recherche, (réussite étudiant, réussite institution)

2/ l'accompagnement (portage /accompagnement).

- la nécessité d'articuler science (théorie, objectivité) et soin (art, subjectivité), et donc de proposer une alternance théorie-pratique « *coincidente* »,

- les modalités d'évaluation (validation/certification) et la valorisation de la démarche,

-le développement de l'autonomie intellectuelle et l'articulation entre recherche et réflexivité (analogies / différences),

- l'exemplarité du formateur et le nécessaire effort de rupture épistémologique.

Ces tensions démontrent l'importance de l'enrichissement souhaité quant aux compétences relatives à l'enseignement et à l'accompagnement de la démarche de recherche, et plus avant, quant à l'ingénierie de formation dans son ensemble.

Conclusion :

Les éléments du discours relatifs aux enjeux, aux finalités de la recherche et aux pratiques d'accompagnement permettent d'estimer la posture de Jean dans ses pratiques d'accompagnement comme étant stabilisée. Jean se situe comme un « enseignant-formateur » dans la mesure où son discours est particulièrement empreint du domaine du telos. La recherche est décrite, définie dans ses multiples rapports notamment avec le soin, l'institution et l'étudiant. Deuxièmement, l'objet de la recherche doit s'intéresser aux domaines relatifs au cœur de métier (clinique, singularité du soin). De plus, sa représentation à l'égard de la recherche se constitue à partir de références disciplinaires et la finalité de la recherche se situe dans l'interaction entre poïesis (art du soin) et la praxis (autonomie).

De fait, il exprime peu sa participation au sein de la démarche (accompagnement, activités, effets). Elle est définie et/ou décrite à partir de ses principes (constructivisme, accompagnement) et peu à partir de son vécu ou du vécu de l'apprenti-chercheur. Pour autant, la lecture de ses pratiques peuvent-nous renseigner sur l'orientation de son accompagnement, à savoir, « *la conduite* ». Pour autant, les différentes formes d'accompagnement sont connues et décrites. L'accompagnement, au sens « *marcher avec* » est d'ailleurs valorisé comme posture souhaitée (mais difficile à mettre en œuvre) Enfin, son discours démontre sa capacité à « ouvrir vers » et à mobiliser les ressources nécessaires.

Représentation figurative :

Afin d'illustrer la place accordée à la recherche pour Jean, je propose une modélisation mettant en évidence l'ensemble des représentations retrouvées au sein de son discours. Ses représentations influencent directement ou indirectement la place accordée à la recherche, ses enseignements ainsi que le travail de recherche. (Centre du schéma) Elles interagissent entre elles et nous éclairent donc quant aux éléments signifiants relatifs à la place accordée à la recherche.

4 champs figuratifs sont mis en avant :

- la représentation de Jean à l'égard des enjeux de la recherche, (en haut, à gauche)
- Sa représentation à l'égard des étudiants, (haut, droite)
- Ses représentations à l'égard de la science, de la démarche de recherche et du soin réunies volontairement puisque particulièrement interdépendantes, (bas, droite)
- Ses représentations relatives à l'apprentissage des apprentis-chercheurs. (Bas, gauche)

Le schéma permet notamment de mettre en évidence ou de questionner rapidement les liens d'explication et de légitimation des pratiques. Ce visuel doit se lire de manière dynamique. Chacun des éléments influençant les autres au service de l'ingénierie de formation relative à la recherche.

Pour une meilleure lecture, j'ai fait le choix de ne pas faire apparaître de multiples flèches entre les éléments. Par contre, des 'tensions' retrouvées dans le discours, liées aux articulations entre pratiques et conceptions sont mises en évidence. Elles interrogent particulièrement les conceptions et les pratiques et sont remarquables par les efforts qu'elles nécessitent ou les effets qu'elles produisent.

Chacun des éléments de tension pourrait s'insérer au sein d'une question commençant par
« comment gérer.... [Tensions] ? »

REPRESENTATION A L'EGARD DES ETUDIANTS

Personnes « jeunes » provenant « d'horizons différents », public hétérogène.
Avec des attentes communes : « décrocher » le diplôme d'état et de « décrocher un emploi » et différentes ...
La « donne générationnelle » est importante dans le rapport aux étudiants.
Ils travaillent à « l'échéance » et considèrent la recherche comme un « point de validation ». Le parcours universitaire des étudiants avant la formation IDE, s'il existe, donne une meilleure « conscience des enjeux » de la formation.

Donne générationnelle
Recherche : une UE à valider parmi d'autres
→ Valoriser la recherche pour permettre le travail

Représentation de la science
Théorie, discipline, objectivité

Éviter le dualisme, l'absolutisme, la référentialisation systématique
→ Effort de rupture épistémologique

- Clivage science / non science
→ Intégrer les 2

- Articulations entre Réflexivité et recherche

Représentation de la recherche

Une démarche

- Scientifique : objectivité, preuve, méthode
- Non ou pseudo scientifique : subjectivité, singularitéalternante

Fonction : « réussir à coïncider les 2 »

Représentation à l'égard du soin
Art, singularité, subjectivité, aspect humain

CONCEPTS SIGNIFIANTS EN JEU AU SEIN DU DISCOURS EXPLIQUANT OU LEGITIMANT CONDUITES ET PRATIQUES

223

Finalités pour l'étudiant

- Développer les capacités d'interrogation sur ses propres pratiques,
- Développer ses aptitudes réflexives,
- Employabilité,
- Développer son autonomie intellectuelle.

Enjeux pour la profession

- Quête de professionnalité
- Pouvoir identitaire (professionnisme)

REPRESENTATION A L'EGARD DES ENJEUX DE LA RECHERCHE

Enjeux pour l'institution

- Réussite des étudiants,
- Peu d'échecs,
- Reconnaissance de la qualité des pratiques pédagogiques.

Ecart intentions/ réalités au regard : (influence de l'enjeu de réussite institutionnelle)

- des enjeux de la démarche de recherche
- De l'accompagnement (intention : ajustement, être à côté / réalités parfois portage)

→ Répondre à des obligations de résultats

Représentation à l'égard de l'apprentissage de la recherche

Alternance
Progressivité, ajustement des exigences
Accompagnement (individuel, groupal) et exemplarité du formateur
Intention philosophique (considération de ...)
Méthode

Représentation à l'égard du rôle de l'accompagnateur

Marcher à côté, guider
Garant de la méthodologie
Être en tension entre intention et réalité

REPRESENTATIONS RELATIVES A L'APPRENTISSAGE

PLACE ACCORDEE A LA RECHERCHE, au travail de recherche

Collectivement partagée.... Et Inscrite dans le projet de formation

Voies d'amélioration possibles :
Partage réflexif de nos pratiques,
Formalisation de la progression recherchée

REPRESENTATIONS RELATIVES A L'APPRENTISSAGE

D. Analyse de l'entretien de Delphine

Investie dans la formation en soins infirmiers depuis 2006, Delphine capitalise 7 années d'expériences d'accompagnement des étudiants. Elle a intégré notre institution peu de temps après sa formation cadre de santé en 2011. Elle apprécie partager son vécu professionnel notamment dans le cadre du suivi des apprentis-chercheurs. Ayant exercé sur un autre site de formation Croix-Rouge, elle nous propose régulièrement des allers et retours comparatifs entre les 2 organisations. Démarche souvent porteuse de réflexions et source de propositions. La démarche de recherche est pour elle valorisante. Son témoignage à ce sujet est caractéristique de la construction d'un sentiment de satisfaction : « *J'ai adoré l'étude conceptuelle, lire...ça a été du bonheur... et les enquêtes sur le terrain aussi.* »

Synthèse du parcours professionnel de Delphine		
Etapes	Dates	Mots clefs du discours au regard des expériences professionnelles
Obtention du Diplôme d'état d'infirmier	1994	
Infirmière en service de chirurgie générale secteur privé	De 1994 à 1998	
Infirmière en secteur d'hémodialyse	De 1998 à 2006	Investissement dans la fonction de référent des étudiants, et dans une mission de tutorat des professionnels nouvellement embauchés. Formation théorique et formation pratique.
Chargée de formation en Institut de Formation en soins infirmiers	De 2006	Opportunité de réorientation professionnelle suite à la mutation de son époux
Formation cadre de santé	2009-2010	Démarche de recherche durant la formation source de satisfaction
Formatrice en soins infirmiers en IFSI Croix-Rouge	De 2010 à ce jour	formatrice dans 2 instituts différents (Chalon, Douai)

Dans le discours de Delphine plusieurs idées forces et thématiques émergent

- **Ses conceptions et ses pratiques de l'accompagnement,**
- **La place singulière de la recherche =**
 - un véritable « parcours » pour l'étudiant,
 - un apprentissage s'effectuant de manière transversale,
 - un travail jugé « laborieux » par l'étudiant.
- **L'apprentissage de la recherche particulièrement liée**
 - Au développement du lien entre réflexivité et recherche,

- A la confrontation des idées,
 - Aux allers et retours avec le terrain.
- **La lecture et l'écriture : une difficulté constatée par tous,**
- **Des propositions ou pistes de progression possibles.**

- **Ses conceptions et ses pratiques de l'accompagnement :**

Une pluralité de postures est exprimée avec 2 tendances majoritaires qui ressortent.

Une tendance formulée en tant qu'intention : « *aider l'apprenant pour qu'il puisse lui-même faire ses recherches* ». Une volonté de marcher à côté, de « *se mettre en retrait* ».

Cette forme d'accompagnement est particulièrement mise en lien avec le développement « *nécessaire* » de l'autonomie de l'étudiant parfois formulée comme une injonction : « *il faut qu'ils soient autonomes* ».

L'autre tendance exprimée semble refléter le vécu des pratiques de l'accompagnement. Ici nous retrouvons soit le suivi, soit la guidance : « *les aider à cheminer, être un guide* » ou encore l'encadrement « *mettre un cadre* ».

Une volonté est très largement exprimée, celle d'être une « *ressource* » pour l'accompagné. Cela nécessite une bonne connaissance de soi et une bonne connaissance de l'autre.

Delphine démontre l'interdépendance entre les 2 personnes et le tiers « *recherche* ». L'accompagnement semble une expérience affective mobilisatrice. La réassurance de l'étudiant est pour Delphine importante. L'angoisse de l'apprenant est mesurée. Le renforcement positif est utilisé face à cette angoisse. L'accompagnement repose également sur la nécessité de « *donner envie* ». Les étudiants auraient « *besoin d'une carotte* » pour avancer.

Les postures de Delphine à l'égard de l'étudiant démontrent le souci qu'elle lui porte. Elle exprime une bienveillance, un des déterminants de la réussite.⁶⁸

Une idée nous semble également force dans son discours :

L'expression d'une frustration concernant sa pratique est récurrente. Elle est liée à une volonté de contrarier son besoin de « *contrôle* » sur le travail de l'accompagné. Cette envie de contrôle est spontanément reliée à son expérience de soignante :

⁶⁸ De nombreuses études menées dans les années 1993-94 sur les facteurs de réussite scolaires ont démontrées l'importance de l'association des facteurs suivants:

- l'organisation sociale et pédagogique de l'école : stabilité et solidarité des maîtres, « pilotage » ferme et dynamique ;
- l'orientation pédagogique : volonté de faire réussir le maximum d'élèves, priorité aux apprentissages et aux savoirs scolaires, centration sur « *le cognitif* » et la didactique ;
- l'orientation sociale : « regard » et attitude plutôt bienveillants envers les élèves et les familles.

Éducation & formations – n° 61 – octobre-décembre 2001. « *La réussite scolaire dans les ZEP* »
Gérard CHAUVÉAU Chercheur associé à l'INRP

« Aujourd’hui je me sens formatrice, pour autant j’ai eu du mal à passer d’infirmière à formatrice. C’est un changement de profession complet. Moi à l’heure actuelle, je suis formatrice. Ça ne m’empêche pas de penser à la profession d’avant... mes expériences professionnelles. Cette histoire de contrôle, en tant qu’infirmière, c’est tout le temps, ce qu’il doit être fait, le travail prescrit... Forcément c’est un changement de posture qu’il faut rechercher. J’aimerais bien y aller dans le contrôle, mais je me freine, je me dis non... ».

Le doute, provoqué par l’absence de regards sur les travaux de certains étudiants, paraît nourri par son besoin de contrôle.

Ainsi, l’accompagnement est conçu comme un moyen, une ressource au service de l’autonomie du sujet. Cependant celle-ci est prescrite dans le discours, ce qui pourrait représenter une injonction paradoxale pour l’étudiant.

L’accompagnement de Delphine pourrait se représenter visuellement par un plan en déséquilibre tel le plateau de Freeman utilisé par les kinésithérapeutes pour travailler l’équilibre et développer la sensibilité profonde. Ce schéma illustre les modifications de posture, parfois rapides, à la recherche d’un meilleur équilibre soit, du meilleur ajustement à la situation d’accompagnement.

L’instabilité est provoquée par :

L’incertitude, le doute qui constitue l’accompagnement,

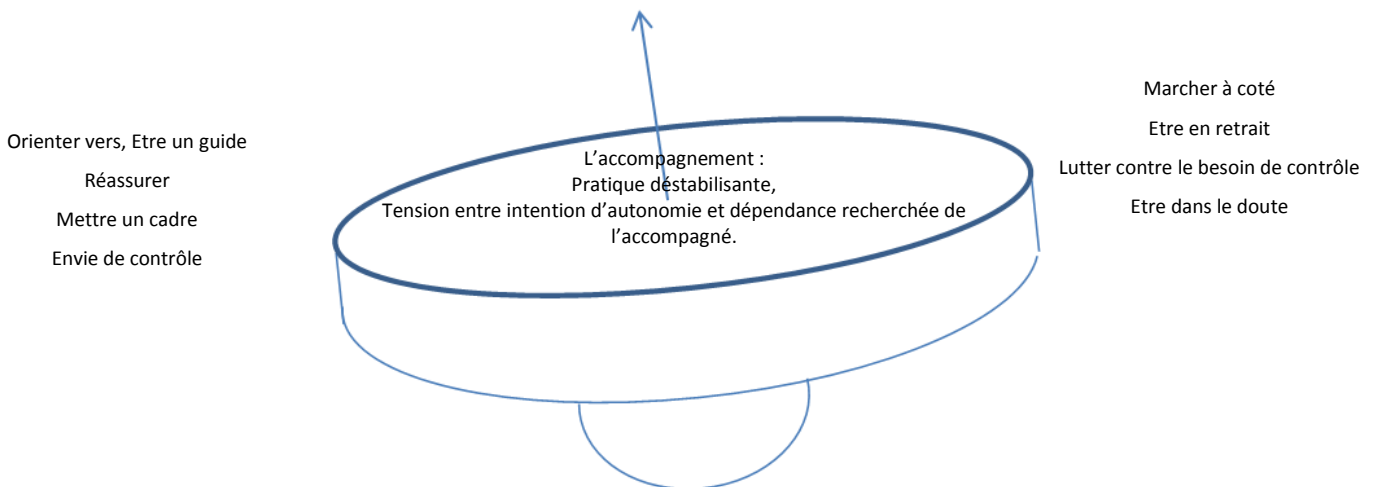
L’intention d’autonomisation d’un côté,

Les pratiques de guidance et de suivi nécessaires de l’autre côté,

La dimension affective de l’accompagnement,

Un besoin de contrôle.

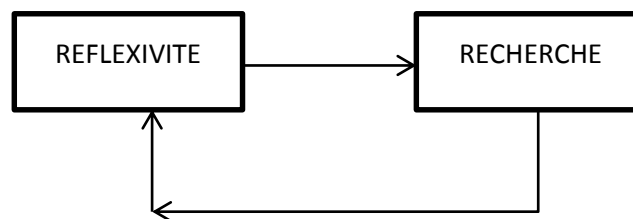
L’équilibre, par l’intention du meilleur ajustement.



- **La place singulière de la recherche =**
 - **un véritable « *parcours* » pour l'étudiant,**
 - **un apprentissage s'effectuant de manière transversale,**
 - **un travail jugé « *laborieux* » par l'étudiant.**

Delphine valorise particulièrement la dimension recherche au sein de la formation. « *Je ne conçois pas la formation sans recherche* ». L'initiation à la recherche participe à la professionnalisation en permettant à l'apprenant à : « *Chercher par soi-même* », « *Améliorer sa pratique* », « *Devenir autonome* » etc. Les enjeux de cet enseignement sont liés à la transformation de l'étudiant vers un le professionnel attendu. Le sens des pratiques est particulièrement mis en avant : « *rechercher pour comprendre* ». La recherche s'inscrit dans une logique de changement qualitatif de la personne.

Le lien est naturellement fait entre réflexivité et recherche. L'une de va pas sans l'autre. Elles sont complémentaires : la réflexivité pour questionner sa propre pratique, la recherche permet d'alimenter la réflexivité et d'envisager de transfert. (Généraliser)



Le travail de mémoire n'est pas seul considéré mais l'ensemble des activités, pratiques et enseignements mettant l'étudiant en posture de « *chercher* » et de « *RE chercher* » durant la formation. De nombreux rapports sont cités entre les enseignements de la recherche et d'autres comme le raisonnement clinique, la démarche projet. (Cœur de métier) Delphine cite également des dispositifs d'analyses de pratiques ainsi que les travaux réalisés au retour de stage comme particulièrement liés à la recherche. L'alternance est ici soulignée comme permettant l'émergence du travail de recherche.

La transversalité de la recherche est mise en avant de 2 façons : d'une part, l'apprentissage des capacités de recherche est transversal (dans le sens progressif et structuré sur l'ensemble de la formation), d'autre part en tant que compétence permettant de « *monter en compétence* » de manière plus générale.

Pour Delphine, l'apprentissage de la recherche est semblable à un parcours singulier qu'elle compare à son propre parcours. Cependant, pour l'étudiant, il est « *laborieux* » :

« C'est un travail laborieux, ils ont parfois l'impression que ça sert à rien. C'est souvent le retour qu'on a. » Ceci peut être interprété de différentes façons. Avec prudence, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'utilité du travail n'étant pas perçue par l'étudiant, l'investissement dans le travail est donc difficile. Delphine s'appuyant sur son parcours afin d'illustrer le caractère difficile du travail, la question de la compréhension de la fonction ou des enjeux du travail par le formateur peut également se poser.

La progression est mise en avant : du développement des capacités de lecture et d'écriture au développement d'un sens plus développé de compréhension et de réflexivité en fin de formation.

Il est attendu en fin de formation que l'apprenant se soit approprié la méthodologie de la recherche en sciences sociales, qu'il sache « *problématiser* », « *faire des hypothèses* », développer des « *perspectives professionnelles* » et soit « *autonome* ».

Le critère de scientificité, retenu par Delphine, relatif à la démarche de recherche est l'expérimentation. Sans cela « *il manque quelque chose* ».

- **l'apprentissage de la recherche particulièrement lié**

- **Au développement du lien entre réflexivité et recherche,**
- **A la confrontation des idées,**
- **Aux allers et retours avec le terrain.**

Le travail effectué l'année dernière par l'équipe de 2^{ième} année⁶⁹ concernant la réflexivité et la recherche a porté ses fruits. Les étudiants ont « *avancé plus vite* » proposant une analyse de situation, point de départ de la recherche, plus aboutie. Les étapes de légitimation et de généralisation ont été mieux comprises. Ce travail est un élément facilitateur pour Delphine. Elle invite à poursuivre le travail qui a facilité l'apprentissage.

Autre déterminant important : la confrontation des idées en groupe. Le « *débat* » naît de la « *confrontation des représentations* » participe à l'élaboration du « *questionnement* » et à la « *motivation* » de l'apprenant ».

Le choix de travail en plus petit groupe (4 étudiants) par rapport à l'année dernière est à maintenir.

Enfin, une nouvelle fois, la progression est envisagée grâce à l'expérimentation. Il est nécessaire de « *tester* », « *corrélér* » pour progresser.

⁶⁹ cf. page 41

- **La lecture et l'écriture : une difficulté constatée pour tous**

Delphine partage son inquiétude quant aux habiletés de lecture et d'écriture : « *Dans la lecture de leurs écrits, je me suis aperçue qu'il y avait un petit niveau* », « *On se trouve en difficulté avec des étudiants qui n'ont pas cette dynamique d'aller lire... d'aller écrire...* ».

La lecture et l'écriture sont envisagées comme des prérequis. Elles sont travaillées en 1^{ère} année (fiche de lecture). Le réflexe de lecture n'est pas suffisamment développé et freine l'avancée du travail. « *Ils n'ont pas l'habitude d'aller lire des revues même des revues professionnelles* ».

Le problème est factuel, cependant, aucune proposition n'est fournie pour dépasser ces difficultés. Le manque d'autonomie serait pour Delphine la raison logique de ces difficultés.

La lecture devrait être de soi.

- **Des propositions ou pistes de progression possibles**

Plusieurs voies de progression sont proposées par Delphine :

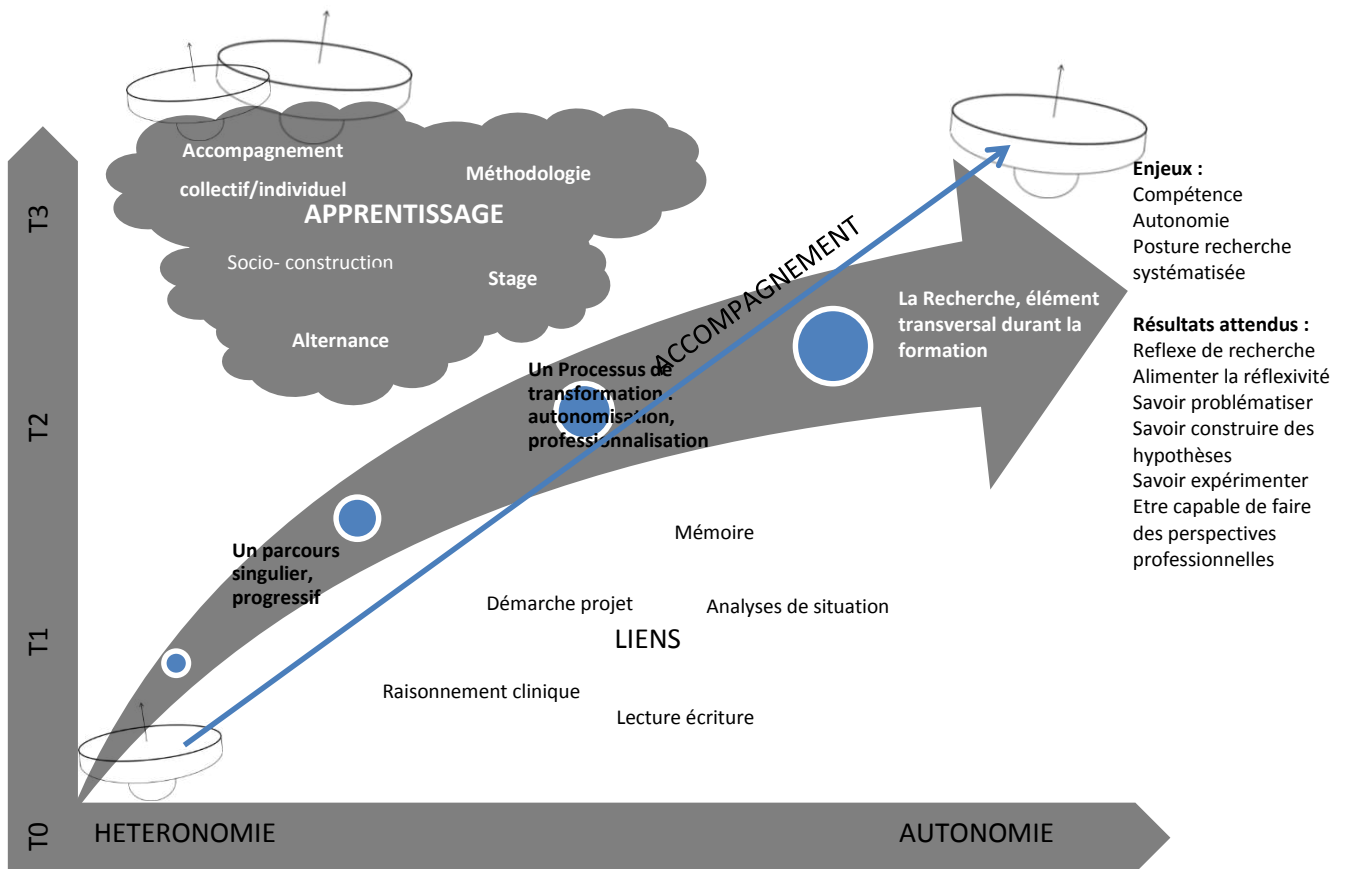
- **Davantage d'échanges entre formateurs** concernant les préoccupations singulières (accompagnement, méthode). Delphine semble exprimer à la fois un besoin de partage et d'étayage concernant l'accompagnement et les attentes de la recherche. Il serait nécessaire d'« *être plus précis sur des attentes, quelles attentes en fin de première année... ? Sur des objectifs bien précis que l'on se fixe ...* ». Pour cela, enrichir davantage « *l'axe recherche du projet de formation* ».

Concernant l'accompagnement, elle exprime avec hésitation des distinctions entre formateurs qu'elle souhaiterait gommer : « *moins d'écart entre les accompagnements. Moins de façons différentes* ». Cependant, l'écueil est rapidement entre aperçu et exprimé « *on serait d'être plus dans un moule... se serait peut être négatif.* »

Il ressort une volonté de travailler davantage ensemble à la recherche de meilleures voies possibles d'accompagnements.

- **Permettre aux accompagnés de choisir leurs accompagnants,**
- **Démarrer le travail de mémoire plutôt au semestre 4.**

Afin d'illustrer la représentation de la place de la recherche dans le processus de formation, je propose le schéma suivant :



Une flèche montante permet d'imaginer le parcours de l'étudiant de la 1^{ère} année à la fin de formation, et ses attributs, sa singularité et la progressivité.

Cette flèche de plus en plus large montre la place grandissante de l'étudiant, l'importance de la recherche lors des 3 ans de formation, et l'accroissement des effets désirés. (Développement des compétences)

En haut et à droite, les enjeux et résultats attendus pour Delphine à la fin du travail de mémoire.

Ce parcours s'inscrit :

En abscisse, dans une recherche de développement autonome de l'apprenant (en lien avec les pratiques d'accompagnement),

En ordonnée, dans le temps permettant de rappeler le processus de transformation que représente la formation par la recherche. Elle s'inscrit dans un projet reposant sur des principes d'apprentissage (nuage au-dessus de la flèche) et s'exprimant particulièrement lors

d'unités d'enseignements ou de séquences pédagogiques (nuage en bas de la flèche). Ces éléments sont liés entre eux et illustrent la transversalité de la recherche.

Le choix du nuage pour rappeler les contours non figés des principes cités. Par ailleurs, un nuage est une masse visible constituée d'une grande quantité de gouttelettes d'eau et d'autres éléments étant en constant échanges entre eux. Le nuage se forme et se déforme au gré des interactions. L'apprentissage n'est pas figé mais en constante construction avec des principes forts : l'accompagnement groupal, la méthodologie etc.

Les plateaux de Freeman rappellent l'instabilité de l'accompagnement.

E. Analyse de l'entretien de Didier

Fort d'un parcours d'infirmier de secteur psychiatrique (ISP), Didier s'est orienté vers les missions de formation après l'obtention de son diplôme de cadre de santé en 2009. Formation cadre qui fut vectrice de son choix d'orientation à partir de ses expériences de stage en IFSI dans le cadre du module de pédagogie. Didier exerce depuis bientôt 4 ans au sein de l'institution.

Quelques étapes du parcours professionnel de Didier	
Baccalauréat D	1981
Etude de médecine	2 ans puis formation ISP
DE Infirmier de secteur psychiatrique	1986
DE Cadre de santé	2009
Formateur depuis	2009
Formateur, coordinateur des étudiants 1ere année depuis	2012/2013
En formation Ingénierie de formation, master professionnel	2012/2013

Son discours nous permet d'abstraire plusieurs idées ou thématiques dominantes :

- 2 éléments influençant ses stratégies : l'apprentissage par l'erreur et le caractère « *compliqué* » du travail de fin d'études,
- L'importance des phénomènes de projection et d'identification dans l'accompagnement ;
- Ce qu'accompagner veut dire pour lui,
- La recherche, au service du quotidien,
- La place de l'initiation à la recherche, entre méconnaissance et nécessité d'articulation.

L'apprentissage par l'erreur apparaît de nombreuses fois au début de l'entretien. Il représente un point d'ancrage sur lequel repose sa réflexion. Ce principe d'apprentissage est important pour lui dans la mesure où il put durant sa vie professionnelle et personnelle bénéficier de ces effets : « *il faut à mon sens se planter quelque part pour pouvoir mieux rebondir...* ».

A ce titre, il est un des principes qui influencent la construction de son accompagnement des apprentis-chercheurs. L'intention de dépassement de l'échec pour arriver à « *faire autrement* » est

prédominante dans le discours. Par contre, l'interview ne nous permet pas de repérer une catégorisation des erreurs.

Des parallèles fréquents sont proposés entre vie personnelle et vie professionnelle. La valorisation du travail de fin d'études est particulièrement liée à la façon dont il dit avoir vécu son propre travail.

Ainsi, un des éléments connotatifs à l'égard de sa conception du mémoire est son caractère « *compliqué* », caractère qui est lié au fait que lui-même l'a perçu comme tel.

« Pour moi c'est un exercice très compliqué... il est compliqué dans la mesure où je l'ai vécu personnellement...j'ai fait un mémoire en étant cadre, j'en fais un avec le master, quelque chose qui fondamentalement me coûte et ne me plaît pas. C'est quelque chose qui me coûte, que je trouve chronophage... je ne prends pas mon pied à le faire. »

Ses conduites d'accompagnement sont influencées par ce caractère « *compliqué* » comme chercher à « *passer des moments sympathiques* » ou encore « *accrocher l'étudiant* ».

« L'apprentissage par l'erreur », « le caractère compliqué » du travail semble être des composants d'un habitus produit de l'intrication entre son histoire personnel et son parcours professionnel.

Lié à cela, une thématique force émerge dans le discours :

L'importance des phénomènes de projection et d'identification dans l'accompagnement.

Didier a conscience de ce qu'il projette : « *Je pars du principe que les étudiants... je m'identifie un peu à eux, ou je projette... ils ne vont pas s'éclater non plus ... et donc il faut trouver et eux et moi un moyen de pouvoir passer des moments relativement sympathiques* ».

« Si on va que à contre cœur, de façon négative, on ne va pas avancer, on ne va pas réussir à le faire, donc il faut trouver un minimum d'accroche pour pouvoir avoir un espace qui soit un peu ludique. »

Il cherche à minimiser le caractère compliqué ou difficile du travail en développant une démarche motivationnelle. « *Donner du sens* », les « *intéresser* », montrer les « *enjeux de la recherche* » participent à cette démarche.

L'accompagnement de la recherche : « faites-moi confiance »

Son discours nous permet de caractériser ce qu'accompagner veut dire pour Didier. Sa démarche est empreinte d'une intention gouvernante avec :

- Une injonction de confiance : « *Faites-moi confiance* », « *En tous cas, j'ai une façon de faire qui n'est pas forcément la même que celle de mes collègues et que déjà euh il faut qu'ils me fassent confiance car de toute façon c'est moi qui les note* »,
- Une autorité démontrée en rappelant son pouvoir de direction et d'évaluation « *J'ai quand même précisé ce que moi j'attendais de leur part Ils ont le droit de pas être d'accord, il faut*

qu'ils l'expriment », « il faut qu'ils me fassent confiance car de toute façon c'est moi qui les note »,

- Une direction méthodologique : *« Et donc je leur donne ma recette de cuisine en fait »,*
- L'importance du respect du contrat moral établi au point du départ de l'accompagnement.

Cette intention gouvernante semble démontrer la recherche de la construction d'un lien privilégié avec l'étudiant, voire la construction d'un modèle identificatoire. L'étudiant a, d'ailleurs, liberté d'exprimer ses choix dans le cadre du respect de ces orientations : *« j'ai quand même précisé ce que moi j'attendais de leur part Ils ont le droit de pas être d'accord, il faut qu'ils l'expriment », « Après dans le quotidien, on peut être beaucoup plus pavlovien, très directif, c'est bon, c'est pas bien.... Et bon ».*

L'autorité ainsi exercée dans la direction du travail et dans la relation à l'apprenti-chercheur montre que Didier adopte un accompagnement directif, semblable au style d'accompagnement 'conduire' décrit par Maela PAUL ou encore un accompagnement de type portage en référence aux styles d'accompagnement décrit par Jean-Pierre BOUTINET (Boutinet, 1998, p. 254). Attribuant un caractère difficile et permanent au travail de recherche, l'accompagnateur prend ici en main les opérations.

L'accompagnement est bien centré sur la méthodologie. Selon Didier, chaque accompagnateur aurait sa méthodologie. *« Il y a pris la méthodologie de [], la méthodologie de []... je leur laisse leur possibilité. Je leur laisse m'expliquer et on travaille comme ça... ».* Il ne s'agit pas d'un style mais de la voie méthodologique empruntée. **Didier reconnaît par ailleurs que la méthode qu'il demande à suivre est celle qu'il a lui-même mise en œuvre lors de sa formation cadre. Les étapes décrites ne sont pas conformes à celles enseignées à l'étudiant.** Par exemple, les hypothèses arrivent juste après l'analyse de situation et non pas après l'étayage conceptuel. Cela représente un paradoxe pour l'étudiant. Cependant l'écart est reconnu, et l'apprenti-chercheur a la possibilité d'expliquer le chemin qu'il veut suivre.

Démarche de recherche et réflexivité sont particulièrement liées. Cela s'exprime notamment lors des régulations collectives : *« Faire l'état des lieux, analyser effectivement, comment je peux résoudre, quel axe de réflexion je peux avoir... je, on va essayer de trouver des solutions... de recourir à une théorie... ah mais c'est bien la théorie mais comment on fait ? Alors on échange.....Et on se crée par cette confrontation entre la théorie et les échanges sa propre façon de faire, sa propre identité. Moi, c'est un peu comme ça que j'ai bossé ».*

La connaissance pour Didier s'effectue à travers cette confrontation pratique-théorie. Didier parle de capacité à les confronter. Capacité qu'il érige d'ailleurs en finalité du travail.

L'ensemble du discours de Didier montre qu'il recherche une évolution de sa pratique d'accompagnement notamment dans le cadre de la relation à l'apprenti-chercheur, dans la gestion des groupes de régulation et au regard de la méthode. Ses expériences sont conscientisées et servent de support à l'explication de son évolution. Par exemple : « ... *au tout début, j'essayais dans mon accompagnement de donner les mêmes infos que les autres, j'essayais de copier ...mais en cas... y a des docs écrits...je leur donne ma doc...je fais que la lecture...Depuis que j'arrive plus à m'individualiser, à m'appropriier les choses ... avec mes mots, ma façon d'être... c'est un peu moins intellectuel.* »

La recherche, au service du quotidien :

Notons une volonté de se différencier par un style bien à lui caractérisé par une intention « *pratico-pratique* ». Cette intention est liée aux enjeux du travail de recherche. Il doit servir à «*Aider à résoudre les problèmes du quotidien* » et apporter « *Un minimum de compréhension praticopratique* ».

Un « *bon enseignement relatif à l'initiation à la recherche* » doit permettre de développer ce sens du concret : « *Qu'on donne du sens, que l'étudiant ne soit pas sur un enseignement qui reste purement théorique mais que celui qui a assisté à cet enseignement puisse y mettre un minimum de sens* ».Le discours de Didier est empreint d'empirisme. Il s'oppose à l'intellectualisation. Les mots usités sont volontairement marqués : « *Tant que l'on est dans la branlette neuronale... ça ne marche pas* ».

Aussi, la méthodologie de recherche apporte un cadre permettant d'aider à la résolution des problèmes du quotidien : « *donne du cadre... au final une espèce de méthodologie intellectuelle par rapport à des problématiques professionnelles* ».

Résultats et enjeux du travail de recherche :

Au terme du travail, Didier attend de l'étudiant qu'il soit capable de :

- Comprendre l'intérêt d'un travail de recherche,
- Repérer les étapes concourantes,
- Sortir des évidences,
- Confronter théorique et pratique,
- Démontrer l'appropriation d'un raisonnement recherche :

« *Une espèce de méthodologie intellectuelle par rapport à des problématiques professionnelles* ».

Ces résultats sont mis en tension avec les enjeux suivants :

- Résoudre les problèmes du quotidien,
- Réfléchir et décider face à ses problèmes en mobilisant des ressources présentes dans l'environnement (littérature, autres collègues, recherche).

La place de l'initiation à la recherche :

→ **Didier évoque une survalorisation des 2 UE de fin d'études relatives à la recherche dans la mesure où le travail relatif à, ce qu'il nomme, la compétence recherche débute au 1^{er} stage avec l'analyse de pratique.**

Celle-ci est décrite dans son processus complet, du constat situationnel au réinvestissement des éléments de compréhension au sein de la pratique: « ... *ce n'est pas uniquement décrivez moi une activité de soin.... Trouvez un questionnaire ... vous allez analyser...dire ce que vous avez ressenti...je vais pas te refaire toute la méthode...au vu de tout ce que vous avez pu réfléchir...vous allez rechercher...pour réinjecter dans votre propre pratique etc... etc....* »

→ **Recherche et réflexivité ne sont pas distinguées.**

Paradoxalement, il estime que « *Le travail de recherche, on le sépare, énormément, de l'analyse de pratique et ça arrive grosso modo comme un cheveu sur la soupe en fin de 2^{ème} année, ou un petit peu avant* ». Didier semble ignorer le travail effectué au décours de la deuxième année, permettant de lier réflexivité et recherche.

→ **De manière générale, Didier convient « méconnaître » la formation dans son ensemble.** Ceci est particulièrement mis en évidence lorsque la question des liens entre les enseignements relatifs à la recherche et les autres enseignements est abordée. « *En première année, on est un peu salop, je ne sais pas trop pour les autres, mais en première année il y en a* »

→ **La place de la recherche en tant que principe pédagogique est mise en évidence :** « *A priori comme ça j'en vois pas mais en même temps* »... « *y a de la recherche tout au long de la formation... c'est pratiquement sur toutes les UE où on leur demande de chercher... en première année y en a un paquet...* ». Notons que « réfléchir » et « rechercher » sont 2 termes usités couramment de manière liée. La compétence recherche nécessiterait un travail articulatoire des enseignements.

Afin d'illustrer les thématiques dominantes dans le discours de Didier, je vous propose la représentation visuelle suivante

- Une double flèche représentant le parcours que l'apprenti-chercheur doit effectuer pour répondre à la conduite de l'accompagnant

Pour réussir l'étudiant doit

Se conformer à la méthode de son accompagnant,

Lui faire confiance,

Répondre à ses attentes.

(Ce qui fait l'unicité de l'étudiant n'est pas ici pris en considération.

Il doit de fait combler l'écart d'exigences définies par son accompagnant et devenir semblable à lui (sa méthode, ses principes etc.))

- L'accompagnant « JE » qui détermine sa stratégie d'accompagnement à partir de son histoire, de ses habitus. Ces principes sont identifiés par effet miroir et « projetés » vers l'apprenti-chercheur « IL ». « IL » et « JE » sont confondus.

- L'étudiant « IL » dans son principe de « Normalisation » ou de « conformation » construit son chemin. Cette tension entre soi et non soi représente une forme d'emprise ou d'autorité identitaire de l'accompagnant vers l'accompagné.



MÉMETE

Un autre comme soi-même

Ils me font confiance « IL »
 Ils ont le droit de ne pas être d'accord
 Ils ne vont pas s'éclater etc.



AUTOREFERENTIATION

L'ACCOMPAGNANT
 Son parcours, Son Histoire, Ses habitus, ses connaissances
 Apprentissage par l'erreur
 Le mémoire un travail compliqué

Ce que je suis
 Ce que je connais
 Ce que je sais
 Je m'identifie
 Je projette
 Je leur donne
 C'est moi qui note
 Un style bien à moi
 J'attends de leur part
 Fait-moi confiance
 Je leur donne ma recette

FIDELITE A SOI

ACCOMPAGNEMENT

=F(x) de son histoire et de ses représentations

Une accroche nécessaire
 Minimiser le caractère compliqué
 Moment sympathique

F. Analyse de l'entretien de Monique

Monique exerce des missions de formation depuis 2004 après un riche parcours d'exercice infirmier en Santé mentale. Depuis septembre 2012, elle travaille à l'IFSI comme vacataire « intervenante » notamment dans le cadre des soins relationnels en 1^{ière} année, de la gestion des risques en 2^{ème} année et, suit un groupe d'étudiants élaborant leur mémoire. Sa vision est à la fois partielle et transversale. En effet, ses missions lui permettent, à travers les portes d'entrées que représentent les UE dont elle a la charge, de découvrir le projet de formation, l'ensemble des équipes, et d'avoir un regard global sur le système. Sa connaissance partielle et transversale, ainsi que son expérience de formatrice (autre IFSI) produisent des effets émergents.

Par exemple, ses questionnements nous amènent à expliciter nos réalités pédagogiques et les principes 'fédérateurs' socles de notre projet de formation. Les réunions d'équipes relatives à l'accompagnement méthodologique des étudiants sont enrichies par des échanges d'expériences. Aussi Monique propose un retour 'positif' relatif à notre fonctionnement, à notre capacité d'analyser nos expériences antérieures et à évaluer nos pratiques visant une amélioration. Elle souligne également la bienveillance perçue au sein de l'équipe vis-à-vis des étudiants.

Synthèse du parcours professionnel de Monique		
Etapes	Dates	Mots clefs du discours au regard des expériences professionnelles
Obtention du Diplôme d'état d'infirmier de secteur psychiatrique	1984	
Obtention du diplôme d'état de cadre de santé	2003	
Formatrice en soins infirmiers	de 2004 à ce jour	Accompagnement
Intervenante au sein de l'IFSI CRF Douai auprès des 3 années de formation infirmière	depuis 2012	

Le développement de l'étudiant en professionnel de santé est l'idée essentiellement développée par Monique. Ainsi, le travail d'initiation à la recherche participe particulièrement à la professionnalisation dans la mesure où il arrive en fin de formation et que, s'appuyant sur un ensemble d'habiletés développées antérieurement, il va permettre « un travail d'intégration ».

Ces transformations identitaires sont érigées en résultats attendus en fin de formation pour l'exercice de la profession. Ainsi, les éléments issus du prescrit (référentiels, décisions du groupe d'accompagnants) sont systématiquement mis en rapport avec l'exercice professionnel. La démarche de recherche transforme le futur professionnel en « *soignant* ». (Monique fait référence implicitement en utilisant le mot soignant au profil d'infirmier attendu au terme de la formation)

Cette évolution intègre le respect de l'étudiant dans la singularité de son apprentissage: « *ce qu'on leur demande c'est se dépasser* ». Il ne s'agit pas d'atteindre un but normé pour tous mais d'être sur la voie de la professionnalisation. La finalité du travail de recherche pour Monique est donc l'émergence du futur professionnel plus que l'atteinte d'un niveau requis.

Ce développement identitaire se caractérise par

- **Le développement du raisonnement et de la méthode** : Monique insiste sur le processus de réflexion qui est essentiel dans la démarche scientifique. « *Et puis pour moi, c'est quelque chose à laquelle je suis très attaché, c'est au processus de réflexion, qu'ils intègrent bien la démarche de recherche* »,

- **Le développement du rapport à l'autre et au savoir**
Concernant le savoir, il s'agit à la fois de le questionner, de le rechercher par soi-même, d'être capable de s'en distancer et de le mettre en cause et de l'intégrer : « *Rien n'est acquis de manière définitive et absolue* ». **La démarche de recherche participe pour Monique au processus de transformations des connaissances** : soit être capable de vivre les connaissances dans un contexte donné et de les rendre utiles dans sa pratique professionnelle.
Les démarches de pré-enquête et d'enquête sur le terrain mobilisent particulièrement l'apprenti-chercheur et l'oblige à se confronter à autrui.
« *Ils abordent le savoir autrement, si je veux apprendre quelque chose c'est moi-même ... qu'elle ressource. Je pense qu'ils arrivent à identifier des ressources personnelles et extérieures...ils sont obligés de se faire un peu violence... en tous cas ils sont tenus d'aller sur le terrain...de confronter leurs idées... d'entendre les autres... La communication c'est très important... c'est le rapport au savoir qui évolue, ce que je sais, ce que l'on m'a appris...oui, mais je peux quand même le remettre en cause, en doute, en question...* »,

- **Un « positionnement soignant »** qui se mesure dans l'amplification de la collaboration et avec la définition d'intérêts singuliers que le futur professionnel développe au regard de l'avancée

de son travail. Ce positionnement s'apprécie particulièrement grâce à la « *confiance* » qui émerge de l'ensemble des activités de recherche,

- **La compréhension du rôle de la démarche de recherche** pour le professionnel et pour la profession, et des attendus dérivés comme par exemple « *rendre le travail dans un temps voulu* »

Il est également nécessaire que l'apprenti-chercheur attribue une valeur importante à la méthode qui garantit la scientificité du travail. Toute démarche de recherche doit pouvoir être renouvelée à partir de sa méthode. « *Le programme amené par la méthodologie permet de garantir le caractère scientifique...* ».

Monique évoque ce développement identitaire comme étant progressif tout au long de la formation et, dépendant particulièrement de 2 typologies de compétences :

- **Les compétences d'ordres relationnelles :** « *Tout ce qui est relationnel aussi, c'est important, parce que dans le travail de recherche, c'est le travail avec l'autre...*

En questionnant les soins relationnels, c'est questionner leurs limites, savoir ce qu'ils sont prêts à accepter ou pas ... oui ça les bouscule.... »

Aussi la mise en lumière d'un problème ou d'une problématique se réalise grâce à un travail d'explicitation.

- **Les habiletés réflexives** mobilisées dès la première année dans le cadre de travail de groupe d'analyse de pratiques et dans le cadre des enseignements relatifs à la gestion des risques.

« En 1^{ère} année on leur demande énormément de choses en terme de pratique réflexive Analyser leur pratique, analyser les situations...ils apprennent à se questionner beaucoup...ils repèrent qu'ils n'ont pas le même questionnement ... que quelqu'un d'autre sur le même type de situations....

Ils ne sont pas interpellés par les même choses, donc ils n'ont pas le même regard, ils font d'autres recherches, différentes les unes des autres... ça, ça participe pas mal »

En dehors de ses typologies de compétences, Monique se questionne durant l'entretien et se demande « *si tout n'est pas....* » articulé : « *En fait je trouve le lien avec les UE que je mène, certainement je pourrais en trouver d'autres...* ».

L'entretien participe à la démonstration que l'articulation entre les enseignements relatifs à la recherche et les autres se fait donc plus ou moins naturellement en fonction des missions confiées.

= entretien permettant l'objectivation

L'abord du mémoire par les des étudiants

Monique développe tout au long de l'entretien, et en particulier lorsqu'il est question d'expliquer ce qui se joue au sein de ses groupes de régulation, la construction de l'intérêt des étudiants vis-à-vis de la démarche de recherche.

Des invariants sont présents à la source de cette motivation :

- « *Valider ses UE* »,
- Etre un « *bon infirmier* »,
- Etre professionnel « *autonome* » et « *responsable* ».

La construction motivationnelle semble être en rapport avec le profil d'étudiants

« Il y a 2 types d'étudiants, ceux qui sont dans 'la recherche va servir, me servir', ils se situent bien comme acteurs... comme un infirmier... ils vont chercher ce que cela peut leur apporter mais aussi aux autres...D'autres le voient comme une évaluation.... »

- « **ceux qui sont très scolaires** » agissent étape par étape et, ont en projet visé de valider le travail. Dans ce cas, l'étudiant est perçu comme plus attentiste, attendant la validation de l'accompagnement pour continuer, voire l'orientation pour poursuivre. L'investissement dans le travail est questionné, d'ailleurs, « *c'est gens-là, ne retournent pas suffisamment aux apports théoriques* »,
- **Les autres qui « veulent apporter quelque chose et démontrer ce qu'ils sont capables de faire »**. Il s'agit ici plus d'un « *challenge personnel* » à atteindre, mettant en évidence le désir de transformation de l'apprenti-chercheur en professionnel de santé capable de chercher, trouver, décider etc.

Ils semblent que les postures développées dans le cadre de ce travail soient emblématiques pour ces étudiants du « *professionnel* »

Le regard vis-à-vis de l'évaluation est différent, l'intention de démonstration de capacités étant supérieure.

L'accompagnant doit donc exercer un travail de stimulation pour permettre la construction d'un projet visé dépassant les enjeux d'évaluations.

Son activité au sein du groupe consiste à animer la vie du groupe : les échanges sont facilités (questionnement, explication, remarque), l'entraide est primée comme principe fédérateur.

Elle est plus ou moins prégnante au regard du profil d'étudiants composant les 2 groupes dont elle a la charge.

La 3^{ème} thématique force du discours de Monique concerne l'ingénierie pédagogique et de formation et en particulier son regard sur le fonctionnement du groupe d'accompagnants.

Un fonctionnement réflexif et apprenant avec un intérêt particulier pour le travail d'initiation à la recherche

« J'ai beaucoup apprécié la remise en question de l'équipe par rapport au travail effectué l'an dernier, la manière de ré-aborder le sujet cette année et de D'essayer de faire mieux, d'accompagner autrement... ça franchement... dans l'établissement dans lequel je fonctionnais précédemment, on était plus, l'équipe, puisqu'on travaillait par promotion du début à la fin. C'est l'équipe qui accompagnait la promotion qui accompagnait le TFE... il n'y avait pas suffisamment d'échanges... on le prenait de manière très rigoureuse, on réfléchissait à la méthodologie qu'on allait proposer etc... on le faisait une fois tous les 3 ans... ».

Par-là, Monique met en évidence la capacité de l'équipe à renouveler ses pratiques à partir des expériences pédagogiques antérieures. Ces expériences partagées par les accompagnants se traduisent en apprentissage d'une part, et d'autre part, en nouvelles stratégies et pratiques pédagogiques à partir des réflexions engagées (vis-à-vis de des exigences relatives au travail de recherche, de l'accompagnement, de la place de la recherche etc.).

La bienveillance vis-à-vis de l'étudiant est également mise en avant de par les questionnements relatifs à la progression recherchée intégrant le respect du projet et les particularités de l'étudiant.

Monique, étant à la fois « *dedans-dehors* » nous permet, par effet écho de ce qu'elle perçoit, de saisir nos temps de réunions comme des temps d'analyses d'activités préalables à la conception et à la construction. Temps que nous jugeons collectivement comme insuffisants au regard des besoins.

La place que nous accordons à l'initiation à la recherche est directement liée aux enjeux de professionnalisation et dépasse le cadre des unités d'enseignements dédiées.

Représentation figurative

Pour Monique, l'ensemble des unités d'enseignement relatives à l'initiation à la recherche participe au développement professionnel de l'étudiant. Cet ensemble s'insère au sein de la formation. Il forme un projet visé particulier pour l'étudiant. La représentation visuelle est choisie pour illustrer ce

développement. Partant d'un socle représentant l'étudiant, la formation et en particulier les enseignements et expériences relatifs à la recherche, le transforme en professionnel 'soignant'.

Les flèches illustrent le parcours. Elles sont sans fin pour imaginer la poursuite de ce développement après la formation.

Le mémoire est un projet qui selon le profil pourra être vécu comme un 'challenge' ou 'à valider'. ①

Le profil détermine la capacité d'engagement dans le travail. Un projet 'à valider' entrainera un travail plus séquencé.

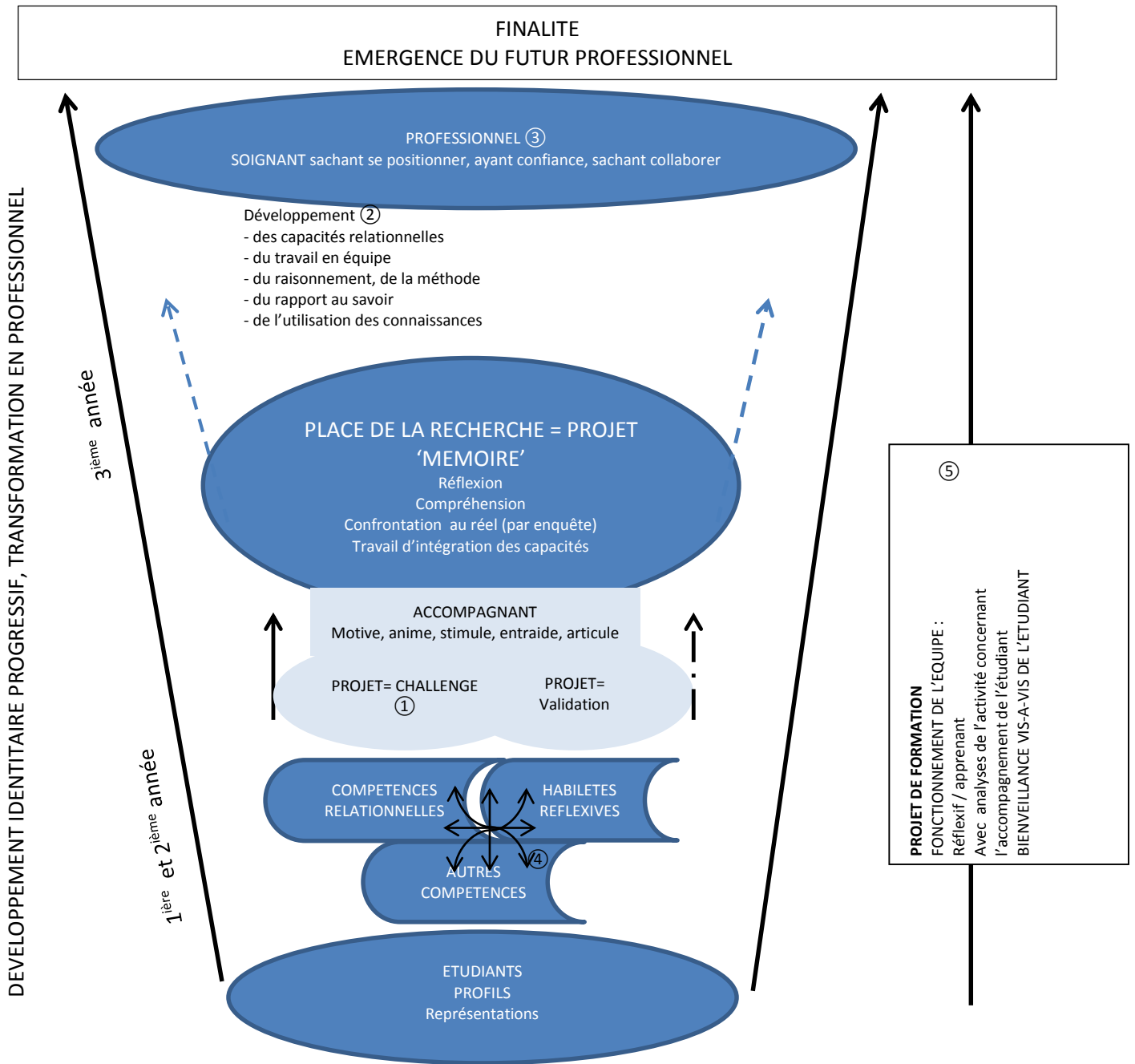
Le rôle de l'accompagnant est rappelé au sommet des profils. Il devra participer à la construction motivationnelle du projet, animer, stimuler et faire vivre le groupe d'apprentis-chercheurs.

Ce projet est placé au sein de la formation. Il se conçoit comme un travail d'intégration des capacités et permet l'accession à des postures professionnelles ② caractéristiques du professionnel attendu au terme de la formation. ③

Ce développement identitaire repose particulièrement sur l'articulation et l'emboîtement d'un ensemble de capacités travaillées ④ durant les 3 années de formation dont les habiletés réflexives et les compétences d'ordres relationnelles. Les flèches multi-orientées rappellent les liens naturellement faits entre les enseignements et les autres non mis en évidence à ce jour.

Enfin, le projet de l'étudiant est dépendant ⑤ d'éléments tel que

- le projet de formation,
- la considération bienveillante accordée à l'étudiant,
- le fonctionnement de l'équipe,
- et en particulier, la capacité des accompagnants à renouveler leurs pratiques.



Chapitre 9. L'analyse transversale, au service de la compréhension du système

Après le temps d'analyse entretien par entretien, l'analyse transversale permet de mettre à jour les idées forces du collectif des formateurs quant à la place de l'initiation à la recherche dans l'ingénierie de formation. Elle s'est élaborée sur la base d'une hiérarchisation des idées exprimées.

Par ailleurs, j'ai tenté de faire ressortir les thèmes saillants pour le collectif par rapport aux thèmes annexes. Les singularités sont évidemment considérées pouvant exercer une « *force* » sur les régularités. Chacune des idées étant subordonnées à d'autres, certains thèmes ou idées forces retrouvés dans l'analyse entretien par entretien ont été intégrés à un thème plus large.

C'est donc bien cette analyse qui répondra particulièrement à nos objectifs de recherche : Que produit la place attribuée (et de fait la conception) par le collectif de formateurs à l'initiation à la recherche dans le cadre de l'ingénierie de formation ? Quelles sont les répercussions sur le processus de professionnalisation ? Quel impact de l'ingénierie pédagogique sur la construction de la professionnalité ?

Inventaire des thèmes :

L'analyse des données a permis de faire ressortir les thèmes suivants :

- La Recherche, un élément transversal et fédérateur, moteur de l'ingénierie de formation,
- Représentations des formateurs à l'égard de l'initiation à la recherche,
- La place de la recherche, fonction d'une approche théorie / pratique de l'apprentissage,
- Une lecture nouvelle de l'initiation à la recherche : un travail « *alternant* »,
- Méthodologie en sciences sociales, une considération singulière,
- Le lien recherche-réflexivité, un dialogue déséquilibré,
- De l'accompagnement au « *savoir accompagner* »,
- Lecture et écriture, une difficulté à lever.

A. La Recherche, un élément transversal et fédérateur, source de construction...

Recherche, support de transversalité et levier de transférabilité

Pour 5 formateurs sur 6, la recherche est considérée comme importante dans l'ingénierie de formation. Des métaphores sont régulièrement usitées pour illustrer sa place ou tenter de la définir. Elle peut être ainsi « *l'épine dorsale de la formation* » ou encore « *en filigrane* », « *une loupe mettant en lumière ...* ». Le terme caractéristique qui revient le plus est « *transversal* ».

Cette caractéristique se détermine à plusieurs niveaux :

Pour l'étudiant :

- l'apprentissage des capacités de recherche est transversal dans le sens où celui-ci se réalise de manière progressive tout au long de la formation et donc pas seulement durant l'élaboration du mémoire. Ceci met en lumière la volonté des formateurs à penser la place de la recherche à partir d'une approche globale de la formation.
- le projet de recherche se réalise sur 8 mois et nécessite un travail d'intégration transversal entre les enseignements,
- l'initiation à la recherche participe au développement d'une culture recherche qui concoure au transfert des capacités issues et intégrées par l'exercice de la recherche dans la pratique. Elle participe également aux transferts des données de la recherche dans la pratique. Au fond, ce caractère « *transversal* » renvoie à la notion de transfert de connaissances : « *La recherche permet une progression permanente à travers un réinvestissement de ce qui est appris et compris.* »

Au niveau de l'ingénierie de formation

- avec une intention de progression collective : notons notamment une volonté de progression relative
 - Aux pratiques d'accompagnement,
 - À l'appropriation de la méthodologie en sciences sociales,
 - Au partage des pratiques pédagogiques,
 - et à la recherche d'une meilleure articulation des enseignements.
- en tant qu'enseignement de fin de formation, la compétence « *recherche* », peut être pivot du projet de formation. Il s'agit de partir des exigences et des finalités de fin de formation pour décliner de manière didactique les points de progression et les articulations entre les enseignements. Concrètement, l'articulation des activités travaillées durant toute la formation (au regard de la compétence 9) est recherchée. Un besoin de lisibilité et de compréhension de ces articulations est

exprimé. Bérangère évoque particulièrement l'idée de construction du projet de formation dans une approche globale. Ainsi, la prise de conscience des « liens » faciliterait la « progression » et « le transfert » des compétences : « *c'est certainement la question du lien, l'articulation et comment je peux faire plusieurs choses en même temps. Ça, ça prend quand même un peu de temps à percevoir, à concevoir pour que ce soit visible et explicite....* »

- car la recherche facilite l'émergence des questionnements pédagogiques que ce soit au niveau de l'accompagnement qu'au niveau plus global de l'ingénierie de formation. Pour l'ensemble des formateurs, elle est source de tensions et vectrice de professionnalisation.

Ainsi pour les formateurs, la recherche « donne à voir », « à penser » et « à progresser ». Les questionnements qu'elle suscite permettent le développement de la « compétence collective ».

- elle participe à mettre en lumière les pratiques et l'amélioration des pratiques, mais aussi les intentions pédagogiques,

- elle enrichit dans le sens où elle serait porteuse d'un pouvoir d'engendrement et d'adaptation vis-à-vis des actions.

Cette considération de la recherche comme transversale suscite un questionnement général relatif à l'articulation des enseignements. Chacun des formateurs interviewés décrit ces articulations en se centrant sur les unités d'enseignements dont il a la charge et avec les unités représentant « le cœur de métier ». Des difficultés sont présentes lorsqu'il s'agit de préciser la progression ou de répondre à la question des liens entre les éléments (activités, capacités, compétences).

Recherche, support de professionnalisation

Sa place est aussi « centrale » car elle porte en elle les enjeux de professionnalisation :

Nous retrouvons dans l'ensemble des discours la fonction de professionnalisation de la recherche.

Une hiérarchisation des effets et des enjeux peut être proposée en relevant les unités thématiques explicitées pour l'ensemble. Elle révèle globalement une concordance collective avec quelques nuances. Les différences sont sensibles entre les interviewés.

La recherche permet

- le développement réflexif pour l'ensemble des formateurs (6/6),

- le développement autonome ou postural (responsabilité, inscription dans le collectif, sachant se positionner, collaborer, questionner...) pour 5/6 des formateurs,

Elle participe pour 2/6

- A l'amélioration des pratiques,

- Au développement identitaire,
- A une meilleure compréhension de la complexité,
- A la reconnaissance de l'institution.

Enfin, pour 1/6, elle permet le (l', la))

- Développement d'une expertise complexe,
- Développement relationnel,
- Transformations des connaissances,
- Développement du sens du concret,
- Employabilité.

L'intention de professionnalisation de l'apprenti-chercheur se traduit pour l'accompagnateur par un intérêt pour le sujet (ce qu'il est, sa façon d'agir)

Les interviews traduisent une intention collective de développement des apprentis-chercheurs. Les dispositifs inhérents à la recherche (accompagnement individuel, groupe) sont considérés comme participant au développement identitaire.

Globalement, l'intérêt porté à l'accompagnement est remarquable. Le formateur s'intéresse à son projet et ses effets (difficultés, charge de travail, ce qu'il est en tant que soi professionnel et personnel, ses besoins) et cherche à adopter une posture d'accompagnement ad hoc. L'accompagnement est source de réflexions et de tensions pour tous les formateurs. Ce thème sera, de fait, traité dans la suite de l'analyse.

Poursuivons notre analyse en étayant davantage ce que représente la professionnalisation par la recherche :

Recherche et compétences

Nous retrouvons également l'idée de développement de compétences liées aux normes et aux pratiques du métier (praticien autonome et réflexif sachant coopérer etc.) ainsi que le développement d'une expertise nécessitant un processus de développement personnel et professionnel par la mise en œuvre de connaissances et de capacités. Les discours des formateurs sont particulièrement orientés sur l'étudiant, ses acquis, ses habiletés, ses capacités et leurs développements en vue de leurs mobilisations dans des situations professionnelles.

Rappelons que la professionnalité est « composée de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un vrai professionnel » (Wittorski, 2007, p. 91)

Un point d'étonnement

Le développement du professionnisme correspondant à la construction de la profession et à la défense des intérêts du métier n'est pas mis en avant par les formateurs. Pour autant, l'initiation à la recherche pourrait constituer une façon d'appréhender son groupe professionnel et de percevoir son intégration en son sein. Le contexte de la recherche en soin infirmier pourrait être également envisagé comme un levier pour mettre en lumière la discipline, sa construction et le développement des sciences infirmières. (Au regard de l'actualité)

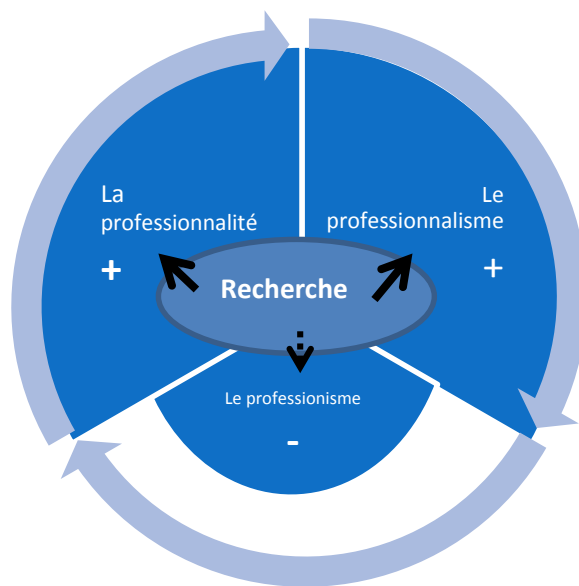


Figure 18 Effet de la recherche sur les 3 dimensions de la professionnalisation

Pour le groupe des formateurs, l'initiation à la recherche participe principalement au développement du professionnalisme et de la professionnalité de l'apprenant.

B. Représentations des formateurs à l'égard de l'initiation à la recherche

Pour 3/6, l'initiation à la recherche s'apparente à une **démarche réflexive**, scientifique, méthodologique, un travail d'intégration des connaissances qui se caractérise par sa difficulté, sa charge de travail, la forme singulière de l'apprentissage (différent des autres) et ses enjeux,

Pour 2/6, elle est plutôt comparable à un **parcours singulier** (de vie, une expérience) caractérisé par les efforts à produire (rupture épistémologique, vivre et naviguer dans l'incertitude, expérimenter, tâtonner, confronter les idées) en vue d'une « *progression* » professionnelle,

Pour 1 formateur, la recherche est comparable à un projet s'intégrant lui-même dans un projet professionnel et visant particulièrement la légitimité professionnelle et l'employabilité.

Ce projet participe au développement scientifique caractérisé par un souci d'objectivité requérant le recours à la preuve, des efforts de rupture, d'objectivation et s'appuyant sur la méthode de recherche en sciences sociales.

Pour l'ensemble des formateurs, l'initiation à la recherche participe à la professionnalisation permettant d'opérer un processus de transformation. Les représentations relatives à l'initiation à la recherche ne sont pas homogènes mettant en avant en première intention soit la démarche (ce que l'apprenti-chercheur met en œuvre), soit le parcours (ce qu'éprouve l'apprenti chercheur), soit le projet (ce que l'apprenti-chercheur imagine pour lui demain)

C. La place de la recherche, fonction d'une approche théorie / pratique de l'apprentissage

- **Pour 4 formateurs sur 6, la recherche se constitue dans des allers et retours entre théorie et pratique.** Les savoirs d'actions et les savoirs théoriques ne sont pas hiérarchisés dans les discours mais plutôt intégrés. Cette alternance est d'ailleurs emblématique de l'apprentissage de la recherche. Elle représente une transaction entre plusieurs environnements (terrain, IFSI, profession, hors profession) et une transaction entre le projet recherche et le projet professionnel. Elle permet « *l'expérimentation* », « *l'objectivation* », « *la compréhension* » etc. de l'objet recherche. Pour le chercheur, elle participe à l'intelligence du métier et à son développement cognitif. Nous retrouvons régulièrement une description des liens entre réflexivité et recherche dans une approche dialogique.

Les logiques de formation sont plurielles avec une valorisation de la formation alternée (réflexion action, réflexion vers et pour l'action)

La notion de rupture épistémologique (ou de précautions méthodologiques) se retrouve de manière transversale même si elle exprimée et valorisée différemment pour ces 4 formateurs.

Le statut de l'apprenti-chercheur est lié à la notion de « construction ». Il prépare l'avenir, construit son projet et/ou son parcours. L'accompagnement est décrit de manière très varié avec une intention transversale, « *trouver l'accompagnement adapté* ». Nous retrouvons particulièrement ici l'idée de « *situations permettant de* » (situations apprenantes).

- Pour 2 formateurs, la recherche concerne plutôt la pratique. Ici, aucune références théoriques ou de références relatives à l'articulation pratique et théorie ne sont retrouvées dans les discours.

Pour l'un, elle doit permettre de développer le « *sens du concret* », et pour l'autre, elle est reliée à la notion de travail. La démarche de recherche est un « *travail* » relatif à la pratique du chercheur. La réflexivité s'exprime de cette façon : apprendre de sa pratique, travailler sur son action pour apprendre. Ce travail doit permettre de devenir un « *soignant sachant...* ». Le réel est important, la recherche permet de s'y confronter.

La représentation de la méthodologie est idoine, l'étudiant doit démontrer son appropriation par sa mise en œuvre pratique. Par contre, les pratiques d'accompagnement diffèrent : conduire ou porter pour l'un, motiver, animer, stimuler pour l'autre.

Au-delà des notions de parcours, démarche ou projet, ce qui semble davantage signifiant c'est la manière d'agir de l'apprenti-chercheur : soit construire, soit travailler. Cf. Tableau 2 Rapport entre démarche de recherche et l'approche théorie/pratique ci-dessous

Tableau 2 Rapport entre démarche de recherche et l'approche théorie/pratique

	0	4/6	2/6
Apprenti-chercheur		Celui qui construit	Celui qui travail et résout
Logique de formation		Alternance Réflexion action Articulation réflexivité-recherche	Travail qui forme Méthodologie = importante, permet d'atteindre son projet (défi ou validation) Approche réflexive +++
Accompagnement		Hétérogène Intention d'adaptation	Guide, portage Motivation, animation, mobilisation au, validation de
La recherche permet essentiellement de		Transformer en professionnel	Développement du sens du concret Devenir un soignant sachant...

Les représentations des formateurs à l'égard de la recherche seraient fonction du mode de connaissance que chacun d'entre eux valorise. En lien, le statut de l'apprenti-chercheur serait orienté soit vers « *la construction* » (celui qui construit son projet, son avenir, sa démarche) soit vers « *le travail* » (la démarche, la méthode, le projet).

Pour la majorité (4/6), l'initiation à la recherche participe à la professionnalisation de par sa capacité à faire émerger des situations de transactions entre le sujet, son objet de recherche et son projet. Le développement de l'apprenant est l'intention première.

Pour 2/6, elle participe à la professionnalisation en développant son sens du concret et son positionnement soignant. L'efficacité 'pratique' est l'intention première.

L'analyse permet de faire ressortir l'existence de liens entre les représentations des formateurs à l'égard du statut de l'apprenti-chercheur, de la recherche et du développement scientifique.

Cf. Figure 19 Liens entre considération du statut de l'apprenti-chercheur et représentations relatives à la recherche et au développement scientifique page suivante.

Le curseur des finalités, et de fait, des exigences relatives au travail, se déplace donc entre la poïésis et la praxis. Nous pouvons postuler à partir de là, mais avec prudence, que le regard évaluatif serait sensiblement différent. Il serait intéressant pour affirmer ou confirmer cette hypothèse d'étudier les grilles d'évaluation des travaux et, ainsi, mettre en avant les indicateurs notifiés par les accompagnants permettant de renseigner les critères d'évaluation.

Triangulation entre représentation de la recherche, du développement scientifique (du mode de connaissance valorisé) et du statut de l'apprenti-chercheur.

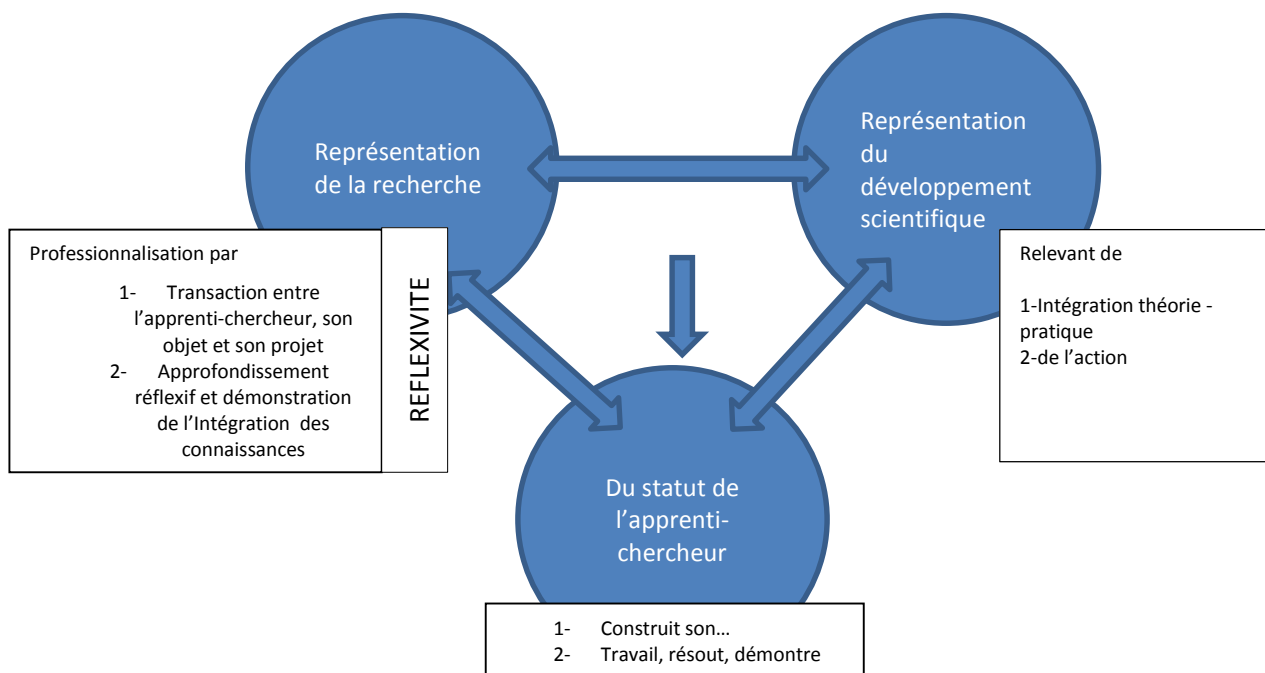


Figure 19 Liens entre considération du statut de l'apprenti-chercheur et représentations relatives à la recherche et au développement scientifique

En étroit rapport avec l'approche théorie-pratique, l'alternance semble un principe emblématique de l'apprentissage et de la construction de la démarche de recherche :

D. Une lecture nouvelle de l'initiation à la recherche : un travail « *alternant* »

Recherche et alternance sont particulièrement liées dans les discours des formateurs. Elle est particulièrement valorisée et semble être un principe important dans le cadre de l'élaboration du TFE. Cependant, 1 formateur sur les 6 se distingue, n'exprimant pas d'idées ou d'expériences relatives à l'alternance. Ceci peut s'expliquer par son approche très concrète et pratique de la recherche. Les propos relatifs à l'alternance sont très pragmatiques. Ceux sont les expériences vécues qui importent.

Liens entre recherche, alternance interactive et cognitive

Deux dimensions de l'alternance s'expriment dans les discours :

L'alternance interactive : l'apprentissage de la recherche relève d'allers et retours avec les terrains.

Il est lié à une approche intégrée des savoirs. L'apprenti-chercheur apprend à partir d'éléments ayant du sens pour lui. De fait, l'apprentissage expérientiel est valorisé. La recherche se constitue à partir de la transaction entre plusieurs environnements ou plusieurs personnes ayant des fonctions distinctes. La tension entre IFSI (accompagnement, enseignement, recherche) et le terrain (pré-enquête, enquête, observation, expérimentation, confrontation) est vectrice de développement permettant à l'apprenti-chercheur de vivre ou de faire ses expériences. Elle est de nombreuses fois rappelée. L'expérience des professionnels est dans un deuxième temps mis en avant faisant référence premièrement à la participation de jeunes professionnels au premier temps de régulation, et deuxièmement, à la notion de personnes ressources (professionnelles ou personnelles).

Par exemple, Michel considère que la « *pluralité des points de vue* » est nécessaire. Il est donc important de favoriser les « *rencontres professionnelles et les partages d'expériences* ».

Quant à Bérangère, lorsqu'il est question d'envisager des voies d'amélioration de notre ingénierie pédagogique, la place de l'alternance est première.

Ces transactions s'opèrent dans l'action à partir de l'activité de l'apprenti-chercheur.

Nous retrouvons essentiellement deux types d'activités caractéristiques de la recherche : les activités consacrées au travail empirique (enquête, recherche documentaire, observation etc.) et les activités de réflexion. (Analyse [compréhensive, réflexive], objectivation, conscientisation, conceptualisation) Ses activités ne sont possibles qu'à partir d'un travail d'alternance. (Cf. Figure 20 Recherche et alternance page 255)

Par ailleurs, les différentes étapes de la recherche constituent en soi des situations problèmes qui se résolvent grâce à ce travail. Les notions de « *démarche* », de « *projet* » ou de « *parcours* » rappellent l'importance de la conduite du travail. Le discours des formateurs montrent la fonction essentielle de l'exploitation de l'expérience. Elle est à la source du travail et, de fait, permet la production de connaissance.

Il semble qu'elle représente pour l'accompagnateur l'engagement visible de l'apprenti-chercheur.

Le formateur, attendant que l'apprenant réalise ce travail d'alternance, est de fait attentif au travail d'enquête réalisé sur le terrain. Lors de son accompagnement, il « *stimule* », « *invite* », « *valorise* », « *mobilise* » les recherches sur le terrain et en attend une exploitation.

1 formateur va plus loin comparant les expériences relatives au vécu de la recherche à des expériences de vie : « *l'étudiant est dans sa construction* ». « *Plus qu'une méthode, c'est une manière de vivre sa vie.* »

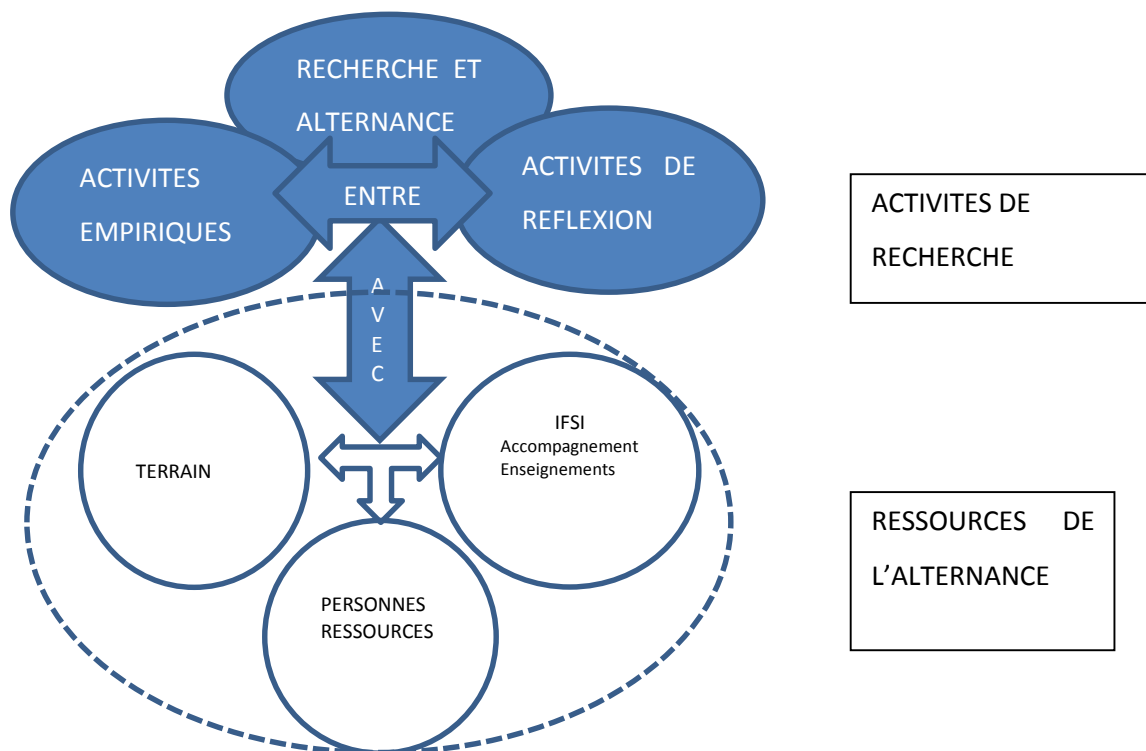


Figure 20 Recherche et alternance

L'alternance cognitive : les processus cognitifs se développent avec les activités de la recherche relatives à l'alternance. L'ensemble formé par le groupe de suivi, les situations d' « échanges avec les professionnels », « le stage », « l'accompagnement individuel » est source d'apprentissage mobilisant les capacités cognitives (de « réflexion », de « raisonnement », « d'objectivation » etc.) de l'apprenti-chercheur lors des différentes étapes de la recherche. L'idée d'alternance cognitive est particulièrement présente dans 2 interviews sur 6 mais se retrouve de manière longitudinale. Rappelons que l'alternance cognitive désigne « les opérations qui lient l'alternance aux modes d'organisation et de structuration interne du sujet. Autour des représentations et des processus cognitifs mobilisés, se mettent en place des modes de construction et de production des savoirs » (Morandi, 1999, p. 45)

La dialogue en recherche, vecteur de construction

La confrontation des idées ou des représentations se réalise tout au long du travail. Ce point est déterminant pour la majorité des formateurs. « La pluralité des points de vue », « l'interaction entre étudiants » (au sein des groupes de suivi), « la confrontation des idées », « La rencontre, l'échange, l'ouverture » permettent de construire. De nombreuses références relatives au socioconstructivisme (en tant que principe pédagogique et en tant que vécu) sont faites lors des

interviews. L'idée de « *débat* » par exemple renvoie à la notion de conflit sociocognitif qui constitue la richesse du groupe : « *Ça je trouve que c'est riche parce que ça les ... motive... et ça leur permet d'avancer* ». Il représente en quelque sorte pour le formateur une offre de professionnalisation (offre de formation participant à la professionnalisation) caractéristique du vécu de la recherche.

Le dialogue, même si le terme n'est pas directement cité, est le point commun du processus de construction cognitif. Il se situe à deux niveaux

- **entre l'apprenti-chercheur et autrui** : le groupe de suivi est unanimement porteur, l'accompagnement individuel vient ensuite. Il permet de faire ressortir les éléments importants des situations. Il donne la possibilité d'interprétations nouvelles.

- **entre le sujet et sa pensée** : le groupe de suivi permet de « *prendre conscience* ». Il nourrit « *le raisonnement* » de l'étudiant. Il représente, en quelque sorte, l'espace de délibération et de développement des interrogations internes. Régulièrement, les besoins de celui qui explicite son travail sont pensés par les autres membres du groupe. Par exemple, l'hypothèse pertinente au travail est trouvée par le sujet grâce à un travail d'abduction ou de transduction⁷⁰ rendu possible par les autres qui spontanément tentaient de trouver les hypothèses possibles à son travail.

Ce double dialogue rappelle la notion d' « *échoformation* » (2000) de DENOYEL qui consiste en l'articulation d'une double dialogique : une dialogique interne je-moi-soi et une dialogique externe-interne je-tu-il. Le premier nourrit le second et réciproquement. (cf. *Figure 21 Alternance cognitive et Recherche page 257*) Ce dialogue permet également la confrontation entre différents degrés d'expériences. (L'étudiant attend conseil de ses pairs s'ils sont considérés comme d'expériences, nb : retour de l'enquête initiale)

⁷⁰ La transduction procède du singulier au singulier, de proche en proche. C'est une pensée analogique. (Denoyel, 2012, p. 112)

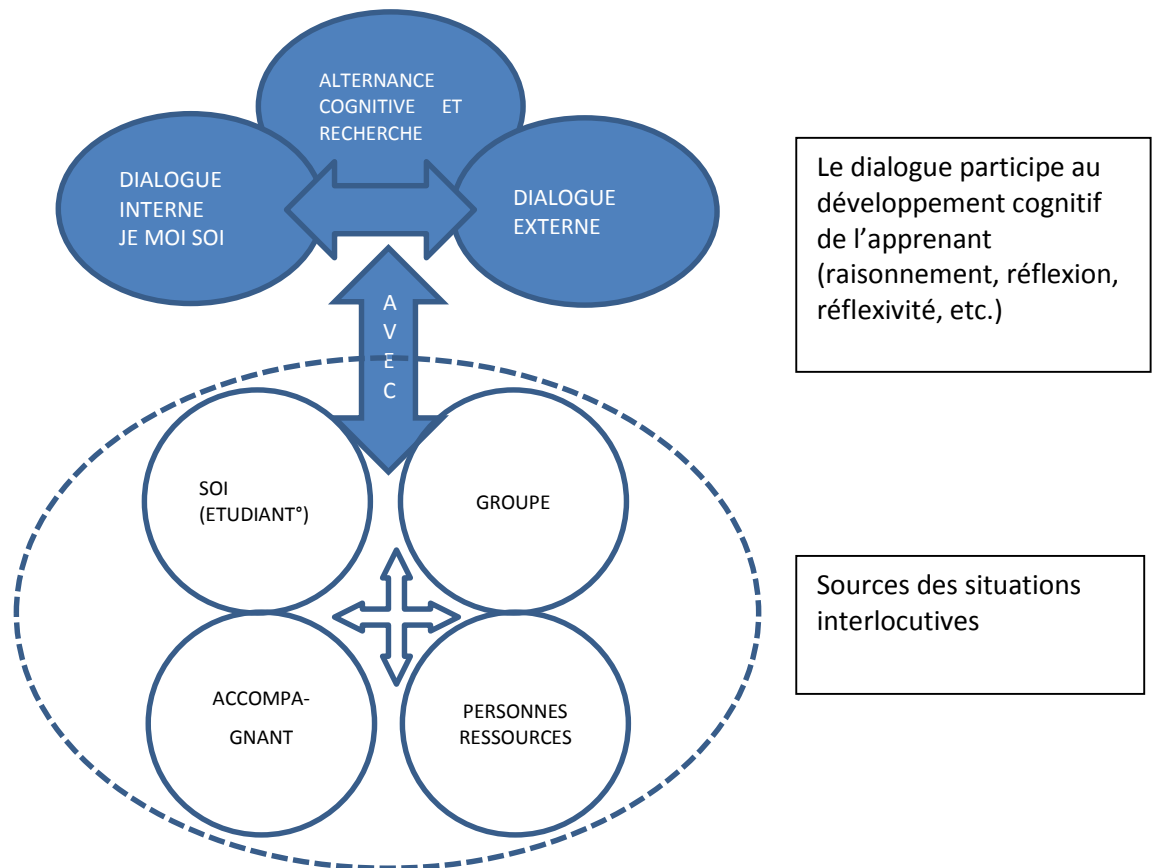


Figure 21 Alternance cognitive et Recherche

Par contre, l'accompagnant n'évoque que très peu sa participation aux dialogues au sein des groupes de suivi. Il préfère « animer », « faciliter » ou « stimuler » les interactions, voire recherche à s'effacer pour permettre aux membres du groupe d'interagir.

Nous retrouvons des liens dans les discours entre alternance et autonomie, alternance et développement postural, alternance et développement des compétences. **L'alternance est donc pour le collectif de formateurs un principe pédagogique qui vit emblématiquement lors de la recherche et participe à la professionnalisation.** Recherche et alternance sont 2 moyens au service de la professionnalisation.

Commentaires

Pour les accompagnateurs, la recherche ne correspond pas à un travail linéaire, projeté et pensé avant mais à un projet s'inscrivant dans les réalités socio-professionnelles, et de fait, dans un travail alterné. La succession des étapes telles que la généralisation, la conceptualisation, la problématisation, l'expérimentation etc. réclame un jeu de présence ou d'absence du terrain.

(Investissement, distanciation). Rappelons que les transformations sociales caractéristiques de notre environnement nécessitent que l'acteur développe des compétences situées ou distribuées⁷¹. « *La fin des systèmes globaux homogènes et la diversification des pratiques sociales demandent aux acteurs des compétences à ajuster leurs actes aux valeurs, aux normes, aux techniques, aux usages..., localement cohérents avec des microcultures de plus en plus spécifiques et changeantes.* » (Durand, 2012, p. 32)

La recherche participe donc à l'apprentissage situé de l'apprenti-chercheur. Elle nécessite son implication dans un mouvement raisonné entre plusieurs espace-temps (temps de la réflexion, de l'imagination, de l'invention, de la conceptualisation, temps de la recherche documentaire, temps du dialogue, du partage (distribution continuée), temps des enquêtes etc.) et nécessairement à « *faire le pendule* » entre ces temps. Elle s'appuie sur un agir adapté au contexte (par exemple : construire son enquête en fonction des terrains répondants) Au fond, elle offre l'opportunité à l'étudiant de se confronter « *d'une autre façon* » à l'univers hétérogène et complexe de la santé. Sortir de la pensée cartésienne ou binaire qui simplifie et rend homogène ce qui l'entoure pour vivre la réalité de manière dynamique à partir de l'interprétation située de la réalité.

E. Méthodologie de la recherche en sciences sociales, une considération singulière

L'analyse des discours nous permet d'accéder aux représentations de la méthodologie en sciences sociales. Afin de faciliter la compréhension du système représentatif de nature composite, dans un premier temps, nous nous sommes intéressés au pôle évaluatif puis, secondairement, au pôle descriptif des représentations.

Pôle évaluatif des représentations à l'égard de la méthodologie :

Pour 4 formateurs sur 6, la méthodologie de recherche en sciences sociales est valorisée.

Elle garantit la scientificité de la recherche : « *La recherche est scientifique par sa quête d'objectivité, par sa méthode, dans le potentiel à créer du savoir* ». « *On ne peut pas parler d'esprit scientifique, de posture sans être dans la méthode... la méthodologie...la méthode avec un grand M* »

L'intégration de la méthode est requise au terme du travail.

1 formateur parmi ces 4 souligne que son appropriation participe au développement identitaire, 1 autre précise qu'elle représente un moteur pour « *devenir autonome* ».

⁷¹ cf. conception située page 51

1 formateur ne fait pas référence durant l'entretien à la méthode mais parle d'expériences, de parcours permettant de construire sa recherche. C'est ce parcours qui participe au développement personnel et professionnel. Implicitement, nous pouvons émettre l'hypothèse que ce parcours intègre la méthode.

1 autre valorise particulièrement le vécu de la recherche. La méthode est secondaire. D'ailleurs, la direction méthodologique est donnée, et il n'y aurait pas une méthode mais plusieurs. Chaque formateur aurait sa propre méthodologie qu'il donnerait à l'étudiant. La méthode renvoie particulièrement à la notion d'application.

Les discours démontrent pour 3 formateurs que leurs représentations sont nourries par leurs expériences (parcours professionnels, formation cadre et expérience d'élaboration du mémoire etc.) et leurs centres d'intérêts. Le partage des pratiques professionnelles est souhaité notamment pour viser la pertinence globale de notre accompagnement. L'accompagnement méthodologique évolue en fonction de ces expériences. Les travaux des étudiants sont également fonction des travaux antérieurs de leur accompagnateur et de ses apprentissages. 1 formateur demande « à suivre la méthode » qu'il a lui-même explorée durant sa formation cadre.

Globalement, la « méthode » est plutôt investie d'une valeur positive par le collectif d'accompagnateur permettant à l'étudiant de se développer professionnellement. Le discours est plutôt représentatif sur le plan conceptuel de l'intégration des normes en vigueur.

Paradoxalement, lorsqu'il est question des pratiques d'accompagnement méthodologique, des tensions apparaissent dans les discours :

Pôle descriptif des représentations :

Son étude révèle des tensions autour de l'accompagnement méthodologique. De nombreux éléments sont sources d'étonnement :

- la méthodologie est à la fois valorisée globalement en tant que principe et mise à distance lorsque les pratiques d'accompagnement sont évoquées :
Uniquement 1 formateur sur les 6 précise qu'il est « garant de la méthodologie » que c'est à partir de là que ce construit « l'aptitude à la recherche ». Globalement, les pratiques d'accompagnement renvoient plus au « relationnel » et au savoir réflexif.

L'analyse des discours conforte le bilan réalisé au sein du collectif formateur lors d'une réunion de travail⁷² mettant en évidence un « *problème* » d'appropriation des formateurs relatif à la méthodologie enseignée. De fait, cela explique qu'elle soit secondaire durant l'accompagnement,

- la méthodologie enseignée est parfois consciemment et volontairement écartée. Béragère explique qu'elle ne peut demander à un étudiant de suivre une méthode alors qu'elle-même a des difficultés à se conformer au processus : « *Moi si tu me demandes d'élaborer un travail de recherche personnel, moi en suivant cette méthode, ces plans-là, ces grandes étapes... je sais que je ne vais pas me retrouver dedans, je sais très bien comment je fonctionne par rapport à la recherche et par rapport ...* »,
- la méthode renvoie parfois à l'application d'étapes à suivre et perd alors de son intérêt pour le développement identitaire de l'apprenant,
- la pertinence des pratiques d'accompagnement est souhaitée mais peu concertée,
- l'étudiant doit connaître la méthodologie et s'adapter à la direction méthodologique de son accompagnant,
- il n'y aurait pas une méthode mais plusieurs en fonction du nombre d'accompagnants. Ce qui place les étudiants dans une forme d'injonction paradoxale. Ils se retrouvent dans une situation de déséquilibre, la méthode enseignée n'étant pas forcément la méthode '*prescrite*' par son accompagnant.

Au regard de la méthodologie en sciences sociales, l'analyse participe à mettre en évidence :

- **un problème d'appropriation méthodologique des formateurs** (discuté et confirmé en réunion). Les étapes de la démarche de recherche ainsi que le vocabulaire spécifique sont méconnus. Les ressources données aux étudiants lors des enseignements sont peu mobilisées voir inconnues (glossaire, schéma relatifs aux étapes de la démarche, corpus documentaire, universitaire, guide méthodologique de la recherche)

Il est dit dans ce cas que l'étudiant « *connaît la méthode* ». Les discours ne laissent pas penser à l'existence de situations interlocutives entre accompagnant et étudiant concernant la méthodologie.

- **Une considération duelle de la méthodologie :**

Soit elle renvoie à la notion d'étapes à réaliser, soit à la notion de parcours. Elle est singulière et appartient à l'apprenti-chercheur. Il réalise ses propres choix

⁷² Cf. page 181

- **et/ou une mise à distance de la méthode.** Les enjeux et finalités explicités montrent que le projet de recherche vise l'apprentissage expérientiel et la connaissance sur la profession. De manière unanime, la réflexivité est liée à l'apprentissage de recherche. Elle en est le point de départ et un principe pédagogique essentiel tout le long du travail. La réflexivité efface-t-elle la méthode ? Y aurait-il primauté de cette dernière sur les savoirs méthodologiques. L'hypothèse peut être émise avec prudence. **Le lien recherche-réflexivité est dans tous les cas à explorer.**

A la source des pratiques....

Les raisons logiques des formateurs concernant les pratiques d'accompagnement s'expliquent à partir des représentations à l'égard de la méthode.

Une formatrice explique qu'elle privilégie le développement professionnalisant et que, de fait, elle s'autorise des écarts avec la méthodologie. « *Ou bien on leur demande d'appliquer, de suivre quelque chose... ou bien on se sert de cette expérimentation pour construire et développer* ».

Considérant la méthode particulièrement comme une suite d'opérations à accomplir, elle ne remplit pas de fonction particulièrement professionnalisante. Elle s'autorise, alors, à sortir du cadre prescrit, motivée par la recherche du développement postural de l'étudiant. La démarche de recherche est pour elle, « *finalisée* ». L'apprenti-chercheur est directement touché par sa recherche, et c'est l'analyse et l'explicitation de sa pratique qui prévaut.

D'autres, considérant l'importance du parcours de l'apprenti-chercheur valorisent particulièrement le tâtonnement. Le cadrage méthodologique n'est pas ou peu rappelé. Le parcours n'utilise pas ou peu les connaissances méthodologiques.

La représentation de la méthode semble constituer un dilemme opposant connaissance méthodologique et développement professionnalisant. Le formateur valorise le développement du soi professionnel et a tendance à mettre à distance la méthode comparable alors à une procédure ou à un mode opératoire.

Commentaires :

Pour autant, « *la méthode peut être comprise de deux manières* » (Beauvais, 2003, p. 127). La méthode cartésienne « *qui consiste à appliquer un ensemble de règles préétablies selon un programme relativement strict* » (Beauvais, 2003, p. 128) et la méthode constructiviste qui consiste à « *construire notre chemin en marchant* » (Le Moigne, 1994, p. 5).

Ce qui importe en recherche, c'est de relier et non de disjoindre les 2 acceptions. Il est important de privilégier une logique ouverte permettant à l'étudiant de s'inscrire dans la compréhension de la

complexité. La formation prépare à cette complexité bâtissant les fondements qui augureront son adaptation au sein de ses environnements professionnels. Par ailleurs, rechercher et traiter des données scientifiques et professionnelles (compétence 8) réclame à la fois de la méthode et une ouverture. Elle impacte l'apprentissage de l'ensemble des compétences qu'à condition d'intégrer la méthode relative à la complexité.

Rappelons que le développement de l'esprit scientifique⁷³ s'appuie sur des savoirs méthodologiques. De fait, sur une articulation théorie et pratique. La méthodologie en sciences sociales enseignée lors du semestre 4 représente le référent méthodologique destiné à faciliter l'appropriation de la démarche de recherche. L'exclure ou la mettre de côté, revient à disjoindre théorie /pratique. La pratique, pour être source d'apprentissage, nécessite une lecture à l'aide d'un référent théorique. Il importe que le collectif étudiant est la même référence méthodologique (QUIVY, CAMPENHOUDT) garantissant la pertinence de nos démarches d'accompagnements (il ne s'agit pas de gommer la singularité des accompagnants mais de s'appuyer sur des références communes étudiants-formateurs) La modélisation et la référentialisation sont 2 processus indispensables pour apprendre. L'étudiant apprend en effet par modélisation. Le référent théorique permet notamment d'identifier les invariants de l'activité recherche, de légitimer son action, de mesurer les écarts etc.

Voyons maintenant les articulations entre l'initiation à la recherche et le savoir réflexif.

F. Le lien recherche-réflexivité, un dialogue déséquilibré

La réflexivité est omniprésente dans le discours des formateurs. Elle fait l'objet d'un consensus en tant que finalité de la formation et en tant que processus d'apprentissage mobilisé lors de la recherche.

Pour 4 formateurs sur 6, la conception de la réflexivité dans son articulation avec la recherche est partagée. **L'approche dialogique réflexivité-recherche est en effet valorisée.** « *On ne peut pas parler de l'un sans l'autre ... on ne peut pas être dans une démarche de recherche sans un minimum d'esprit réflexif et inversement* » Ou encore « *pour comprendre la situation dans laquelle on a agi, on va aller faire des recherches, dans laquelle on va alimenter sa réflexivité. Ça dépend peut être de la situation ? Y a pas vraiment d'ordre entre réflexivité et recherche. Forcément, tout est en lien.* »

Pour 1 formateur sur les 6, les 2 sont confondues. « *Je pense qu'à partir du moment où, l'on réfléchit à sa pratique, on s'impose de pouvoir rechercher.* »

⁷³ cf. page 143

La réflexivité et la recherche permettent d'analyser, d'apprendre puis de transférer ce que l'on a appris.

Cependant nous notons dans les discours que les expressions « réflexivité », « pratique réflexive » sont employées différemment (Rem : avec une certaine ambiguïté). 2 acceptions différentes sont retrouvées, la réflexivité indique parfois :

- **la pratique du raisonnement** : « *la pensée* », « *la réflexion* » qui peut faire appel à la recherche (enquête, étayage, exploration). Elle est, par ailleurs signifiante d'une conversation avec soi-même.
- **l'analyse de situation de pratique professionnelle** où l'étudiant prend son action comme objet de réflexion et « *cherche à comprendre* ». Ce temps d'analyse renvoie particulièrement à la première phase du travail de recherche où l'apprenti-chercheur construit son objet de recherche. Elle est cependant emblématique du travail de recherche dans son ensemble et concerne donc l'ensemble des étapes de recherche. L'analyse est souvent associée à une pratique d'échanges ou d'explicitation. L'idée de partage est fréquemment retrouvée.

Concernant la recherche, elle se caractérise plutôt par

- Le processus de réflexion qu'elle engendre et développe,
- La capacité à chercher par soi-même,
- Le développement d'un savoir-faire méthodologique et
- L'effort de rupture épistémologique.

Recherche et réflexivité peuvent parfois signifier la même chose, à savoir, un temps de pratique où le sujet raisonne.

Elles sont donc liées et parfois confondues

De manière générale, la réflexivité permet de comprendre. Elle se caractérise par l'effort d'interrogation en situation de recherche. Elle s'opérationnalise particulièrement lors des groupes de régulation. C'est notamment dans la confrontation des réflexions à partir et sur des situations que les étudiants apprennent.

« Ils apprennent à se questionner beaucoup...ils repèrent qu'ils n'ont pas le même questionnement ... que quelqu'un d'autres sur le même type de situations »

La réflexivité permet une prise de conscience de ses perceptions sur son savoir lorsque l'étudiant se retrouve en situation d'explicitation. Elle nécessite une pensée rationnelle qui va être plus représentée par la recherche ainsi que par une capacité à prendre en charge sa recherche.

La recherche constitue une assise ou un cadre épistémologique et méthodologique qui garantit la pertinence du raisonnement.

Les capacités liées à la recherche et à la réflexivité s'exercent de manière continue durant la construction du travail. (Ce qui peut également expliquer l'ambiguïté constatée)

Les distinctions entre réflexivité et recherche

Les formateurs mettent particulièrement en avant l'objectivation et la généralisation comme éléments différenciant recherche et réflexivité. *« La réflexivité, c'est quand même centrée sur soi...la recherche, il y a un moment donné où l'on passe à ce qui peut être d'ordre général »* ou encore *« la recherche se traduit par la capacité à passer d'une analyse de situation à une démarche de recherche »*.

De manière plus ponctuelle, nous retrouvons également les éléments différenciant suivants

- La production de savoir,
- l'exploration,
- Et la formalisation.

Ces éléments sont plus caractéristiques de la recherche que de la réflexivité.

Le système d'enseignement d'initiation à la recherche nous semble tendre vers un savoir particulier : le « savoir réflexif ». Celui-ci est lié à l'une des finalités du travail d'initiation : le développement de l'autonomie du sujet. Le formateur considère l'expérience comme un vecteur de transformation. Il importe que l'étudiant accède à la compréhension ou intègre les pratiques liées à la réflexivité. Ainsi, l'auto-questionnement est important. L'explicitation de l'expérience devra être facilitée. Cela passe par une capacité à se livrer et à répondre aux questions du comment et du pourquoi.

Commentaires :

L'orientation du travail évoque une « *démarche finalisée* »⁷⁴ qui amène l'apprenti-chercheur à voir autrement. Ce serait en effet le cas si le savoir méthodologique était placé dans le même creuset que le savoir réflexif. La méthode étant mise à distance par le formateur, elle relève plus d'un savoir outil que d'un savoir connaissance participant à la construction de l'apprenant. La praxis prend le pas sur la poïesis. Concernant la méthode, le dialogue théorie-pratique est peu mobilisé. Elle est plutôt considérée comme un ensemble d'outils utiles qui renvoient plus à l'action qu'à la réflexion (et, de fait, à la réflexion sur ou vers l'action).

Pour autant, devenir autonome⁷⁵ importe la mise en relation des différents savoirs. **La réflexivité en tant qu'auto-référence et la méthode en tant qu'hétéro-référence méritent d'être intégrées de manière dialogique dans nos pratiques d'enseignement pour répondre à notre intention de professionnalisation.**

Quelques effets du système d'enseignement réflexif de la recherche

Des effets sur l'évaluation du travail final

Une des formatrices explique qu'elle regarde avant tout la progression des étudiants au regard du filtre réflexif. La capacité d'explicitation est pour elle essentielle. Le travail de recherche est particulièrement évalué au regard de cette progression.

Dans le même temps, l'écrit serait moins « *regardé* » car moins représentatif du développement postural.

Le système d'enseignement-réflexif pourrait donc influencer la hiérarchisation des critères d'évaluation dans un sens, jusqu'à dévaloriser des éléments pourtant importants au regard de la professionnalisation. (Exemple : l'intelligibilité du travail passe par un savoir-écrire)

Ce regard évaluatif confirme la prégnance de la réflexivité.

Des effets relatifs au démarrage du travail de recherche

Les difficultés des étudiants à élaborer le constat à partir d'une analyse de situation peuvent être liées à l'exigence de réflexivité du système en place. Le passage de l'analyse singulière à une situation d'appel réclame des efforts d'introspection, de compréhension, d'explicitation, d'écriture etc. Une exigence de réflexivité peut entraîner des effets « *ralentissant* » la démarche de recherche. Elle réclame du temps et de la concentration et prend beaucoup d'énergie. La gestion du temps peut ne pas être aisée pour l'étudiant débutant sa recherche. Il peut être accaparé par un grand nombre de

⁷⁴ cf. page 59

⁷⁵ cf. page 150

questions propre à lui et avoir des difficultés à rentrer en recherche. C'est un fait d'ailleurs partagé en équipe d'accompagnateurs lors d'une réunion.

Des effets relatifs à la reconnaissance du sujet

En plaçant la réflexivité au cœur de l'apprentissage de la démarche de recherche, les pratiques des formateurs démontrent une considération de l'étudiant en tant que personne. L'important est que l'étudiant fasse en fonction de lui, de son soi pensant et de son soi agissant. L'accompagnement est de fait réflexif. Il consiste à aider l'étudiant à « *prendre conscience* » et à construire. Les situations d'explicitation ou d'échanges sont hiérarchisées comme fondatrices. Elles participent à la reconnaissance de la parole de l'étudiant. Selon RICOEUR, « *l'acte même de dire désigne réflexivement son locuteur* » (Ricoeur P. , 1990, p. 55). Le formateur en facilitant le langage et les situations d'interlocution valorise l'étudiant en tant que personne en construction de son projet professionnel. L'accompagnement doit être « *adapté* » ou « *ajusté* », ce qui révèle une intention d'individualisation. (Qui s'oppose à la démarche de classification : « *L'individualisation peut être caractérisée, en gros, comme le procès inverse de celui de la classification, lequel abolit les singularités au profit du concept* » (Ricoeur P. , 1990, p. 40))

Le but de favoriser la réflexivité est d'accompagner la construction de l'identité professionnelle des étudiants. Cela permet à l'étudiant d'exister en tant que futur professionnel. La question de l'accompagnement est étudiée dans la partie suivante de cette analyse.

Des effets métacognitifs

Les efforts cognitifs comme l'interrogation, la compréhension, le raisonnement, l'objectivation, la généralisation, l'abstraction sont valorisés dans les discours. Ils sont liés soit directement à l'effort réflexif, soit à l'effort de recherche ou les deux. La phase de constat, où il faut prouver que l'objet d'intérêt pour l'étudiant est d'intérêt pour la recherche, semble emblématique d'un effort métacognitif (distanciation, identification, généralisation).

Ce qui est visé par le formateur est, plus que l'appropriation, l'inscription systématique de ces efforts pour l'exercice de sa profession.

La progression de l'apprenti-chercheur est particulièrement liée aux efforts cognitifs démontrés.

G. De l'accompagnement au « *savoir accompagner* »,

Le système d'enseignement relatif à l'initiation à la recherche repose sur le principe d'accompagnement. Dans la quasi-totalité des discours, l'accompagnement est rattaché directement aux finalités et aux enjeux de la recherche. (cf analyse entretien par entretien) Il représente en soi un vecteur de professionnalisation, permettant à l'étudiant d'adopter une posture professionnelle. Celle-ci s'exerce et se démontre en situation d'interlocution particulièrement au sein des groupes de régulation.

Par ailleurs, comme nous l'avons vu dans la partie précédente, il s'inscrit pour 5 formateurs sur 6 dans la singularité de l'étudiant. Nous retrouvons régulièrement une tension entre individualisation et socialisation (travail d'équipe, collaboration etc.)

L'accompagnement vise le développement professionnel de l'étudiant. Des discours des 6 formateurs, nous pouvons faire émerger les sous-thématiques suivantes :

- les conceptions relatives à l'accompagnement de l'apprenti-chercheur,
- le groupe de régulation comme situation d'accompagnement,
- l'accompagnement, une pratique instable et complexe,
- l'accompagnement, une pratique qui mérite d'être partagée collectivement.

L'accompagnement de l'apprenti-chercheur, qu'est-ce que c'est ?

Les intentions des formateurs sont d'aider l'étudiant à construire « *son parcours* » ou « *sa démarche* » ou son « *projet* ». Nous retrouvons donc un fil conducteur : la singularité du projet de l'étudiant. La posture du formateur se construit en fonction d'une intention d'accompagnement et des réalités qui l'amène à conjuguer entre « *conduire* », « *stimuler* », « *valoriser* », « *porter* », « *aider* » etc. L'écart entre intention et réalité est parfois évoqué spontanément. Pour Jean, l'accompagnement relève d'une « *intention philosophique* » difficile à mettre en œuvre. Pour lui, être accompagnant, c'est « *marcher à côté* » et respecter l'autre dans sa progression au regard des échéances. Cependant, il est parfois nécessaire de guider ou de poser des jalons.

Delphine évoque quant à elle l'accompagnement dans ce sens : « *marcher avec l'étudiant* », « *aider à cheminer, être un guide* », « *être une ressource* ».

Pour Bérange, il relève de l'ajustement relationnel. Elle décrit une posture conjuguant entre « *retrait proxémie et régulations* ».

Monique évoque particulièrement le travail de « *stimulation* » qu'elle exerce pour permettre la construction du projet visé.

Pour Michel, l'accompagnement relève de la création d'espace-temps permettant à l'étudiant d'effectuer un travail dynamique d'alternance. Il valorise l'échange et la relation de confiance.

1 formateur se distingue des autres de par un accompagnement plus directif relevant du conduire et du portage.

L'accompagnement décrit ne peut donc se résumer en quelques lignes directrices. Il est hétérogène fonction des accompagnants, des étudiants et des situations. Un point commun est retrouvé : pour la majorité (5/6), il relève d'une « *adaptation* », d'une posture⁷⁶ « *à ajuster* ».

Il est également fonction d'orientations (décidées collectivement, projet de formation⁷⁷) et de tendances plus individuelles (représentation de la recherche, considération du soin, considération de la théorie, de la pratique). Nous remarquons que l'assise épistémologique du projet de formation vit au travers l'accompagnement. L'apprenti-chercheur est mis en situation d'apprendre et de travailler à partir de situations d'interlocution permettant la confrontation des idées et, de fait, la résolution des problèmes se posant. L'analyse réflexive est à la fois un principe, un moyen et une ressource. L'accompagnant place l'étudiant et/ou le groupe en situation d'analyse compréhensive des expériences et des travaux réalisés.

L'étonnement vient du fait que l'accompagnement se veut plus réflexif que méthodologique. De plus, il vit particulièrement dans le cadre des groupes de régulation.

Le groupe de régulation comme situation d'accompagnement

L'accompagnement collectif : une fonction spécifique de l'accompagnement.

Le groupe est considéré comme l'espace par excellence pour penser et élaborer son travail de recherche. Il est décrit comme « *moteur* » ou « *porteur* » **5/6 des formateurs considèrent le groupe comme le levier essentiel de l'élaboration du travail de recherche.** Des distinctions subsistent cependant dans la considération du groupe au regard de la progression du travail. (Par exemple, 1 formateur exprime un besoin de rencontre en face à face grandissant tout au long du travail.)

Concernant les situations de régulation, nous pouvons retrouver les éléments communs suivants :

Il permet

« *La confrontation des idées* », « *la transformation des représentations* »,

« *Les échanges* », « *l'ouverture* »,

⁷⁶ Pour Mme BEAUVAIS Martine, l'adoption d'une posture, « *c'est adopter une manière de se poser dans une situation donnée, c'est choisir des attitudes à emprunter et emprunter une position dans une situation particulière* » (Beauvais, 2009, p. 231)

⁷⁷ cf. annexe 1

« La responsabilisation » (« permet des usages que l'on ne fait pas habituellement. Cette approche les a particulièrement responsabilisés. »),

« Le travail d'équipe », « la collaboration »,

« De comprendre », « se rassurer », « se questionner » etc.

L'interaction sociale exerce donc une fonction prédominante dans l'apprentissage de l'apprenti-chercheur.

Elle permet aux étudiants de partager leurs situations ou plus généralement le cheminement de leur travail, de se questionner, de confronter les points de vue notamment sur des questions clefs « comment puis-je généraliser ma situation ? », « ma question de départ est-elle de qualité ? » etc. Mais aussi d'échanger sur des informations nouvelles, ou de partager sa méthode.

Dans la mesure où les apprentis-chercheurs se retrouvent en situation d'interagir ensemble au profit d'une finalité commune, le rôle des accompagnants se construit à partir d'un objectif : la facilitation des interactions et la reconnaissance d'une posture professionnelle à partir de la posture de chercheur.

L'accompagnateur participe à « créer les conditions ». Il « facilite les « échanges », « ouvre » le dialogue ». Il « stimule », « valorise le travail ».

Notons que pour 1 formateur le groupe de régulation est appelé « groupe de recherche » valorisant le travail d'équipe et l'émergence des mécanismes de régulation. D'ailleurs, « le groupe de recherche permet des usages que l'on ne fait pas habituellement. » dans le sens où la question du statut formateur-enseignant tombe au profit d'une personne ressource (qui s'intègre dans un ensemble de ressources).

Le groupe participe à la « responsabilisation » individuelle et collective. L'accompagnant « valorise » alors la prise de parole et le positionnement.

Pour Bérangère, le groupe permet au « formateur de ne plus être enseignant et formateur mais accompagnateur ». Il permet à l'étudiant « de se positionner en futur professionnel ».

L'attitude de retrait ou d'effacement est également retrouvée plusieurs fois au sein des discours. Elle est désirée. Les propos à ce sujet sont riches. « Alors là émerge un réel débat, un réel questionnement entre eux...du coup même nous, on se met parfois en retrait parce que... en fait, ils font presque la règle eux même. Ça je trouve que c'est riche parce que ça les ... motive... et ça leur permet d'avancer. Et, je trouve que le regard d'un étudiant, d'un pair et peut être plus facilement compréhensible que la parole d'un formateur, voilà....et donc du coup, ils cheminent plus vite... »

Le rôle du formateur relève particulièrement de la création et de la reconnaissance des espaces de construction collective. Il exerce au sein de ces espaces des fonctions d'animateur, de « *stimulateur* », de médiateur et/ou de tiers questionnant.

L'accompagnant exerce également le rôle de motivateur qui passe par la reconnaissance de la singularité et de l'unicité de l'apprenti-chercheur, et par la reconnaissance de la qualité du travail du groupe.

Nous retrouvons également la notion du savoir être *hic et nunc*. L'accompagnement relève d'un savoir agir complexe non maîtrisable.

La fonction exercée par le formateur dans le cadre des groupes de régulation est particulièrement emblématique de la notion d'accompagnement⁷⁸. Nous retrouvons en effet l'intention d'aider l'apprenti-chercheur à construire son projet. L'accompagnement relève d'une démarche d'aide s'appuyant sur une certaine considération de l'étudiant (Futur professionnel) et du collectif (travail équipe).

L'accompagnement collectif est valorisé. La fonction d'accompagnateur au sein du groupe est spécifique.

L'accompagnement, une pratique complexe et instable

Nous avons retrouvé au sein des discours un certain nombre de tensions, traduites concrètement en questionnements partagés, en difficultés éprouvées ou tout simplement sous la forme de constats, que nous pouvons regrouper dans une thématique singulière : l'instabilité des pratiques d'accompagnement. Les sources d'instabilité sont plutôt différentes entre les formateurs. Elles sont particulièrement liées à la dimension du vécu.

Accompagnement et ingénierie de formation

La moitié des formateurs expriment la conscience d'une connaissance partielle de l'ingénierie de formation. Lors des entretiens, c'est à la question portant sur l'articulation entre initiation à la recherche et la formation en général que les formateurs ont exprimé cela. Elle est soit un fait normal, soit une difficulté. Quoi qu'il en soit, la question de l'articulation est mobilisatrice et se traduit par une intention de « *meilleure compréhension* ». Par exemple, Michel précise que « *Nous en tant que*

⁷⁸ Selon Mme BEAUVAIS, l'accompagnement est « *une démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts* » (Beauvais, Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. 2004-3, p. 108). C'est dans le sens que nous caractérisons la conception de l'accompagnement.

formateur, on ne fait pas toujours les liens, je ne sais pas si on fait réellement les liens au quotidien, dans une activité... »

De même, Bérangère pose la question des liens au regard des unités d'enseignements : *« Après il y a la problématique de la conception dans les UE dont j'ai la référence, quels liens, quelles articulations possibles etc. »*

Plus globalement, Jean précise qu'il est nécessaire *« de passer de l'implicite à l'explicite »* signifiant un écart entre l'intention de transversalité des enseignements et la réalité. : *« Globalement je pense que l'intention, on la retrouve dans le projet de formation, par contre, c'est peut être bien de la formaliser pour ... »*

Par contre, la majorité des formateurs exprime avec précision les liens existant entre les UE dont ils ont la charge et l'enseignement de la recherche. Monique, à ce sujet, exprime ceci : *« En fait je trouve le lien avec les UE que je mène, certainement je pourrais en trouver d'autres »*

Le principe d'apprentissage réflexif est retrouvé collectivement.

La qualité des pratiques d'accompagnement seraient donc fonction d'une meilleure compréhension des liens entre les enseignements de la recherche et les autres unités d'enseignement.

L'accompagnement, une expérience qui s'éprouve pour progresser

L'intention de progression dans les pratiques d'accompagnement est transversale.

2 formateurs expliquent en particulier qu'il est nécessaire de vivre et de s'impliquer dans l'accompagnement pour comprendre et accepter ses principes, et pour progresser.

Delphine est revenue sur l'évolution de sa conception du suivi en groupe au regard de ses expériences. Ses pratiques antérieures, au sein d'un autre institut, l'avaient amené à exercer un accompagnement individuel :

« Moi, c'est la confrontation des idées en groupe... là ce que l'on fait à l'heure actuelle lors des régulations de TFE... alors...autant j'étais très réticente l'année dernière...parce que ce n'était pas mon mode de fonctionnement... je fonctionnais avec des rendez-vous individuels. J'étais réticente au début. L'année dernière je l'ai un peu subi quelque part...mais en fin de compte euh... j'ai retourné ma veste on va dire ...à l'heure d'aujourd'hui, je trouve que c'est essentiel pour permettre à l'étudiant d'avancer parce qu'il confronte ses représentations avec celles des autres ».

C'est bien son vécu relatif au groupe, porté par les orientations collectives, qui a transformé sa conception.

Son instabilité d'alors s'est transformée. D'abord liée à une « *réticence* », elle est aujourd'hui fonction d'un rôle d'animateur, repéré comme important, et qui mérite d'évoluer.

Pour Didier, l'accompagnement à la recherche est une pratique récente. Il bénéficie de deux années d'expériences, sources d'apprentissages. Didier considérait la recherche comme une pratique particulièrement « *intellectuelle* ». Son vécu relatif à l'accompagnement l'a engagé à un travail personnel. Il lui a permis, dit-il, de mieux s'approprier la recherche dans ses fondements. Ses pratiques d'accompagnement sont aujourd'hui propres à lui. De fait, il l'a considéré différemment.

« *...avec l'expérience ça change un peu ... au tout début, j'essayais dans mon accompagnement de donner les mêmes infos que les autres, j'essayais de copier ...mais en cas... y a des docs écrits...je leur donne ma doc...je fais que la lecture... Depuis que j'arrive plus à m'individualiser, à m'approprier les choses ... avec mes mots, ma façon d'être... c'est un peu moins intellectuel.* »

Nous pourrions citer plusieurs autres témoignages montrant l'importance du vécu de l'accompagnateur. Les expériences des formateurs confirment que l'accompagnement en pratique ne se donne pas, ne se prescrit pas. Il s'éprouve et se construit. Cela suppose de la part du formateur d'adopter une posture relevant à la fois d'un choix personnel (de progression) et des orientations du projet de formation. Les pratiques d'accompagnement nécessitent donc un investissement personnel et des compétences d'adaptations. Les accompagnants mettent d'eux même dans le travail.

Pas facile de conjuguer le verbe « *accompagner* » à tous les temps

L'instabilité des pratiques d'accompagnement est particulièrement liée aux postures différentes à exercer lors des régulations collectives et en entretien individuel.

Les accompagnateurs (5/6) expriment des positions qui varient : parfois « *à côté* », « *marchant ensemble* », parfois derrière, « *guidant* », parfois devant ou encore « *portant* ».

Bien que les tendances individuelles soient perceptibles, il n'y a pas une posture déterminée mais un ensemble de postures qui se conjuguent en fonction des intentions pédagogiques (autonomie, responsabilisation, développement identitaire, réussite) de la position (niveau d'agentivité) et de la progression de l'étudiant et du groupe.

Ainsi, il est parfois difficile de stimuler l'interaction et de se tenir en retrait. Permettre à l'étudiant de prendre sa place n'est pas évident, « *la relation pédagogique étant de nature asymétrique* ».

Il peut être aussi difficile de contrarier son « *besoin de contrôle sur* » le travail de l'accompagné. L'instabilité vient parfois d'un écart important entre intention et niveau de progression estimé. Jean explique être plus structurant et cadrant si l'apprenti-chercheur présente des difficultés à avancer. Cependant, cet écart le questionne dans la mesure où il est « *obligé de changer de posture* » au regard de l'enjeu de « *réussite* » (institutionnel)

D'autre part, il est parfois difficile de combiner des attitudes différentes dans un même temps avec des apprentis-chercheurs évoluant différemment au sein d'un même groupe.

Monique évoque un groupe constitué de 2 étudiants « *plus attentistes* » et « *en retard* ».

Aussi, comparativement à l'autre groupe qu'elle suit, elle se place dans une attitude plus guidante pour l'ensemble du groupe : « *....où là ils sont un peu moins dans les échanges, les remarques c'est un peu moi qui vais les faire...* ». Pour autant, au sein de ce groupe, 1 étudiant est particulièrement impliqué. De fait, il « *se débat un petit peu tout seul* ».

Une conjugaison, fonction des profils d'étudiants

Pour 2 formateurs, la diversité des « *profils* » d'étudiants mobilise le formateur à la recherche d'interventions les plus adaptées possibles. Jean précise que les difficultés en matière d'accompagnement peuvent être liées à la « *donne générationnelle* ». Selon lui, il y aurait un écart d'intentions entre le formateur (« *développer cette aptitude à la recherche* ») et l'étudiant (« *la recherche apparait avant tout comme un point de validation* »). Pour Monique, 2 profils d'étudiants coexistent « *ceux qui sont très scolaires* » et ceux qui « *veulent démontrer ce qu'ils sont capables de faire* ».

« *L'animation* » ou « *la stimulation* » du groupe relève de stratégies chaque fois différentes. L'activité du formateur est plus ou moins prégnante au regard des groupes et des profils d'étudiants constituant le groupe. De plus, ne pouvant prévoir à l'avance (les profils, la progression des travaux, les dispositions des étudiants entre-eux etc.), c'est dans l'ici et maintenant que l'accompagnant agit.

L'accompagnement serait fonction des « *profils* » constituant les groupes de régulation

La donne générationnelle semble être une piste à explorer afin de se doter d'éléments de compréhension permettant d'approfondir nos conceptions et nos pratiques.

L'accompagnement est une pratique professionnellement et personnellement mobilisatrice.

Accompagner, nécessite une bonne connaissance de l'autre et de soi

Delphine, revenant sur les premiers temps de l'accompagnement explique avoir besoin de connaître l'autre. L'altérité est mise en avant tout au long du discours. Elle permet de rendre possible les échanges par effet de reconnaissance.

« Ensuite moi ma difficulté c'est quand je ne les connais pas. L'année dernière les étudiants qui étaient en troisième année, moi je ne les connaissais pas... y a eu toutes cette première partie de l'accompagnement qui était de faire connaissance parce que eux ne me connaissais pas...et moi je ne les connaissais pas non plus... et donc du coup, c'était très froid. Et c'est au fur et à mesure des régulations que l'on a appris à se connaître et donc du coup... y a eu beaucoup plus d'échanges... j'ai eu un peu de mal par rapport à ça. Cette année un petit peu moins parce que les étudiants de cette année, je les ai eu l'année dernière en cours. Donc ils me connaissaient. Le fait de se connaître l'un et l'autre ça facilite aussi ... le travail d'accompagnement. »

En revenant en particulier sur ce qui est propre à elle, Delphine a montré que c'est à partir de la connaissance sur soi qu'elle a pu engager un travail vers l'autre.

Le schéma proposé lors de l'analyse de l'entretien de Delphine peut être repris pour modéliser et donc caractériser l'accompagnement comme pratique instable et déstabilisante pour l'ensemble des formateurs.

L'accompagnement, une pratique qui mérite d'être partagée collectivement

Les formateurs, lorsque nous abordions les voies d'améliorations relatives à l'initiation à la recherche, sollicitent en majorité des temps d'échanges relatifs aux pratiques d'accompagnement.

Ainsi pour Delphine, *« ce qu'il manque, c'est peut-être des échanges entre nous, entre formateurs... »*.

Michel parle de *« temps de débriefing »* post accompagnement tandis que Jean met à avant la nécessité de *« penser l'aspect réflexif des pratiques des formateurs »*.

Ces temps pourraient permettre d'échanger sur *« des préoccupations singulières d'étudiant »* car *« Il y a des situations où l'on n'est pas forcément avec les capacités de pouvoir y répondre »*. Pour Delphine, le besoin d'échanges se fait sentir lorsque l'objet d'étude sort de son champ d'expertise :

« Là par exemple, j'ai une étudiante qui est partie sur les valeurs... personnelles...professionnelles... sur l'éthique en fait. Je l'ai facilement orientée vers une personne ressource. Ben moi je n'étais pas en capacité de pouvoir l'accompagner correctement. »

Pour Jean, ils permettraient de *« s'interroger sur le sens de ses pratiques »*, de *« partager les difficultés »* et *« d'aider le formateur de conserver le sens de la recherche »*. Par exemple, il souhaite un *« consensus sur un niveau d'exigences »*.

Ainsi nous retrouvons la notion d'arbitrage personnel qui s'exerce en toile de fond de l'accompagnement. Le consensus et/ou la pertinence des actions est (sont) recherché(s) collectivement, la singularité des accompagnants étant reconnue et exprimée. « *On a vraiment... chacun nos singularités...chacun des postures différentes... et des façons de concevoir l'accompagnement de l'étudiant* »

L'intention collective est de rechercher l'efficacité des pratiques d'accompagnement. Cela passe par un apprentissage à partir des activités d'accompagnement vers celles-ci.

Nous retrouvons 2 orientations distinctes de ces temps d'échanges :

- l'explicitation et l'analyse de travaux des étudiants en vue d'envisager les orientations possibles et/ou les ressources utiles,
- une réflexion sur le cadre de l'accompagnement permettant de garantir la cohérence des pratiques et de penser les conditions favorables au développement des projets des étudiants. L'accompagnant en situation serait, de fait, dans une situation d'arbitrage plus confortable (le prescrit ou les principes étant mieux compris).

Nous retenons au terme de cette partie sur l'accompagnement qu'il est perçu ou considéré comme une pratique instable ou complexe car

- nécessitant une bonne connaissance de l'ingénierie de formation,
- personnellement et professionnellement mobilisant,
- il ne se donne pas, ne se prescrit pas, il s'éprouve et se construit,
- il relève d'une intention parfois difficile à mettre en œuvre,
- Accompagner, nécessite une bonne connaissance de l'autre et de soi,
- il réclame la conjugaison de postures différentes dans des temps restreints,
- Et il relève d'une forme d'improvisation.

A ce titre, il mérite des temps de réflexion participant à l'analyse de l'activité d'accompagnement et permettant l'élucidation du cadre prescrit. La relation entre les formateurs au sujet de l'accompagnement semble représenter le cœur de l'ingénierie de formation relative à la recherche. Il s'inscrit dans une pratique sociale méritant d'être collectivement partagée.

H. Lecture et écriture : une difficulté à lever

2 formateurs sur les 6 évoquent les difficultés d'écriture des apprentis-chercheurs.⁷⁹

Nous ne reviendrons pas en détails sur les éléments précis du discours des formateurs dans la mesure où ce point est particulièrement abordé dans le cadre de l'analyse entretien par entretien.

Notons que les éléments recueillis confirment le constat réalisé lors de la démarche diagnostique initiale.

Tous deux considèrent que l'écriture est un « *pré requis* » indispensable à l'entrée dans une démarche de recherche. Les habiletés d'écriture des étudiants sont particulièrement connotées dans les discours. Ils ont : « *un petit niveau* ». Les difficultés sont d'ordre orthographique et syntaxique. De fait, l'intelligibilité des écrits n'y est pas.

Notre objet d'étonnement à ce sujet concerne le rapport que chacun entretient avec l'écriture.

Delphine relie particulièrement l'acte d'écrire à l'acte de lire. Dans la mesure où « *Ils n'ont pas l'habitude d'aller lire des revues même des revues professionnelles* ». De fait, la « *dynamique d'aller lire... d'aller écrire...* » est peu présente. Delphine considère que ces 2 habiletés devraient être actuelles d'autant plus qu'elles sont travaillées en première année : « *c'est déjà abordé en semestre 1, alors quoi faire de plus... euh ... on a quand même les méthodologies de travail qui sont abordées ...c'est quand même un travail d'initiation à la recherche qui est abordé dès le semestre 1... avec la fiche de lecture etc... et pour autant là, en troisième année, parfois, on se trouve en difficulté* ».

La source de ce problème est « *le manque d'autonomie de l'étudiant* ».

Bérangère, quant à elle articule l'acte d'écrire avec l'acte de dire à partir d'un paradoxe qu'elle cherche à comprendre : l'étudiant est en capacité d'expliquer son cheminement à l'oral mais pas à l'écrit. L'oral serait démonstratif du développement postural : « *la posture réflexive je l'ai...la recherche de compréhension, c'est fondamental pour moi...de chercher à comprendre les choses, je l'ai...* », tandis que l'écrit, pas suffisamment. Bérangère cherche à « *gommer ce problème* » (dans le cadre de l'accompagnement méthodologique) et donc l'envisage comme un élément à prendre en considération et à travailler dès la première année. Il s'agit de faire de l'écrit un élément représentatif du développement postural. Elle évoque de nouveaux dispositifs mis en place cette année en début de formation dans ce sens.

⁷⁹ Cf. analyses des entretiens de Delphine page 224 et de Bérangère page 195

Pour toutes les deux, le rapport respectif à l'écrit produit des effets sur l'accompagnement méthodologique et sur l'évaluation du travail de fin d'études. Notons que ces effets ne sont pas semblables.

Dans le cadre de l'évaluation du travail de fin d'études,

Pour Bérangère, l'explicitation orale pourrait être suffisante pour démontrer le développement postural recherché. Bérangère considère d'ailleurs la soutenance comme l'évaluation orale du travail.

« Pour les étudiants que je suis dans la grande majorité je ne me sens pas du tout inquiète au regard des soutenances, parce que même si il y a des insuffisances dans l'écrit je sais bien...

On va le prendre en compte dans l'évaluation de l'UE de soutenance...

L'UE qui est sanctionnée par la soutenance...je sais qu'ils vont s'en sortir parce qu'à l'oral je les entends ».

Une forme de clivage écrit-oral est présente.

Pour Delphine, l'écrit n'est qu'un élément parmi d'autres à prendre en considération dans le cadre de l'évaluation.

« Dans la lecture de leurs écrits, je me suis aperçue qu'il y avait un petit niveau. Maintenant je me dis l'évaluation elle n'est pas que ponctuelle de l'écrit, de la soutenance. J'englobe tout le travail qui a été fait depuis le semestre 5... Un étudiant qui s'est impliqué, qui a travaillé, même s'il a des difficultés... ce n'est pas pour autant que ça va foirer l'évaluation. Moi je trouve qu'il faut prendre en compte toute la progression qu'il y a eu pendant l'accompagnement. »

Si elles sont toutes deux attentives à la qualité de l'écrit, il semble ne pas représenter un critère particulièrement valorisé. (Plus que d'autres) Il est intégré dans un ensemble sous-tendu par la finalité du travail de fin d'études (développement postural pour Bérangère, autonomie pour Delphine).

Dans le cadre de l'accompagnement méthodologique, les 2 accompagnateurs utilisent différemment les écrits des étudiants,

Bérangère explique qu'elle ne « demande pas d'écrit ». Pour autant, elle précise qu'elle « peut être en difficulté pour répondre à leurs questions » si elle n'a pas pris connaissance de l'écrit : « J'ai besoin d'accompagner les 2 ».

Delphine demande « avant chaque régule un travail écrit » afin qu'elle « puisse suivre leurs évolutions et leurs travaux ». Elle effectue une lecture des documents numériques et les renvoie aux étudiants concernés avec des commentaires annotés. Cette pratique est complémentaire de l'accompagnement en groupe.

Cependant, « *quelques-uns ne m'ont jamais rendu de travail écrit. Pour autant lors des régulations, ils participent et ils me racontent ce qu'ils ont fait. Mais je n'ai pas la preuve écrite.* »

Tous les deux considèrent que ces difficultés d'écriture doivent être travaillées avant que l'étudiant rentre en démarche de recherche. Les accompagnements évoqués ne démontrent pas de pratiques réservées ou emblématiques de l'apprentissage de l'écrit.

Conclusion analyse

L'analyse transversale nous a permis de faire émerger les représentations collectives des accompagnateurs relatives à la démarche de recherche, et de mettre en évidence les forces et les sources de tensions inhérentes à l'initiation à la recherche. A partir de là, notre démarche de compréhension permet d'envisager des voies d'améliorations.

Dans un premier temps, je vous propose de répondre à notre question centrale : « *quelle place relative à l'initiation à la recherche dans l'ingénierie de formation ?* »

A cet effet, il importe de mettre en évidence les effets constatés de l'apprentissage « *recherche* » sur l'apprenant, puis, de poser les éléments contributifs à l'ingénierie de formation en lien avec la recherche. Les éléments posés sont circonscrits à notre champ de compétence. Respectant le système et son organisation, ce qui ne rentre pas dans le cadre de mes missions n'est donc pas mis sur le papier.

Dans un deuxième temps, nous proposerons une modélisation de l'initiation à la recherche (en tant que processus) intégrant les résultats de nos explorations, et également les éléments signifiants de notre projet de formation.

Enfin, en dernière partie de ce travail, je proposerai des préconisations en liens avec les fruits de notre recherche.

Chapitre 10. De la place de l'initiation à sa modélisation

A. Quels effets sur l'apprenant de l'apprentissage de la recherche ?

Concernant l'apprenant, la recherche participe à⁸⁰ :

L'individualisation de la formation :

L'apprentissage « recherche » est entendu comme étant étroitement lié à la relation pédagogique.

En effet, l'analyse montre que la démarche pédagogique engagée est centrée sur l'apprenant. L'accompagnement mis en place dans le cadre du travail de recherche met en évidence l'importance de la relation pédagogique. L'altérité et la singularité de l'apprenant sont mises en avant dans les pratiques explicitées. La relation pédagogique est particulièrement médiatisée dans le cadre du travail de groupe de régulation. L'instabilité et la complexité de cette démarche d'accompagnement représentent emblématiquement l'intention d'une construction relationnelle adaptée. Cependant, des nuances subsistent dans nos pratiques avec un écart important de tendances formatives, de l'accompagnement de portage à l'accompagnement « *marcher ensemble* ».

La question de l'adaptation à l'apprenant se pose souvent. Accompagner nécessite une bonne connaissance de l'autre et de soi.

L'analyse globale montre également l'importance de l'individualisation des situations d'apprentissages.

Une attention particulière est en général portée à ce qui se joue durant les groupes de régulation. Les voies d'amélioration sont réfléchies, souvent spontanément proposées.

Il est question par exemple de développer la participation de personnes ressources ou encore de partager davantage nos pratiques pour aiguiller au mieux les apprentis-chercheurs.

La question de la progression individuelle est transversale. La démarche est pour 5 formateurs sur 6 centrée sur l'apprenant et ses modes d'appropriation. Nous retrouvons parfois l'intention de construire en différenciant les pratiques d'accompagnement. Néanmoins, la question du savoir méthodologique n'est pas représentative de l'individualisation des situations d'apprentissages. Autre point, il n'est pas toujours facile pour les accompagnants d'accéder au profil ou au mode d'apprentissage. Lorsque que les profils d'étudiants sont évoqués, une forme de catégorisation est retrouvée. (« *Motivés, non motivés, autonomes, non autonomes* »)

⁸⁰ Dans le cadre de l'ingénierie de formation propre à notre environnement professionnel.

Au développement réflexif de l'apprenant

C'est un point fort présent au sein de notre ingénierie pédagogique et fortement explicité par les formateurs. L'apprentissage expérientiel est accoué au développement identitaire de l'apprenant. De fait, nous retrouvons un rôle de l'accompagnant très orienté vers l'explicitation, la recherche de compréhension et l'analyse. L'analyse compréhensive semble prendre beaucoup de place dans le parcours de l'apprenti-chercheur. Globalement, pour le formateur, la professionnalisation (dans le cadre du TFE) s'effectue particulièrement en développant la démarche réflexive.

Le système d'enseignement propre à notre terrain tend particulièrement vers le « *savoir réflexif* ».

Il favorise l'analyse des expériences professionnelles.

Au développement cognitif de l'apprenant

Les situations capacitanes relatives au développement cognitif relèvent particulièrement de l'alternance interactive et cognitive pour le formateur. (Échanges, groupe, stage, accompagnement)⁸¹

Précisons que les opérations cognitives décrites correspondent (dans un ordre hiérarchisé) à des activités relatives à :

- la compréhension (comprendre le réel, comprendre la complexité, comprendre et interpréter l'information). Le formateur est en attente de description, d'explication et d'explicitation. Il est recherché que l'étudiant sache échanger avec ses pairs.
- l'analyse : il est attendu que l'étudiant regarde sa pratique, qu'il repère, distingue, réfléchisse etc.
- l'évaluation : en lien avec l'activité d'analyse, il est souhaité que l'étudiant sache rompre avec des expériences, se distancer, objectiver, vérifier, et évaluer.
- la mobilisation des connaissances.

Les efforts cognitifs relatifs au savoir appliqué (choix, opérationnalisation, planification...) sont peu évoqués (voir pas). Les efforts de synthèse ne sont pas mis en avant dans les discours.

Les activités de recherche emblématiques de ce développement sont la légitimation, la généralisation, la recherche, l'expérimentation. Nous notons avec étonnement que ces activités relèvent particulièrement des premières étapes de la recherche (construction de la situation de départ). De plus, nous ne retrouvons dans les discours qu'une seule occurrence relative à la problématisation. (Problématisation relevant de l'analyse et de l'évaluation)

⁸¹ cf. page 255 « alternance cognitive »

Au regard des éléments émergents de notre enquête relatifs à la méthodologie, l'absence d'activités liée au savoir appliqué (mettre en œuvre les étapes de la méthodologie de recherche en sciences sociales) semble logique ou normale (au sens de CANGUILHEM).

Au développement d'un esprit éclairé

Le travail d'initiation à la recherche amène l'étudiant à travailler sur sa posture. Il lui permet de passer de ses représentations aux réalités professionnelles. Le processus d'objectivation est présent au sein du parcours. Nous retrouvons donc le premier enjeu de la formation scientifique qui est la rupture épistémologique. Cependant, ce processus d'apprentissage est perfectible dans la mesure où la méthodologie en sciences sociales est peu convoquée lors de l'accompagnement. Elle est pourtant « *indispensable pour prétendre à l'objectivation et à la scientificité des résultats recherchés* » car elle permet « *d'interroger les présupposés sur l'objet d'étude* ». (Taldir, 2011, p. 41)

A l'acquisition d'une professionnalité

Il apparaît que la recherche est un processus dont l'objectif est la professionnalité⁸² : développement d'habitudes réflexives, construction d'une posture autonome, intégration et mobilisation de savoirs dans des situations professionnelles etc.

L'accompagnateur s'intéresse à la part active de l'étudiant dans sa professionnalité. Il interroge de fait son professionnalisme. Par exemple, il questionne le lien entre son projet de recherche et son projet professionnel et se préoccupe de la manière dont il va réinvestir son travail dans un avenir proche.

A favoriser l'articulation entre pratique et théorie

Au regard de l'approche globale des savoirs, nous pouvons postuler que la place de la recherche facilite le développement d'une certaine conception du Savoir : un savoir issu d'une transaction entre plusieurs environnements.

A la socialisation

La recherche engage l'apprenti-chercheur à multiplier les interactions sociales et à être au plus près de l'environnement professionnel. Elle participe globalement à la compréhension et à l'intégration des réalités professionnelles. (Des situations) Elle participe, de fait, à la socialisation de l'apprenant. Par contre, la recherche ne participe pas à mobiliser le professionnalisme de l'étudiant soit sa capacité à vivre, à mobiliser ou à défendre les intérêts du métier.

⁸² cf. page 248

*L'initiation à la recherche participe à :
L'individualisation de la formation,
Au développement réflexif de l'apprenant,
Au développement cognitif de l'apprenant,
Au développement d'un esprit éclairé,
A l'acquisition d'une professionnalité,
A favoriser l'articulation entre pratique et théorie,
A la socialisation,
A susciter l'autoformation.*

A susciter l'autoformation

Le développement autonome est, après le développement réflexif, l'élément le plus mis en évidence par le formateur. Le formateur vise en effet à ce que l'apprenti-chercheur fasse par lui-même. Il cherche à ce qu'il développe ses rapports avec son environnement professionnel.

Il est donc très attentif aux signes de motivation et aux indicateurs d'engagement.

Par ailleurs, nous retrouvons (plus rarement) une reconnaissance des acquis et des compétences de l'apprenant. Reconnaissance qui participe à la fois à l'individualisation des pratiques d'accompagnement et à une appropriation par l'accompagné de ses propres habiletés et compétences. Cependant, les stratégies d'influence sont différenciées et difficilement saisissables à partir de notre démarche d'enquête.

Le développement autonome et les pratiques d'autoformation passent particulièrement par le développement réflexif, et par le développement des transactions de l'apprenant avec son environnement.

Ce qu'elle ne produit pas ou peu :

La question de la satisfaction de l'étudiant est peu présente globalement.

Nous ne retrouvons pas dans notre analyse d'élément significatif relatif à la construction recherchée pour l'étudiant d'un sentiment de réussite ou d'une croyance en ses capacités de production.

Ceci représente une voie d'amélioration possible.

Voyons maintenant les articulations entre l'initiation à la recherche et l'ingénierie de formation :

B. Recherche et pratiques d'ingénierie : des tensions entrecroisées....

La recherche est globalement source de tensions pour les formateurs dans le cadre de l'ingénierie de formation. Elle représente un élément « vecteur de professionnalisation », « pivot du projet de formation » ou encore central et /transversal.

Ainsi, de nombreux liens sont réalisés entre le projet de formation 2012-2015 et l'initiation à la recherche. Les principes fondamentaux du projet de formation vivent à travers l'initiation à la recherche. Les pratiques pédagogiques réflexives, l'interaction socioconstructiviste, la pédagogie du

questionnement, l'alternance sont des éléments représentatifs des pratiques apprenantes dans le cadre de l'initiation à la recherche. Par contre, le questionnement pédagogique est peu retrouvé concernant la méthodologie de recherche, le savoir appliqué étant moins valorisé que le savoir réflexif. Les ressources du projet de recherche sont surtout des éléments en lien avec soit l'apprentissage expérientiel, soit l'accompagnement relationnel.

L'initiation à la recherche amène des questionnements relatifs à

- la conception de l'étudiant et de l'apprenti-chercheur,
 - la contribution des enseignements de la recherche au projet de formation,
 - l'articulation entre les enseignements,
 - la pertinence et l'harmonisation des pratiques d'accompagnement,
- et aux
- finalités et enjeux des enseignements « recherche »,
 - exigences de fin de formation,
 - pratiques d'accompagnement,
 - voies d'améliorations possibles de l'initiation à la recherche et d'autres enseignements,
 - compétences des formateurs.

Il importe que l'expérience des formés permette de construire leurs projets de recherche et soit utilisée comme ressource dans l'ingénierie pédagogique. L'orientation de notre démarche semble marquée par une conception continuée de l'ingénierie pédagogique.

Au-delà des préoccupations pédagogiques et formatrices orientées vers l'apprenant, la recherche fait ressortir des préoccupations relatives à leur propre professionnalisation (développement des compétences d'accompagnement, de la gestion animatique des groupes, de l'appropriation de la méthodologie en sciences sociales etc.) La recherche permet d'être au plus près des changements et des mutations. Enfin, elle participe à valoriser la qualité de notre fonctionnement.

Les instruments privilégiés dans le cadre de l'ingénierie pédagogique

En premier lieu, la recherche permet de mettre en évidence l'importance et la complémentarité de deux instruments pédagogiques :

- L'analyse de pratique : nous avons vu que le savoir réflexif tient une place essentielle dans l'apprentissage de la recherche. L'activité « *recherche* » est en quelque sorte « *réflexo-centrée* »
- La dynamique des groupes : le groupe de recherche est le lieu où émergent les idées, où se construit la démarche.

Ces deux instruments sont caractéristiques de notre ingénierie pédagogique.

Contribution des accompagnateurs

La recherche mobilise globalement l'équipe dans la construction des situations d'apprentissage. Elle est en quelque sorte révélatrice d'une dynamique de groupe, particulièrement lorsqu'il est question d'aborder l'accompagnement. Il y a une volonté de proposer un dispositif de formation pluri-référentiel pour développer les apprentissages. Chacun contribue à sa façon dans le cadre de l'accompagnement. Majoritairement, les accompagnateurs participent particulièrement à faire vivre ou à développer la place de la réflexivité dans l'ingénierie centrée sur la recherche. C'est le processus dans son ensemble qui est considéré comme assurant le développement de l'apprenti-chercheur. Inversement, les contributions relatives aux connaissances sont moins importantes.

Plus généralement, la place de chacun des membres de l'équipe concernés par l'accompagnement oscille entre deux dimensions de l'ingénierie : une majorité se questionne à la fois sur la conception et sur la mise en œuvre de l'accompagnement, une minorité est plus centrée sur l'activité d'accompagnement (en tant que dispositif).

La place de la recherche nous renseigne sur les conceptions en œuvre dans l'ingénierie de formation.

Les éléments d'influence de la conception et de la mise en œuvre de l'initiation à la recherche sont

- le projet de formation et ses principes : socioconstructivisme, coopération, réflexivité, individualisation de la formation. Il représente un référent dynamique,
- l'histoire singulière du formateur et son rapport éprouvé à la recherche (l'image du chercheur est plus ou moins incarnée par l'accompagnateur),
- une approche plus ou moins intégrée des savoirs théorique et pratique,
- des conceptions hétérogènes à l'égard du couple [initiation à la recherche-professionnalisation] : l'accompagnateur s'intéresse plus ou moins à ce que l'apprenti-chercheur met en œuvre, à ce qu'il éprouve et/ou à ce qu'il imagine pour lui demain,
- la considération de l'étudiant (étudiant, apprenant, futur professionnel),
- des principes pédagogiques valorisés : l'alternance, le savoir réflexif, la dynamique de groupe,
- des représentations à l'égard de la professionnalisation et du développement scientifique générant un statut différent à l'apprenti-chercheur : celui qui construit ou celui qui travaille et résout.

Nous postulons par ailleurs l'existence d'une représentation collective dominante à l'égard de la méthode comme « *mode opératoire* » ne mobilisant pas ou peu les cognitions pouvant expliquer la distanciation relative au savoir méthode.

La méthode, un problème à lever

Bien que la méthode soit investie d'une valeur positive, la méthodologie de la recherche est plutôt mise à distance dans le cadre de l'accompagnement. Il importe de sortir du dilemme opposant savoir appliqué et développement professionnel, de mobiliser les enseignements universitaires et, au final, de proposer aux étudiants un accompagnement méthodologique respectueux et harmonieux.

Une finalité de construction plutôt qu'une finalité de production

L'analyse révèle que le développement professionnel est recherché. Il importe que l'apprenti-chercheur se construise en tant que futur professionnel. Les conceptions de l'accompagnement et de la recherche sont liées à ce but précis. C'est le potentiel capacitant des situations relatives au travail de mémoire qui est recherché par le formateur. Par contre, la dimension productive du travail est peu mise en évidence. Pour autant, l'écrit en tant que production est porteur de l'évaluation. C'est à travers lui que le jury évalue l'assimilation des savoirs et l'intégration de la démarche de recherche. L'attribution sociale de la « *compétence recherche* » s'effectue à l'aide de l'écrit qui dans le temps représente un objet symbolique (preuve) de cette compétence. Il importe donc de valoriser davantage la dimension production de l'initiation à la recherche.

*Pour les accompagnateurs, l'initiation à la recherche est représentative des enjeux de professionnalisation.
La finalité dessinée du travail est plus liée à la construction de l'apprenant qu'à la production finale.
Elle est pour les formateurs source de tensions qui s'entrecroisent.
Elle participe à renseigner les conceptions et les facteurs d'influences de l'ingénierie de formation.
Révélatrice d'un besoin : une meilleure lecture de la formation dans son ensemble.*

L'universitaire en tant que personne ressource (et de fait, ses recherches, ses travaux) et la méthodologie en sciences sociales (les références, les ouvrages, les cours) sont peu valorisés en tant que ressources mobilisables.

Retenons, au final, que la recherche :

- représente un référent à la construction du projet de formation et à la déclinaison de l'ingénierie de formation,
- est révélatrice d'un besoin : une meilleure lecture de la formation dans son ensemble.

A des fins de synthèse, vous trouverez en page suivante une illustration de la place accordée à l'initiation à la recherche dans notre institution.

Cette illustration est composée de 2 grandes parties :

La première de gauche à droite concerne l' « Ingénierie de formation » ;

En bas, sont repris les effets produits par l'initiation à la recherche sur l'ingénierie de formation,

Et en haut, les éléments influençant notre ingénierie.

La seconde à droite concerne la « Professionnalisation de l'étudiant apprenti-chercheur » ;

En bas, les effets de l'apprentissage de la recherche sur l'apprenant,

Et en haut, les éléments participant à cet apprentissage.



Figure 22 Illustration de la place de l'initiation à la recherche

C. Modélisation de l'apprentissage « recherche »

L'initiation à la recherche (et plus globalement l'apprentissage « recherche ») représente un référent par excellence pour la construction de l'ingénierie de formation. Sa place est à la fois centrale, symbolisant les enjeux liés à la profession et les finalités de la formation, et transversale, symbolisant les intentions et les constructions relatives à la progression des enseignements. La recherche est à la fois convoquée comme un moyen (se professionnaliser) et comme une finalité (acquérir un ensemble de savoirs).

Il s'agit bien d'une formation mobilisant la recherche « pour » et non d'une formation à la recherche. Notre système d'enseignement forme un tout complexe que nous avons pu appréhender avec nos explorations. Les pratiques relatives à la recherche touchent des domaines nombreux relevant de la pédagogie, de la didactique, de la psychologie, de la sociologie et, de fait, de l'épistémologie.

Etant, depuis un an et demi, plongé dans ce travail mobilisant, je fus à la fois observateur, intervieweur, analyste, acteur, force de proposition etc. Les multiples postures conjuguées nous ont aidés à entrevoir les phénomènes en jeu, leurs interactions et leurs résultats. L'utilisation des illustrations (d'idées, de processus) tout au long de l'exploration a, en quelque sorte, généré le besoin de saisir l'ensemble alors que nous avons jusqu' alors saisi des parties.

Au terme de nos travaux, aidé d'un temps de distanciation, nous proposons une modélisation du processus relatif à l'apprentissage de la recherche. Nous relierons ainsi l'ensemble de nos explorations sources de connaissances que nous envisageons comme tiers pouvant nourrir nos élaborations collectives. Elle n'est donc pas de fait un modèle à suivre mais simplement une illustration représentative du processus. Elle est, bien entendu, centrée sur l'apprenant, étant à la fois le sujet et l'objet de la formation.

Fonction de la modélisation de l'apprentissage de la recherche

La première des fonctions est de permettre une connaissance pertinente relative à la place de la recherche.

Ses autres fonctions pourraient être de nous aider à poser ou à répondre à des questions fondatrices, *par exemple* :

Quel savoir produisons-nous aujourd'hui par nos choix et nos actions ?

Quels sont les phénomènes en jeu ? Quels écarts entre les orientations choisies et les résultats ?

Quel sens donnons-nous à nos actions ?

Quelle(s) orientation(s) pour demain ? Quelles améliorations ?

Comment relierions-nous nos pratiques ?

Pour finalement dans une démarche continuée repenser la place de la recherche afin qu'elle ne soit plus perçue par les étudiants comme en rupture avec la formation mais comme un instrument de sa professionnalisation. L'ambition relative à cette modélisation est qu'elle soit utile dans le cadre de nos temps de construction, de transmission et de formation.

Les éléments fondateurs de la modélisation de l'apprentissage de la recherche

Edgar MORIN précise que « *si nous voulons une connaissance pertinente, nous avons besoin de relier, contextualiser, globaliser nos informations et nos savoirs, donc de chercher une connaissance complexe* ». (1999, p. 456) De fait, il importe d'élaborer notre proposition sur une logique de modélisation systémique reconnue : la conjonction systémique de LE MOIGNE. « *Elle propose de tenir pour inséparable le fonctionnement et la transformation d'un phénomène, des environnements actifs dans lesquels il s'exerce et des projets par rapport auxquels il est identifiable* » (Le Moigne, 1990, 1999, p. 40). La notion de conjonction lui a permis de conceptualiser le système général⁸³ à partir duquel la modélisation s'est construite.

Le système relatif à l'apprentissage de la recherche se représente en reliant les pratiques, les finalités, notre environnement et les transformations recherchées. Il peut se regarder sous différents angles, notamment sous l'angle de l'ingénierie de formation (pour quoi et comment construire ?) et sous l'angle de la professionnalisation (quels effets, quelles transformations ?).

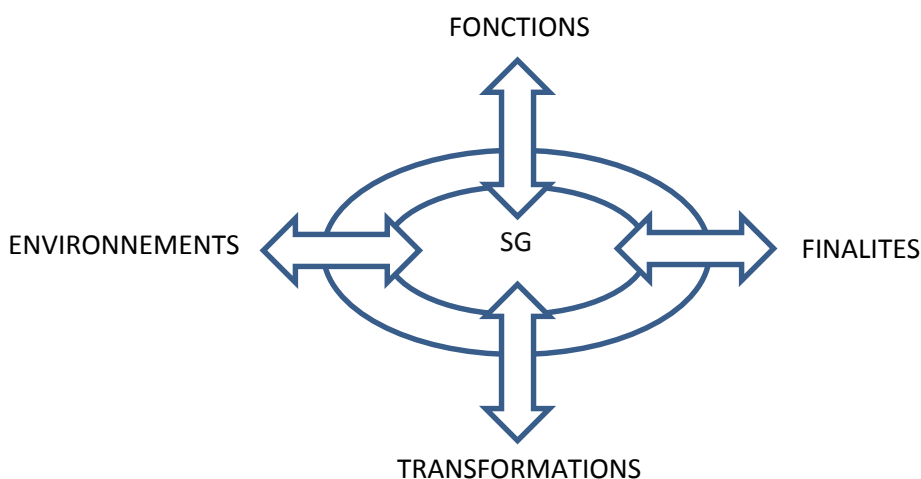


Figure 23 La forme canonique du système général (Le Moigne, 1990, 1999, p. 40)

⁸³ cf. Figure 23

Description de la modélisation

Au centre, l'apprenti-chercheur, son apprentissage. **Qui ?**

A droite, les enjeux et les finalités de l'apprentissage « *recherche* ». **Pour quoi ?**

A gauche, les éléments actifs de l'environnement dans lequel il évolue. **Par quoi ?**

En haut, ce que fait l'étudiant, ses actions et activités lui permettant de se transformer. **A quoi ?**

En bas, les transformations de l'apprentissage « *recherche* ». **Vers quoi ?**

Les éléments les plus caractéristiques de notre fonctionnement sont écrits en gras.

Le tout s'inscrit dans un cercle ouvert symbolisant le monde dans lequel s'insère notre environnement. Des liens téléologiques unissent notre environnement formatif à l'évolution du monde. C'est parce que le monde a changé que la recherche dispose d'une place importante au sein de notre formation en soins infirmiers.

En haut et à gauche, un œil représente les éléments conscients ou inconscients orientant la lecture du système. Dans notre recherche, les liens forts entre certaines représentations (recherche, réflexivité, méthode, raisonnement, science, profession) et la place accordée à la recherche ont émergé.

De part et d'autre et en haut de l'illustration, 2 flèches en forme d'éclair symbolisent l'importance du dynamisme du processus. Il est alimenté constamment par ce qui en sort et ce qui y entre.

Enfin, 2 éclairs verticaux rappellent que c'est en faisant que l'apprenti-chercheur se transforme professionnellement.

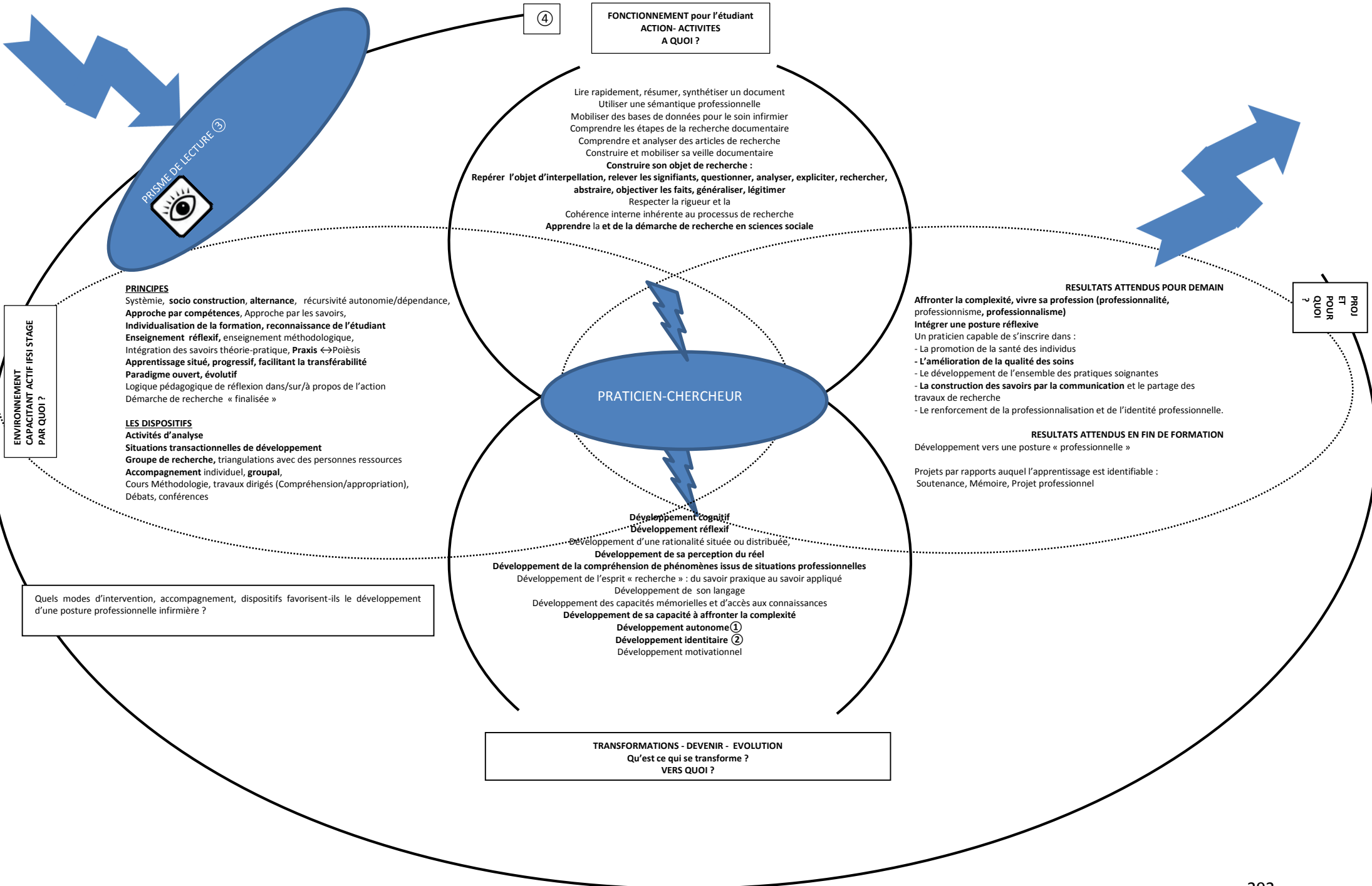


Figure 24 Modélisation de l'apprentissage scientifique

Précisions relatives à la modélisation :

- ① Etre capable de trouver des solutions, d'agir et de décider dans un environnement complexe, des responsabilités plurielles, en intégrant contraintes, prescrits... multidimensionnels et transversaux, acceptation et revendication de responsabilités grandissantes.
- ② Mettre en avant son groupe social, légitimer ses décisions à partir des pratiques probantes, valoriser ses activités et sa profession, intégration d'un fonctionnement en mode projet, développement transactionnel entre reconnaissance de soi et reconnaissance effective de l'environnement
- ③ Constitué de conceptions et représentations relatives à
La METHODE, la RECHERCHE, la REFLEXIVITE, La PROFESSION, RAISONNEMENT, la SCIENCE etc.
- ④ Caractéristiques de l'environnement macro
Le monde change :
Développement de la complexité
Besoins de santé en augmentation
Population vieillissante
Exigences de plus en plus grandes en matière d'attentes de soins
Modification des frontières professionnelles
Transformation de l'hôpital en hôpital entreprise
Modernisation, rationalisation, mutualisation
Recherche de performance
Temps contraint, Economie contrainte
Progrès scientifique
Besoin d'acteurs flexibles, disponibles, poly compétents, capables de mouvement, d'adaptation et d'innovation.

QUATRIEME PARTIE : PRECONISATIONS ET OUVERTURES PRAGMATIQUES

Chapitre 11. Préconisations

Au regard de l'analyse des entretiens, plusieurs pistes de préconisations se profilent.

Il est essentiel que celles-ci répondent aux objectifs de notre mission, à savoir, la mise en œuvre d'une démarche de progrès relative à la déclinaison de l'ingénierie de formation, et également, à la valorisation de l'institution à travers la revendication de notre savoir-faire. Nous rentrons dans une phase de conception s'appuyant sur ce que nous avons appris et compris.

Notre stage nous a conduits à mettre en projet, c'est-à-dire à envisager notre démarche de progrès à partir des éléments recueillis. Cette mise en perspective se décline en projets intégrant actions et réflexions. (Chaque action sous-tendant une réflexion). Considérant le processus de formation comme dépendant de

Critères retenus pour l'élaboration des préconisations :

- Pertinence aux éléments recueillis
- Pertinence aux attentes
- Pertinence aux ressources
- Faisabilité
- Intégration coordonnée
- Potentialité

ressources (et notamment du temps et des moyens humains), nous nous sommes imposés des critères de faisabilité et de potentialité. L'ingénierie de formation⁸⁴ se définissant comme un « ensemble coordonné des travaux méthodiques de conception et de réalisation des systèmes de formation » (Ardouin, 2010, p. 11), une exigence de coordination de nos projets avec l'existant est nécessaire.

Par ailleurs, toute action relevant de choix épistémologique, le pragmatique sera sous-tendu par une réflexion plus académique.

Je souhaite poursuivre le mouvement engagé avec mes collègues. L'enjeu du mémoire professionnel est avant tout de « mettre les acteurs en mouvement » (Gomez, 2001, p. 40) et donner sens aux actions entreprises. Ici, il s'agit d'être un élément moteur parmi d'autres. En effet, c'est bien l'équipe pédagogique qui œuvre au quotidien pour faire vivre le projet d'initiation à la recherche.

Ces préconisations ont pour objet de participer à la conception et à la réalisation du système de formation et plus particulièrement au processus relatif à l'apprentissage scientifique.

Leurs présentations s'organisent à partir et en fonction des éléments émergents de notre analyse.

Un tableau récapitulatif est proposé pour une meilleure lecture de l'ensemble. (Cf. Tableau 3 Synthèse des préconisations page 296)

⁸⁴ Par ailleurs, l'Afnor (1992) désigne « l'ingénierie de formation comme un ensemble de démarches méthodologiques articulées. Elles s'appliquent à la conception de systèmes d'actions et de dispositifs de formation pour atteindre efficacement l'objectif fixé. L'ingénierie de formation comprend l'analyse des besoins de formation, la conception du projet formatif, la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre et l'évaluation des effets de la formation » (Ardouin, 2010, p. 11)

Tableau 3 Synthèse des préconisations

THEMES	OBJECTIFS GLOBAUX	DECLINAISONS
METHODOLOGIE EN SCIENCES SOCIALES	Valoriser le savoir méthodologique qui combiné aux autres types de savoirs permet le développement des compétences	Atténuer les disparités constatées des pratiques d'accompagnement méthodologique de la recherche Eviter que l'étudiant ne se retrouve en situation paradoxale. Harmoniser nos pratiques d'accompagnement.
SAVOIR REFLEXIF ET SAVOIR RECHERCHE	Développer un système d'enseignement convergent	Rendre le système d'enseignement plus ouvert encore, ce qui veut dire plus adapté à l'étudiant Ouvrir les possibles points de départ de la recherche permettrait - de considérer un champ le plus large possible de modes d'apprentissage - de développer l'intérêt pour la recherche Faire converger savoir appliqué et savoir pratique Faire converger les voies de la réflexivité et de la référence Développer l'analyse de l'activité de recherche La réflexivité sur la méthodologie de l'enquête Développer la réflexivité sur l'épistémologie Envisager la régulation comme temps d'analyse de l'activité « recherche » Valoriser la distanciation comme visée de la posture réflexive Créer des situations emblématiques de la recherche dès le début de formation Inscrire la recherche comme « axe fédérateur » du projet de formation
ALTERNANCE	Poursuivre le déploiement de l'alternance dans le cadre propre à l'initiation à la recherche	Développer l'ingénierie de l'alternance intégrant le travail de recherche. (prendre en compte les étapes de la recherche dans le cadre de la conception de la planification de l'alternance) Rechercher une articulation plus raisonnée entre les temps d'accompagnement de la recherche, les temps de stage et les enseignements Poursuivre le développement des zones de transaction et des situations ressources ou apprenantes Valoriser le processus personnel d'alternance à partir des situations interlocutives
SENTIMENT D'AUTO EFFICACITE, INTERET ET RECHERCHE	Développer l'intérêt vis-à-vis de la recherche et le sentiment d'efficacité personnelle	<i>A partir de dispositifs « expérimentiels » :</i> Valoriser la recherche comme une ressource utile à la professionnalisation et valorisante car source de réussites Valoriser les réussites obtenues contributives à la démarche de recherche <i>De manière générale :</i> Relier la réussite aux finalités pédagogiques et professionnelles Considérer le métier d'étudiant et ses réalités Considérer son projet professionnel Traduire en éléments concrets les bénéfices du travail Construire un équilibre « secure » Eclairer le projet visé et le projet programmatique <i>Dans le cadre de l'accompagnement :</i> Faire apparaître les réussites obtenues et développer le sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenant à partir d'activités réflexives sur les obstacles ou problèmes rencontrés
ACCESSIBILITE DES RECHERCHES	Développer l'accessibilité et l'intelligibilité des recherches antérieures et des différentes sources documentaires	Permettre aux étudiants d'accéder : à un moteur de recherche relatif aux documents présents aux centres de documentation de l'IRFSS, au téléchargement des articles de revues professionnelles déjà accessibles pour les formateurs Permettre l'emprunt des travaux de recherche validés

		Créer une bibliothèque numérique recensant les objets de recherche, les abstracts et l'entièreté des travaux en document PDF (non modifiable)
LECTURE-ECRITURE Une réflexion à mener	Revisiter collectivement les statuts de l'écriture, de la lecture et de la verbalisation afin d'envisager des portes d'entrée facilitant un apprentissage lié et continué de ces 3 habiletés tout au long de la formation	<p>Envisager l'écriture, la lecture et la verbalisation sous un angle nouveau et comme un projet à construire et non une difficulté à lever</p> <p>Objectiver nos représentations relatives à l'écriture, la lecture et la verbalisation dans le cadre d'une réunion d'accompagnateurs. Repenser les statuts de ces 3 éléments en les considérant ensemble</p> <p>Rapprocher l'acte d'écrire et le dire et considérer la verbalisation comme structurante de l'écriture</p> <p>Réaliser un travail de conversation entre l'écrit et le dit, Mobiliser la relecture de l'écrit et questionner :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la conformité de l'écrit par rapport à ce qui est dit, - la compréhension d'autrui. <p>Considérer l'écrit comme organisateur de ses pensées et de ses actes</p> <p>Valoriser lors de nos pratiques d'accompagnement l'articulation entre lecture, écriture et verbalisation</p> <p>Considérer la donne générationnelle : Répondre aux besoins d'immédiateté de l'information et contourner les difficultés liées à la charge mémorielle imposée par la formation Utiliser l'outil informatique comme médiateur de l'apprentissage (intégrer dans un même temps forme et fond) Développer l'utilisation des TIC Créer un espace « ressource » sur la plateforme numérique</p> <p>Une piste à creuser : l'écriture réflexive</p> <p>Développer l'écriture spontanée durant l'accompagnement, valoriser l'utilisation du brouillon, se mettre soi-même en situation d'utilisation de l'écriture, utiliser l'activité de production de « listes »</p> <p>Préconiser l'utilisation d'un journal de bord : outil ressource permettant de se souvenir des événements, mais aussi d'établir un dialogue entre des données recueillies, soi et autrui</p> <p>Développer l'accessibilité des ressources écrites (mémoires etc.)</p>
DEMARCHE ANALOGIQUE	Améliorer l'intelligibilité de la démarche de recherche	<p>Mobiliser davantage la démarche analogique dans les apprentissages</p> <p>Simplifier et exprimer sous formes simples et imagées des idées complexes pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> Faciliter l'éclairage des notions abstraites Améliorer le sentiment de compréhension de l'apprenant Stimuler la créativité Favoriser le transfert des apprentissages
MAILLAGE DES ACTIVITES	<p>Identifier les rapports entre la démarche d'initiation à la recherche et les autres champs d'activités</p> <p>Répondre aux souhaits d'une plus grande intelligibilité des articulations entre UE (pour mieux concevoir, agir et évaluer)</p>	<p>Mettre en évidence les articulations entre les UE « recherche » et les autres UE sur la base d'une catégorisation des activités relatives à la recherche (activités d'analyse, activités d'argumentation, activités de théorisation, activités de finalisation, activités de reconnaissance)</p> <p>Mobiliser ce maillage à la conception des UE et lors des dispositifs d'apprentissages (permettant une plus grande compréhension des futurs professionnels)</p> <p><i>Dès l'entrée en formation et dans une visée pratique des savoirs</i> Développer de la dépendance des enseignements à l'activité recherche Valoriser l'utilisation critique de la recherche tout au long de la formation</p>
ACCOMPAGNEMENT	Considérer l'accompagnement comme un élément qui s'insère dans un système professionnalisant	<p>Co-construire la démarche d'accompagnement en équipe complète</p> <p>Accepter et vivre la complexité et l'instabilité de l'accompagnement</p> <p>Repenser dans une démarche continuée les « prescrits »</p>

		<p>Mener une réflexion à partir et vers l'accompagnement → 2 réunions chaque année pour repenser les prescrits → temps de débriefing entre les régulations</p> <p>Valoriser l'accompagnement comme hétérogène et singulier Présenter l'accompagnement aux étudiants comme : - « toujours différent », - « éthique et professionnalisant », - se construisant dans le temps et dans l'espace, - « relationnel » et « développemental », - propre à l'apprenti-chercheur car il convoque son (ses) projet(s), son parcours et ses capacités.</p> <p>Construire les situations d'accompagnement et la relation d'accompagnement en même temps Penser l'accompagnement au regard des attributs de l'autonomie (décider pour soi, en fonction de critères personnels, maîtriser son environnement mais aussi son autolimitation, assumer les conséquences d'être responsable, gérer des dépendances ou plus précisément l'interdépendance à autrui) Intégrer la retenue consciente comme fondatrice de la puissance d'agir de l'apprenant Construire une offre d'accompagnement autonomisante intégrant ingénierie de la construction d'apprentissage et ingénierie de la relation d'accompagnement.</p> <p>Penser le processus de formation au regard de ces attributs permettra la mise en œuvre d'un accompagnement potentiellement autonomisant.</p> <p>Valoriser les temps de régulation comme des espaces de création, d'élaboration et de recherche,</p> <p>Construire les groupes de régulation à partir de son potentiel collectif d'interaction plutôt qu'à partir de la question des profils,</p> <p>Considérer toutes les dimensions de l'accompagnement - Equilibrer les modes d'intervention en tenant compte des 4 axes du rôle de l'accompagnateur (l'aide méthodologique, professionnalisation, sujet & relation) - Laisser libre place à la créativité.</p> <p>Attribuer une valeur nouvelle au travail en le nommant différemment : travail de fin de formation et non plus travail de fin d'études.</p>
--	--	---

Plan de présentation des préconisations :

- A-La méthodologie de recherche en sciences sociales : vers une conception unitaire,
- B- Savoir réflexif et recherche : vers un système convergent,
- C- Recherche et alternance, un déploiement à poursuivre,
- D- Le sentiment d'efficacité personnelle vis-à-vis de la recherche, une piste à développer,
- E- Un enjeu pour demain, l'accessibilité des travaux de recherche,
- F- Verbalisation, Lecture et écriture : un statut à « *re-penser...* »,
- G- Une préconisation pédagogique : la démarche analogique,
- H- Maillage des activités « *recherche* » avec les activités relevant d'autres unités d'enseignement,
- I- L'accompagnement, une pratique relevant d'un système,
- J- Un projet au service de la valorisation de l'esprit « *recherche* ».

A. La méthodologie de recherche en sciences sociales : vers une conception unitaire⁸⁵

La place de la recherche dans l'ingénierie de formation semble dépendante des représentations à l'égard de la méthode. Bien que dans les discours la socio-construction et l'intégration théorie-pratique soient mises à l'honneur, la tendance est à la séparation [développement professionnel] et [savoir appliqué].

Il est important de proposer une revalorisation du savoir méthodologique qui combiné aux autres types de savoirs permet le développement des compétences.

Il s'agirait donc :

De développer une conception unitaire de la méthodologie en sciences sociales
--

Permettant

- D'atténuer les disparités constatées des pratiques d'accompagnement méthodologique de la recherche (un regard commun autour de la méthode se traduisant par un accompagnement plus respectueux des enseignements reçus par les étudiants durant le semestre 4), et
- D'éviter que l'étudiant ne se retrouve en situation paradoxale.

Cette unicité permettrait par ailleurs d'harmoniser de manière raisonnée nos pratiques d'accompagnement.

Nous pouvons pour cela nous appuyer sur les ressources existantes : les intentions de professionnalisation (et de fait, les principes pédagogiques valorisés), les outils-ressources reconnus collectivement, les modélisations de l'esprit scientifique⁸⁶ et de l'apprentissage scientifique⁸⁷ et le souhait de partager les expériences d'accompagnement.

De fait, nous envisageons :

Un travail collaboratif autour de la méthodologie, avec l'ensemble des accompagnateurs, pourrait se réaliser profitant des opportunités relatives à l'ingénierie de la formation. Lors de réunions de préparation de l'accompagnement, nous pourrions reprendre ensemble les exigences du travail de fin d'études, les orientations et le cadrage méthodologique. Une nouvelle lecture du « *guide méthodologique* » produit par le CEFIEC Régional pourrait être utile. Sa mobilisation récurrente avec

⁸⁵ « *Qui montre une unité de pensée ou d'action* » (linternaute, 2013). <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/unitaire/>

⁸⁶ Cf. page 143

⁸⁷ Cf. page 292

les étudiants contribuerait à lui donner une valeur de référence commune, ce qui semble ne pas être le cas aujourd'hui.

La valorisation managériale de ce travail collaboratif (proposé à Mme LANCIAUX) pourrait représenter un atout pour notre institution au regard de la politique institutionnelle. Un des effets de cette valorisation serait sans doute de permettre la régularité des réunions des accompagnateurs, et ainsi de lutter contre les sollicitations et les remises en question externes (au regard de la charge du travail et des ressources humaines).

Nous pourrions également réaliser un travail en co-disciplinarité en invitant un référent universitaire à nos réunions d'accompagnateurs. Il pourrait en tant que tiers nous éclairer, ou tout simplement, en écoutant, faciliter l'explicitation de nos pratiques.

La formalisation d'un principe de prudence méthodologique construit et partagé avec les étudiants. Il pourrait représenter un garde-fou. Un point de vigilance rappelant que la méthode ne vise pas à être dans le faire mais dans l'agir. Ce principe serait au service de l'intégration des savoirs, permettant de relier savoirs méthodologiques, savoirs pratiques, savoirs contingents à l'environnement et les « *méta-savoirs* ». (conduite de processus d'action) (Wittorski, 2007, p. 18)

B. Savoir réflexif et recherche : vers un système convergent

1. Rendre le système d'enseignement plus ouvert encore, ce qui veut dire, plus adapté à l'étudiant

Le système en place est plutôt ouvert dans le sens où la parole de l'apprenant importe, où les contradictions sont importantes, où finalement c'est le sujet qui prévaut. Cela semble former un principe régulateur des enseignements. Notre ambition collective se traduit par le recours systématique au savoir réflexif. N'y a-t-il pas, pour autant, un écueil à questionner systématiquement le « soi » de l'apprenant et de fait, de développer une analyse fouillée de ses pratiques. ? Par ailleurs, ce système garantit-il l'initiation autonomisante de l'apprenant ?

Il importe pour se prémunir des risques liés à ces deux questions de valoriser l'ensemble des savoirs 'recherche' dans le même creuset. Les étudiants n'étant pas « égaux » dans leurs modes d'apprentissage, notre système peut en effet à la fois contrarier ou favoriser l'apprenant. (Au regard de son profil d'apprentissage)

Ouvrir les possibles points de départ de la recherche (analyse de pratique professionnelle, analyse de situation, analyse thématique, question professionnelle) permettrait de considérer un champ large de modes d'apprentissage. De plus, le choix étant plus ouvert, le rapport de l'apprenant avec son objet de recherche pourrait être plus motivé.

2. Faire converger « savoir appliqué » et « savoir pratique »

Nous avons vu que la pédagogie de la recherche se réalise dans un continuum entre théorie et pratique ou encore, entre praxis et poïésis. L'interprétation des résultats de l'enquête nous montre que le formateur évolue préférentiellement dans le champ réflexif tout en recherchant l'intégration théorie et pratique. Pour autant, le savoir méthode est parfois mis de côté.

Celui-ci relève à la fois du champ théorique et du champ pratique puisqu'il est nécessaire de comprendre théoriquement la méthode et de l'éprouver en pratique. Elle est emblématiquement à l'interface entre le savoir scientifique et le savoir pratique.

Pour Jean-Marie VAN DER MAREN, le savoir stratégique se situe dans l'enchevêtrement du savoir appliqué (lié au savoir scientifique) et de la praxis (lié au savoir pratique incorporé). Ainsi, parler de savoir stratégique permettrait de ne pas hiérarchiser savoir appliqué et savoir pratique.

En tant que savoir, la réflexivité s'intègre dans le savoir praxique. Cette schématisation permet de l'envisager comme une ressource pour atteindre le savoir stratégique qui correspond au développement de l'esprit compétence.

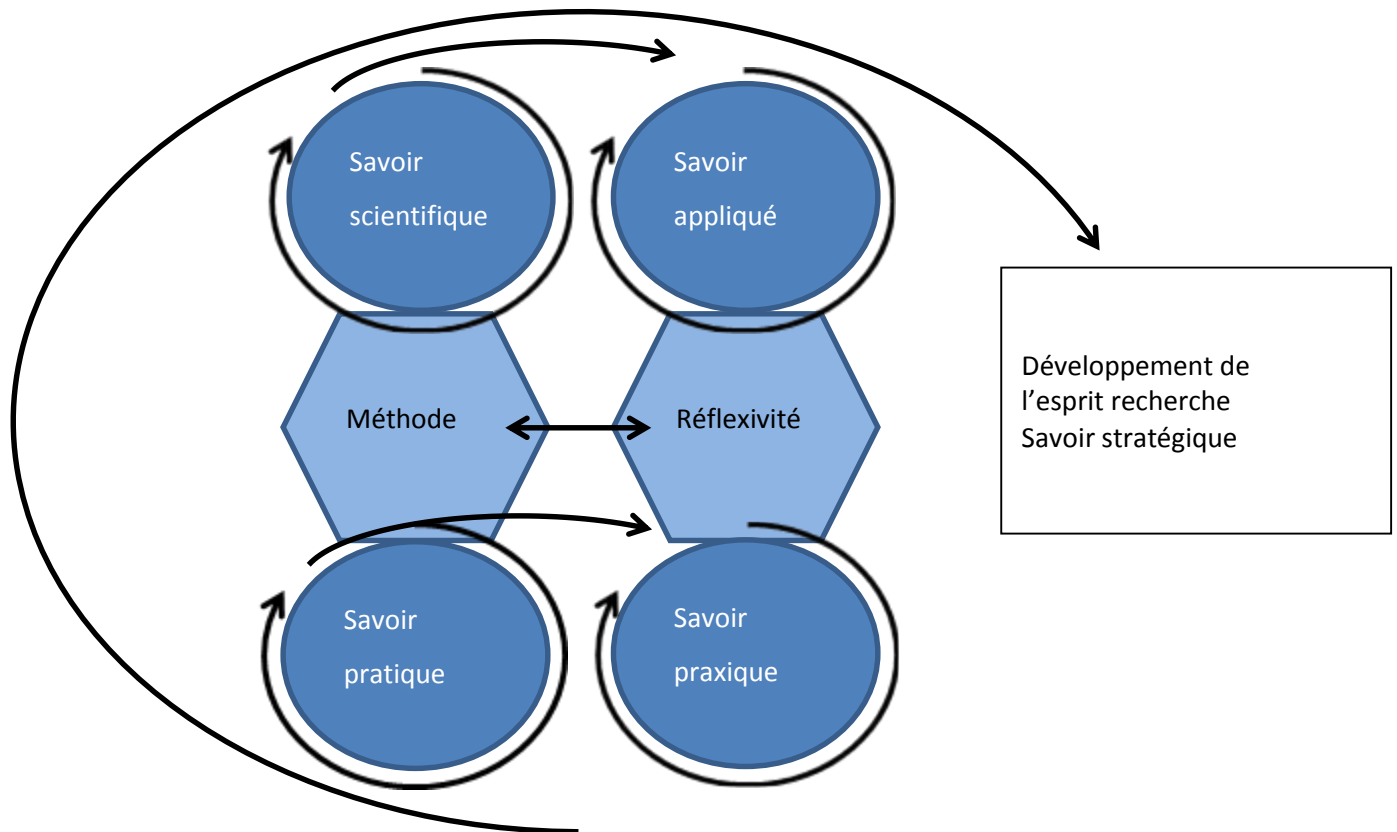


Figure 25 Enchevêtrement des savoirs dans la construction de l'esprit recherche

Valoriser l'ensemble des savoirs recherche nous invite à les considérer singulièrement avant de les relier ensemble.

3. Faire converger les voies de la réflexivité et de la référence

Par exemple, nous avons vu que le formateur valorise le développement du soi professionnel et a tendance à mettre à distance la méthode. Pour autant, la méthode peut représenter un élément d'hétéro-référence qui invite l'apprenti-chercheur à adopter des stratégies de gestion diverses. Rappelons que l'autonomie professionnelle se construit à partir du milieu extérieur et par rapport à soi. Elle convoque auto-référence et hétéro-référence.

La référentialisation participe à l'intégration de l'existant au sein de sa démarche. Plus généralement, le savoir scientifique se base sur la notion de référentialisation. (Référence à des recherches antérieures, à des auteurs, à des ressources, à des contraintes.)

Faire converger réflexivité et référentialisation permettrait de parfaire le développement autonome de l'apprenti-chercheur et son développement scientifique.

4. Développer l'Analyse de l'activité de recherche

L'analyse des activités de recherche des apprentis-chercheurs n'est pas ou peu évoquée par les formateurs. Pour autant la transversalité de la pratique réflexive lors de la recherche est reconnue.

L'action du chercheur renvoie à ses perceptions, ses capacités, ses choix. La pertinence de ses actions pourrait être évaluée à partir de ces 2 questions : « *comment je m'y suis pris et pour quoi je m'y suis pris comme ça ?* » Ainsi la pratique réflexive pourrait être une ressource épistémologique intéressante puisqu'exerçant une vigilance critique de premier niveau.

Par exemple, lors de l'enquête, à partir des activités construites et vécues, l'apprenti-chercheur pourrait revenir sur les caractéristiques de l'organisation de ses actions (préparation méthodologique, construction du guide, préparation intellectuelle, déroulement de l'enquête) et identifier les éléments signifiants ainsi que les activités efficaces en situation (type d'entretien, choix des questions etc.)

Le formateur faciliterait les retours réflexifs en s'intéressant aux actions passées en lien avec celles qui suivent.

A travers l'analyse de l'activité « *recherche* », les apprentis-chercheurs apprennent à évaluer les activités de recherche (et donc à intégrer méthode, critères, bonnes pratiques) tout en raisonnant sur celles-ci pour envisager leurs pertinences et penser la suite de leur travail.

Des temps de régulation pourraient être envisagés comme des temps d'analyse de l'activité de recherche.

Dans ce cadre, nous préconisons le développement de :

- **La réflexivité sur la méthodologie de l'enquête : « *Une aide à l'identification de la nature des réflexions* »**

Dans le cadre de la démarche d'enquête, la qualité de l'observation ou de l'entretien dépend de précautions méthodologiques et, de fait, d'une préparation en amont. Il importe que l'apprenti-chercheur regarde sa démarche et prenne conscience de la nature de ses réflexions. Un regard réflexif « *sur* » permettra notamment d'intégrer ou de rejeter des réflexions en fonction de leurs natures. (affectives, objectives etc.)

- **De la réflexivité sur l'épistémologie : une aide pour choisir**

La construction de la démarche repose sur des choix théoriques ou épistémologiques qui orientent les implications méthodologiques. Questionner le choix permet d'apprécier les liens d'effets et de causes, d'apprécier l'ensemble et de mesurer la pertinence de la démarche.

5. La distanciation comme visée de la posture réflexive

Partir du réel, éviter les pièges épistémologiques représentent 2 fondements de l'activité recherche. L'apprenti-chercheur doit veiller à légitimer, à généraliser, à objectiver etc. La distanciation avec son soi personnel réclame un effort important. Elle représente un apprentissage essentiel lors de la recherche. Ayant développé un habitus réflexif, bien souvent, l'étudiant se livre en n'omettant pas de revenir sur ses intentions, le contexte de ses actions, ses émotions, ses jugements etc. qu'il analyse pour apprendre de son expérience.

Valoriser l'apprentissage de la distanciation à partir du questionnement sur la/sa pratique dès la première année favoriserait une appropriation progressive de cet effort. Cela pourrait rééquilibrer le questionnement auto-référent passant d'un questionnement à partir de sa pratique et de soi à un questionnement sur la pratique en fonction du contexte (dont soi).

Dans le cadre de la recherche, l'effort de distanciation est nécessaire et peut être facilité par l'écriture réflexive que nous traitons dans une partie réservée.⁸⁸

6. Créer des situations emblématiques de la recherche dès la première année

Pour l'étudiant, le premier contact avec l'objet « *recherche* » s'effectue lors de la deuxième année dans le cadre de l'UE 3.4 S4, spécifique à l'initiation à la recherche. Pour autant, en amont de cette UE, des enseignements sont contributifs au développement des savoirs « *recherche* ».

Les articulations entre l'enseignement « *recherche* » et les enseignements antérieurs (Méthodes de travail, démarche projet) sont actuellement peu discernables pour l'étudiant.

Afin de faciliter ces articulations et de fait soutenir la transférabilité des savoirs, un travail transversal autour de situations emblématiques « *recherche* » et concourantes à des enseignements de 1^{ière}, 2^{ème} et 3^{ème} année pourrait être envisagé. Il fut d'ailleurs proposé par deux formateurs lors de nos entretiens. Le vocable spécifique et les principes de recherche pourraient être utilisés dès le premier

⁸⁸ cf. « *Ecriture réflexive* » p 314

semestre. (Par exemple, dans le cadre de l'alternance, repérer un objet d'étonnement et l'étayer par une observation professionnelle etc.)

Ainsi, la recherche serait valorisée dès le début de la formation. L'étudiant infirmier débutant son projet de recherche serait plus « *à l'aise* » avec la démarche.

Nous proposons que la recherche soit inscrite comme « *axe fédérateur* » de notre projet de formation au même titre que la réflexivité, l'éthique etc.

Cette valorisation permettrait d'inscrire la recherche au sein de la noosphère relative à la conception de la formation dans son ensemble. Chacun des formateurs serait amené à penser « *recherche* » lors de son travail de transposition didactique et de conception pédagogique.

C. Recherche et alternance, un déploiement à poursuivre

Poursuivre le déploiement de l'alternance dans le cadre propre à l'initiation à la recherche

La place de la recherche est particulièrement liée à l'alternance mise en œuvre. De plus, elle représente une voie d'amélioration majeure au regard du bilan général de notre projet de formation 2012/2013. A posteriori des entretiens, lors d'une réunion collective relative à la révision du projet de formation, nous avons consensuellement axé nos réflexions sur l'alternance. Elle est pour l'année à venir un projet à construire à travers notamment les visites de stage et l'intégration de professionnels ressources notamment dans le cadre de l'accompagnement du travail de recherche.

Elle se traduit par une intention forte de pertinence entre les différentes périodes de l'alternance (enseignements, stage).

Concernant le travail de recherche, des pistes sont à explorer :

- « **Le juste à temps pédagogique** » : rechercher une articulation plus raisonnée entre les temps d'accompagnement de la recherche, les temps de stage et les enseignements.

L'année dernière, les temps d'accompagnement ont été déterminés (dans le respect du cadre des enseignements) du semestre 5 au semestre 6 à partir du **critère de régularité**.

L'intégration d'un critère de **pertinence au projet de recherche** peut être une voie à explorer.

Des questions telles que : « *En quoi les enseignements des semestres 5 et 6 concourent-ils au projet de recherche ?* » ou encore « *Comment faciliter les transactions des apprentis-chercheurs entre les différents environnements de la recherche ?* » permettraient de renseigner ce critère.

- **le développement du processus personnel d'alternance à partir des situations interlocutives,**

- **l'ingénierie de l'alternance intégrant le travail de recherche :**

Considérer que les allers et retours effectués durant la réalisation du mémoire par l'étudiant facilitent l'investissement du travail ;

Intéresser les professionnels aux travaux des étudiants et inversement ;

Penser et agir en prenant en compte les activités de la recherche, le temps des transformations nécessaires pour agir et comprendre, et le temps de production ;

Développer la participation des personnes ressources ;

Valoriser les expériences de recherche in et hors champ de l'accompagnement ;

Développer des « *espaces-temps* » de construction collective complémentaires des temps d'accompagnement se basant sur des situations intégrant des activités réelles et valorisant dans un même mouvement savoirs expérientiels et savoirs théoriques.

Quelques temps d'accompagnement pourraient être intercalés durant des périodes de stage (par exemple, afin de préparer et d'élaborer l'enquête sur le terrain)

Au final, il importe de poursuivre le développement des zones de transaction et des situations ressources en reliant ingénierie recherche et ingénierie de l'alternance.

D. Développer l'intérêt et le sentiment d'efficacité personnelle vis-à-vis de la recherche

Recherche, plaisir et réussite

Alors que le travail de recherche vise à permettre à l'étudiant de se forger une culture scientifique, de nombreux étudiants évoquent ce travail durant les régulations comme un « *exercice compliqué* » et expriment une unique intention de « *validation* » des UE correspondantes. Intention qui est par ailleurs gommée au profit d'une certaine satisfaction comme nous l'avons vu lors de l'enquête relative aux représentations des étudiants. Se pose alors la question pour l'accompagnant d'une stratégie visant à développer l'intérêt pour ce travail en amont, intérêt pouvant faciliter l'implication et, au-delà, la construction d'un sentiment de satisfaction personnelle.

Sans gommer la complexité relative au travail de recherche, la dimension « *plaisir* » relative aux fruits du processus pourrait être développée. Nous proposons à partir de retours expérimentaux de jeunes professionnels (infirmiers, cadres de santé) que l'étudiant puisse accéder à différents vécus de la recherche. De fait, il pourra l'envisager aussi comme une ressource utile et valorisante.

Le parcours de recherche éprouvé et verbalisé par les pairs pourrait permettre de faire ressortir les dimensions « *utile* » et « *plaisir* » de la recherche.

(Utile : car permettant demain d'agir plus efficacement dans des classes de situations différentes, de bénéficier de l'attribution sociale d'une certaine compétence etc. ; Plaisir : en lien avec le plaisir de la découverte, de la compréhension, de la réussite).

Par ailleurs, appréhender la réussite de l'autre, c'est permettre à l'étudiant de se projeter dans sa propre réussite. Il pourrait sans doute mieux entrer et construire son projet s'il se considère comme capable. Nous faisons ici référence au concept de l'auto-efficacité personnel de BANDURA : « *L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leurs existences. Les croyances d'efficacité forment le fondement de l'agentivité humaine* » (Carré, 2004, p. 41)

En plus de travailler autour de la réussite de l'autre, il serait intéressant de valoriser les réussites obtenues contributives à la démarche de recherche.

Durant l'accompagnement groupal et individuel, la conduite d'activités réflexives sur les obstacles ou problèmes rencontrés pourrait faire émerger les réussites obtenues et développer le sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenant.

La perception de l'utilité de la recherche : relier finalités pédagogiques et professionnelles

La discussion autour des finalités pédagogiques et professionnelles associées à l'activité recherche est un levier essentiel permettant à l'étudiant d'apprécier son utilité dans l'ici et maintenant (pour lui, la réussite de ses études) et pour sa profession. C'est-à-dire : traduire en éléments concrets les bénéfices du travail dans son ensemble et les bénéfices des activités qui le constituent. Nous postulons ici que plus la perception des finalités est associée au métier d'étudiant et à sa futur professionnel, plus il sera à même de s'investir. La réussite peut s'envisager à 2 niveaux : pour ce qui le préoccupe en premier lieu, la validation des unités d'enseignement et l'obtention du diplôme, et son projet professionnel. L'espace de discussion à ce sujet aura plus d'impact s'il s'opère tout au long de la formation que lors d'un temps unique, symbolique de l'entrée en recherche.

Un équilibre secure à construire

Le début du travail étant caractérisé par une grande insécurité de l'étudiant, il est nécessaire de participer en tant qu'accompagnateur à la construction d'un équilibre « *secure* ». Cela passe par un éclairage du projet visé et du projet programmatique. Les intentions pédagogiques doivent être clairement établies et médiatisées aux étudiants. Ainsi, nous préconisons la présentation de l'ensemble des échéances sur l'année, et notamment des temps relatifs à l'accompagnement méthodologique.

Les étudiants seraient plus enclins à rentrer en recherche

- s'ils croient à la démarche,
- s'ils connaissent le projet programmatique,
- s'ils se perçoivent comme capable d'agir,
- s'ils envisagent pouvoir produire ce qu'ils souhaitent,
- s'ils se représentent la recherche comme un instrument utile à leur réussite, à la professionnalisation et source de plaisir.

E. Un enjeu pour demain : l'accessibilité des travaux de recherche

En lien avec la réussite, il importe de faciliter les échanges relatifs à la démarche et de répondre aux préoccupations des apprentis-chercheurs. Pour se mettre en recherche, l'accès aux ressources est nécessaire. Elle donne à voir et à mettre en projet. Nous préconisons de développer l'accessibilité et l'intelligibilité des recherches antérieures et des différentes sources documentaires.

A travers la plateforme « *Dokeos* » existante, permettre aux étudiants d'accéder :

- à un moteur de recherche relatif aux documents présents aux centres de documentation de l'IFSI,
- au téléchargement des articles de revues professionnels (déjà accessibles pour les formateurs),

Et étudier la possibilité d'emprunt de références pour les apprentis-chercheurs via la bibliothèque digitale existante.

Nous proposons également que les travaux de recherche soient valorisés. Rappelons que l'une des postures du chercheur est le partage. Il est attendu que le chercheur fasse preuve de transparence vis-à-vis de ses travaux, et qu'il recourt à des techniques de communication adaptées de manière à permettre à autrui de s'en inspirer. De plus, « *la formation est considérée comme une stratégie clé permettant de maximiser l'utilisation des connaissances* » (Lefebvre, Roy, Sahtali, & Rothan-tondeur, 2013, p. 37) Le processus informationnel mérite d'être examiné et déployé au sein de notre institution. Une fois les travaux de recherche terminés et validés, il serait souhaitable qu'ils soient empruntables. A cet effet, nous proposons la création d'une bibliothèque numérique recensant les objets de recherche, les abstracts et l'entièreté des travaux en document PDF (non modifiable).

Une fiche de synthèse numérique pourrait être créée. Il appartiendrait à l'étudiant d'autoriser ou non la diffusion de son travail. Ceci irait dans le sens de la reconnaissance de sa professionnalité.

Toutefois, en équipe, il serait utile de se poser la question de la recevabilité des mémoires en vue de l'emprunt. Faut-il considérer tout travail validé comme étant empruntable ? Cette question est intéressante dans le sens où elle invite à se ré-interroger ensemble (sur les exigences, les critères de scientificité, la qualité etc.).

Pour conclure sur ce point, nous pensons qu'au-delà de favoriser la mise en recherche et de permettre à l'apprenti-chercheur de se ressourcer, l'accessibilité et l'intelligibilité des résultats de recherche sont indispensables pour notre institution de formation. Elles participent à crédibiliser les pratiques de

formation dans un contexte où la recherche, les pratiques liées aux résultats probants sont des enjeux d'avenir. Elles concourent :

- au développement de la stratégie de transfert des données,
- à l'implantation institutionnelle d'un esprit « *recherche* »,
- à la valorisation de l'offre de formation,
- à la reconnaissance de notre institution.

F. Verbalisation, Lecture et écriture : un statut à « re-penser... »

L'écriture tient une place importante dans l'élaboration du travail de recherche. L'exigence de l'écriture scientifique est inscrite dans le nouveau référentiel de formation. Elle rend compte d'un certain état d'esprit de par sa qualité. Son style peut en effet démontrer les postures développées par l'apprenti-chercheur. Notons notamment sa capacité à rompre avec les préjugés, son habileté à rendre intelligible ses propos, à partager explicitement et simplement, ainsi que sa volonté de s'inscrire de manière dynamique dans son projet.

Pour autant, la majorité des étudiants expriment des difficultés lors du passage à l'écriture. (Difficultés relayées par les accompagnateurs)

Par ailleurs, notre exploration révèle des points d'étonnement relatifs au statut de l'écriture, de la lecture et de la verbalisation :

- il est dit que les difficultés d'écriture doivent être travaillées avant que l'étudiant entre en démarche de recherche. Les accompagnements ne démontrent pas de pratiques réservées ou emblématiques de l'apprentissage de l'écrit,
- l'oral est plus valorisé que l'écrit, entretenant une forme de clivage entre les deux,
- les difficultés d'écriture sont accouées aux difficultés de lecture.

Nous préconisons de revisiter collectivement le statut de l'écriture, de la lecture et de la verbalisation afin d'envisager des portes d'entrée facilitant l'apprentissage de ces 3 habiletés tout au long de la formation.

Rapprocher l'acte d'écrire et le dire

L'acte d'écrire est un moyen efficace pour « *élucider le déjà là contenu dans les propos oraux, y compris dans les discours silencieux que nous nous tenons à nous même* ». (Leclercq, 2006, p. 31) L'écriture permet à son auteur d'explicitier graphiquement ses pensées. Elle agit en premier lieu comme médiateur entre l'idée abstraite et sa concrétisation, et participe à rendre intelligible. En quelque sorte, la mise à l'écrit permet à son auteur de mesurer ou d'évaluer la pertinence des mots choisis au regard de ses représentations mentales. Ceci s'effectue à l'aide de la lecture de sa propre production. Or pour l'étudiant, il n'y a pas conscientisation spontanée du rapport de la verbalisation à la rédaction. L'écriture est considérée comme une activité qui va de soi, spécifique, et qui, appartient ou pas au sujet. Ils pensent « *que le texte coule de la plume de ceux qui savent avant-même d'écrire ce qu'ils ont à dire, parce qu'ils seraient doués ou inspirés* ». (Guibert R. , 2001, p. 177)

De plus, la valorisation de l'oral sur l'écrit prend le pas d'un travail liant verbalisation et rédaction. Il importe donc de rapprocher l'acte de dire et l'acte d'écrire. Nous préconisons de réaliser un travail de conversation entre l'écrit et le dit.

Par exemple, lors des régulations, il pourrait être intéressant d'engager à la relecture de l'écrit. Puis dans un second temps, de questionner :

- la conformité de l'écrit par rapport à ce qui est dit,
- la compréhension d'autrui.

Considérer la verbalisation comme structurante de l'écriture

La verbalisation du vécu de l'action ou des pensées facilite l'émergence de mots et d'une architecture structurante pour la mise à l'écrit. Avant d'écrire pour l'autre dans le cadre de son projet de recherche, l'étudiant pourra dans un premier temps écrire pour lui, à savoir écrire pour se comprendre avant d'écrire pour se faire comprendre. A cet effet, la valorisation du journal de bord (autrement appelé « livret d'accompagnement ») en tant que ressource pourrait être utile. Par ailleurs, durant l'accompagnement, l'écriture spontanée pourrait être recommandée et travaillée.

Un accompagnement visant à articuler la lecture, l'écriture et le dire

La mesure de la représentation des étudiants à l'égard de l'écriture permet d'envisager un travail d'accompagnement adapté. Cela revient à rompre avec les préjugés liés à l'écrit. Il convient pour le formateur de lui-même objectiver son rapport à l'ensemble « écriture/ lecture / verbalisation » et ne pas considérer que l'un ou l'autre vient de soi. Par exemple, considérer automatiquement l'écriture comme la résultante d'un enseignement antérieur ne pourra permettre de développer la compétence de l'écriture scientifique.

Repenser les statuts de la lecture, de l'écriture et du dire permettrait d'adapter notre démarche d'accompagnement.

Considérer la donne générationnelle

Pour la génération des « *vingtenaires* », le stylo n'est plus l'instrument d'écriture par excellence. Etant nés avec les technologies de l'information et de la communication, ils les utilisent au quotidien. Les traitements de textes et autres tableurs représentent des outils pour eux faciles d'utilisation. Ils sont souvent utilisés pour structurer leurs présentations ou corriger leurs fautes d'orthographe. Pour autant, toutes les finesses et options de ces logiciels ne sont pas connues. Nous proposons de nous

rapprocher de ces TIC et notamment de travailler avec les étudiants le « *comment écrire ? Et le comment présenter ?* » au démarrage de l'accompagnement méthodologique.

Le TIC pourrait devenir médiateur de l'apprentissage de l'écriture et de la recherche.

Par exemple, en développant les options « *d'insertion de références* » et de construction de la « *bibliographie* », nous pourrions travailler de manière concourante sur les normes de présentation du mémoire (et de fait les choix méthodologiques) et sur les choix d'auteurs (en articulant avec les choix épistémologiques) etc.

Autre élément à considérer : la formation à la lecture et à l'écriture

Les étudiants actuels ont en grande majorité appris à lire et à écrire avec la méthode globale autrement appelée idéo visuelle. L'oral et l'écrit sont, chez eux, considérés comme des codes distincts. La difficulté de cette méthode naît de la charge mémorielle qu'elle demande au fur et à mesure de la découverte de nouveaux mots considérés comme des images avec un sens associé. En formation infirmière, nombreux sont les mots nouveaux. La tentation d'apprendre par cœur est là. Pour eux, il n'est pas toujours aisé d'apprendre puis de distinguer des mots graphiquement proches comme problème et problématisation. Courant 2000, une enquête a d'ailleurs révélé les écueils de cette méthode. (<http://soseducation.com>)

Afin de dépasser cette difficulté « *enracinée* », il est important de développer l'idée de ressources situées, soit de permettre à l'apprenant de se référencer ou de trouver rapidement le mot, sa signification, des références etc.

Nous préconisons l'usage de banques de données faciles d'utilisation et accessibles rapidement. Nous proposons de créer sur la plateforme informatique existante dans notre institution un espace réservé constitué des cours, d'articles de recherche, de mémoires et de liens divers et variés à cet effet.

L'activité d'écriture, un domaine peu exploité lors de l'accompagnement

Les échanges verbaux prennent une grande place tant en accompagnement individuel que groupal.

Nous préconisons l'utilisation de méthodes liées à l'écriture :

- par exemple, s'entraîner soi-même face aux étudiants, en mobilisant l'écriture, à trouver la bonne formule ou le bon mot, ou encore, à mettre à l'épreuve les mots choisis, peut les aider à modifier leurs regards sur l'écriture et à dépasser leurs difficultés.

- autre point, la valorisation et la mobilisation du brouillon pourrait permettre également de travailler des habiletés liées au savoir hiérarchiser, structurer, rédiger etc. Le brouillon représente plus qu'un premier jet d'idées, un moyen permettant d'analyser, de comprendre, de structurer etc. En tant que « traces », il représente un moyen permettant de gagner du temps. Par ailleurs, l'usage du brouillon n'est pas risqué. Il n'est pas complet, définitif... De fait, il n'engage pas. De plus, la modélisation sur l'instant peut faciliter la compréhension spontanée ou la mise en lumière d'un besoin etc.

- une autre activité pratique et souple pourrait être proposée : « *la réalisation spontanée de listes* ».

Il est démontré que « *les listes* » sont souvent à l'origine d'écrits. (Goody, 1979) Elles sont un moyen de poser les idées, de mettre à jour ce qui est à faire. « *Par son caractère ouvert, la liste facilite le travail spécifique à l'écrit : revenir sur ce qui est déjà écrit, le modifier, utiliser la spacialité de la feuille en sortant de la logique accumulative et chronologique de l'oral.* » (Goody, 1979) Elles participent à l'organisation personnelle de « *sa propre journée* » et de ses pensées. L'activité de réflexion et de classement sur l'information qu'elle induit est mobilisatrice d'un travail intellectuel engageant à poursuivre le travail. Les listes servent notamment à se remémorer, à reformuler, à mesurer ce qui est fait etc. Par ailleurs, ces premiers écrits demandent moins de concentration sur la forme de l'écrit. Ils s'intéressent surtout à la précision du mot listé qui va renvoyer à une réflexion ou une action a posteriori. Lors des régulations, l'exercice de la liste pourrait être producteur d'une organisation de pensée ou d'une structuration des activités à venir. Il serait intéressant de proposer à l'apprenti-chercheur au terme d'une régulation de produire rapidement une liste de ce qui lui importe. Soit de « *faire la liste de ce qui est à faire prochainement* ». Plus généralement, nous pourrions nous même recourir au « *post-it* » avec l'étudiant.

Cette activité participerait à considérer l'écrit comme organisateur de ses pensées et de ses actes.

- Relier forme et fond de l'écriture : par exemple, revenir lors de la mise à l'écrit d'une hypothèse de recherche sur les critères de qualité permettant d'évaluer sa pertinence.

Une piste à creuser : l'écriture réflexive

Les travaux de VERMEERSCH (Vermersch, 1994) et de PERRENOUD (Perrenoud, 2001) confirment l'existence d'un lien fort entre écriture et réflexivité. Ils proposent trois niveaux d'analyse complémentaires :

- Le « *réfléchissement* » qui participe à la fonction d'explicitation de l'action. L'écriture permet d'apprécier la manière dont l'apprenant décrit la situation ou l'action. « *Le réfléchissement est [] un processus de projection d'une réalité d'un plan sur un autre plan : par exemple, du plan de l'action au plan de la représentation* » (Vermersch, 1994, p. 81) Ce réfléchissement s'exerce lors du passage à l'écriture. Il permet à l'apprenant d'apprendre de la manière dont il perçoit son environnement. Ce

passage n'est pas sans difficultés ni enjeux, car « *écrire c'est prendre un risque*'. *L'écriture 'donne à voir' sa pratique, c'est aussi se donner à voir en tant que futur professionnel* » (Morisse, 2006, p. 219).

- Le « *retour réflexif* » : l'écriture participe à la prise de conscience du sujet. Le texte réalisé va jouer un rôle de médiateur entre l'apprenant et son action par un effet de « *distanciation/séparation de soi* ». Lors du processus d'élaboration d'écrits relatifs à sa recherche, l'apprenti-chercheur pourra apprécier la qualité de sa démarche dans son ensemble. Ce regard distancé porté sur son travail est professionnalisant par son effet de conscientisation.

- L'écriture amène l'apprenant à développer des habiletés langagières, à gagner en clarté, en intelligibilité, en pertinence.

Il convient donc de ne pas distinguer l'écrit de l'oralité, l'interaction des activités langagières facilitant le réfléchissement et le retour réflexif. La production d'un travail de recherche s'effectue à partir de ces activités réfléchissantes. L'écrit final étant un dernier écrit intégrant les précédents et faisant apparaître des transformations signifiantes de l'avancée du travail.

<p>Un journal de bord peut ainsi être conseillé permettant de noter des évènements, des idées, des descriptions, des ouvrages de référence, des analyses, des liens, des questions, des contradictions etc. Il représente potentiellement un outil participant à la remémoration des événements, et aussi établissant un dialogue entre des données recueillies et l'apprenti-chercheur.</p>
--

Le journal de bord peut également participer à l'organisation du travail notamment sur le plan méthodologique. Il peut aider à apprécier les dilemmes qui se présentent en les regardant différemment. (Recadrage) Il peut aussi participer à la transformation du positionnement (de soignant à chercheur) par effet de distanciation. Il constitue au fond un « *support d'autoformation qui a une portée rétroactive et proactive* ». (Deum, 2004, p. 8)

G. Une préconisation pédagogique : la démarche analogique

Notre démarche rend compte de l'importance de la compréhension du processus méthodologique de la démarche de recherche dans un espace partagé formateur/apprenti-chercheur. Il s'agit de rendre intelligible la démarche et donc de rendre accessible sa complexité.

Il est attendu que le formateur participe à la compréhension du processus en adoptant des stratégies d'accompagnement variées pertinentes au contexte et à l'étudiant. Il s'appuie sur la méthodologie, des situations apprenantes, les ressources (et notamment les ressources cognitives) du sujet etc.

Les pratiques innovantes, facilitant l'accessibilité à la compréhension et à la mémorisation du nouveau, sont recherchées.

Partant de là, nous avons, ma tutrice professionnelle et moi-même, inscrit la démarche analogique dans l'apprentissage de la recherche (Comparaison recherche police scientifique/ recherche en sciences sociales), démarche qui semble à ce jour porter ses fruits au regard des résultats probants relatifs à l'évaluation de l'UE « *recherche* » du semestre 4. (juin 2013) Les tensions créées par cette comparaison (lors de la séquence pédagogique) ont suscité étonnement, délibération, échanges et multiples questionnements. A posteriori, la démarche semble avoir facilité l'éclairage des notions abstraites (objectivation, généralisation, rupture épistémologique, indice et indicateurs, hypothèse...) Notons qu'elle est, par ailleurs, souvent utilisée dans le cadre des enseignements relatifs à l'anatomie et la physiologie. Par exemple, pour comprendre le fonctionnement d'une cellule, celle-ci est comparée à une usine (parois cellulaires= mur, mitochondries=générateurs, noyau=centre régulateur etc.)

De fait, nous préconisons son développement dans le cadre de l'initiation à la recherche. Je pense d'ailleurs qu'elle est à considérer comme ressource pédagogique à la fois en tant que principe ou outil d'apprentissage.

En effet, la démarche analogique participe au raisonnement analogique consistant à « *rapprocher des éléments provenant de domaine que l'on tenait jusqu'à là pour éloignés* » (Archambault De Beaune, 2008, p. 86). Elle s'appuie sur les représentations anciennes et les expériences des étudiants pour permettre la compréhension de nouvelles notions, de nouveaux concepts ou de situations nouvelles. L'analogie fonctionne en s'appuyant sur les catégorisations mentales. Elle les mobilise, les modifie et facilite le transfert. La catégorisation permet, entre autre, de dégager des éléments, une structure ou un processus commun à deux ou plusieurs situations similaires. Elle les intègre à l'un et à l'autre.

Cette activité de catégorisation est permanente et inconsciente. Elle consiste à « *une association provisoire et graduée d'une certaine entité ou situation à une catégorie existant préalablement dans l'esprit d'une personne* » (Hofstadter & Sander, 2013, p. 21).

Dans le courant de la psychologie cognitive, l'analogie est considérée comme un « *mécanisme de pensée fondamental de la cognition humaine* ». En effet, les spécialistes des sciences cognitives reconnaissent aujourd'hui « *les pouvoirs étendus des mécanismes de la pensée analogique* » (Gentner & D.Jee, 2012). Cette forme de raisonnement est donc à examiner en formation.

Cela demande un peu d'imagination pour le formateur et également une capacité à dégager pour autrui les situations qui pourraient être comparées. Il doit pour cela à la fois considérer l'objet d'étude mais également les profils et les histoires des apprenants au risque de présenter deux situations ne permettant pas l'accès aux catégorisations antérieures.

Retenons que l'analogie permet de

- Simplifier et exprimer sous formes simples et imagées des idées complexes

Elle

- Eclaire l'apprenant sur une situation,
- Donne le sentiment de comprendre,
- Stimule l'imagination,
- Rend possible le transfert.

« *La catégorisation/analogie nous donne la capacité de percevoir des ressemblances et de nous fonder sur ces ressemblances pour faire face à la nouveauté et à l'étrangeté : associer une situation rencontrée au présent à des situations rencontrées naguère et encodées en mémoire rend possible d'exploiter le bénéfice de nos connaissances passées pour faire face au présent* » (Hofstadter & Sander, 2013, p. 29)

Dans le cadre de l'initiation à la recherche, nous avons repéré des éléments clefs de l'apprentissage qui pourraient être appréhendés de cette manière :

- Les enjeux de la recherche infirmière,
- Le vécu de la recherche,
- Le processus de recherche,
- L'enquête de terrain,
- L'esprit « *recherche* ».

Pour illustrer notre propos, je vous propose une comparaison entre :

« Le vécu du travail de recherche et un voyage en Montgolfière »

Le travail de recherche est comparable à un parcours (ou un voyage) avec en amont un projet, intégrant contraintes et ressources, un point de départ et un point d'arrivée.

La démarche de recherche nécessite de se familiariser avec de nouvelles notions, méthodes. Pour cela, le chercheur doit rompre avec ses repères habituels (culture, opinions, habitudes, soi) pour en découvrir d'autres et les faire siens (représentations sociales, méthode, raisonnement, démarche critique). Il doit donc conscientiser, objectiver et transformer ses représentations.

Il s'agit comme pour le voyage en ballon de s'envoler et de quitter ses repères familiers pour créer, se donner de nouvelles perspectives.

Les 2 projets se basent sur un intérêt commun : découvrir et comprendre le monde. La sensation de plaisir en terme de voyage peut être comparable : avoir le sentiment de plus de complétude, être touché par la beauté de la nature pour l'un et de la culture pour l'autre. *(Niveau des finalités en référence à la modélisation de l'esprit scientifique)*

Lors d'une recherche comme lors d'un voyage, il est question de monter, descendre pour suivre les courbes de niveaux ou changer de point de vue. Le pilote manœuvre le plus habilement possible en fonction des effets recherchés et de son environnement.

La distanciation s'opère en montant, la centration en descendant.

Cependant, la vision ou l'accès au terrain est toujours nécessaire. Monter trop haut ne rend plus accessible ce qui relève du micro. Naviguer au ras du sol ne facilite pas l'accès au contexte macro/méso.

Le pilote doit donc alterner ses conduites de navigation. Alternance qui rappelle l'articulation théorie ↔ pratique ainsi que l'alternance cognitive, démarches fondatrices de la recherche.

L'accès au terrain est une source d'approvisionnement de données et de questionnements. Cependant, sans destination ou sans objet clairement établi, le voyage/projet semble difficilement réalisable.

Les 2 expériences peuvent être potentiellement fascinantes (par la découverte procurant la satisfaction) et/ou risquées (si insuffisamment préparées).

Le départ nécessite une préparation en amont. Pour autant, la date est fixée d'avance. Il s'agit d'un point d'étape à accepter. Il faut s'y préparer. Le sujet en voyage comme en recherche est autonome. Il est le principal investigateur de son projet. Il accepte les contraintes et notamment le fait que son projet n'est pas uniquement dépendant de lui.

Il est responsable....

De part et d'autre, un contrat est passé entre le voyageur/ le chercheur et les accompagnants. Ce contrat intègre les règles de base (réglementation en vigueur) non négociables et des règles de fonctionnement inhérentes à l'équipe projet construites ensemble.

Le partage, la clarté des messages sont 2 éléments nécessaires à la régulation de l'équipe de recherche/ voyage.

Il fait le choix de s'inscrire dans un groupe et cherche le meilleur équilibre

D'un côté, il s'agit de trouver l'équilibre de la nacelle avant l'envol. Une nacelle est faite d'osier, un matériau amortissant, léger mais ayant des limites de résistance. On ne peut monter trop nombreux à l'intérieur d'une nacelle et l'on doit respecter une répartition homogène des masses. De la même façon, la recherche se fait à l'aide du groupe mais un groupe restreint, complémentaire, hétérogène. Il est question du meilleur équilibre possible pour faciliter la construction ou l'élévation harmonieuse. Cette notion d'équilibre est d'ailleurs transversale. Il s'agit d'équilibrer également les étapes ou les parties de son travail.

Le voyage en Montgolfière nécessite un apprentissage ...

Lorsqu'ils montent dans la nacelle, les clients ne peuvent pas être de simples passagers. Le pilotage du ballon réclame que chacun soit un véritable membre d'équipage. De la même façon, un chercheur évoluera avec un groupe de recherche, avec des personnes ressources, son accompagnement etc. De fait, le voyage en ballon nécessite de s'être familiarisé avec son fonctionnement, de comprendre les règles de base pour pouvoir décoller, naviguer et atterrir. Ainsi, il est nécessaire d'en comprendre les principes (air froid/air chaud), les instruments (soupapes de sécurité, fonctionnement du ventilateur), les règles et les procédures etc.

Concernant la recherche, la familiarisation s'opèrera avec les principes épistémologiques, la méthodologie en sciences sociales, les instruments de collecte et d'analyse de données, les techniques de recherche, d'exploration etc.

La qualité du voyage comme la qualité du mémoire dépendent de la façon dont chacun a appréhendé la méthode. La méthodologie en sciences sociales est à respecter dans ses principes, ses règles et ses démarches. Il en est de même pour la conduite du ballon.

Tous deux réclament l'acquisition de connaissances qui rendent le voyage plus ou moins secure et plus ou moins plaisant. L'effort d'apprentissage participe à la qualité du voyage notamment au niveau du choix de l'itinéraire/ chemin. Le point de vue sera d'autant plus grand et les informations recueillies d'autant plus nombreuses si le chercheur/le conducteur sera capable de prendre de la hauteur. En recherche, l'approfondissement des connaissances favorisera le développement d'approche plus complexe (interdisciplinarité, articulation macro/méso/micro etc.)

Les 2 projets se basent sur la science....ses recherches...ses découvertes.

Le voyage en ballon est rendu possible grâce à la compréhension du principe d'Archimède.

Quant à la recherche, les principes épistémologiques et les choix qui s'en suivent sont importants.

De nouvelles technologies et de nouveaux matériaux comme, par exemple, les matériaux « *auto-cicatrisants* », permettent d'aller plus loin et plus haut dans un meilleur rapport de performance.

La recherche s'appuie également sur les connaissances nouvelles, les recherches antérieures, les progrès techniques et scientifiques (plus facile d'accéder à la mémoire des données recueillies avec l'enregistreur numérique par exemple...).

Les 2 projets reposent donc sur la science et l'évolution scientifique.

Pas de projet sans énergie....

Tous 2 réclament des ressources énergétiques.

L'air et le gaz sont les comburants et carburants du voyage en ballon.

La motivation au voyage et l'intérêt porté au projet sont également de fortes ressources énergétiques.

Le développement de la motivation (force interne qui pousse à agir et entraîne) est, également en recherche, une source d'énergie importante. Elle permet de mener au bout le projet.

Par exemple, apprendre quelque chose par la lecture, lors des investigations peut être un plaisir en soi. La motivation facilite la mémorisation, la curiosité, la créativité etc. (Viser un travail de qualité ou avoir envie de produire de nouvelles connaissances). Elle est fonction du projet que chacun s'est donné en rentrant et en vivant sa formation.

Le voyage en ballon et la recherche sont deux démarches pouvant procurer de la satisfaction (accomplissement, valeur personnelle, valeur du travail, reconnaissance, défi : aller plus loin, plus haut etc.) et nourrir la motivation. Tous deux peuvent permettre d'accomplir quelque chose de rare, de beau, de nouveau etc.

Des deux côtés, l'anticipation de l'atteinte de ses buts permet de nourrir sa satisfaction. L'excitation de la découverte d'une région comme l'excitation liée à la production de connaissances ou l'envie d'explorer telle ou telle dimension du travail de recherche (recherche documentaire, enquête...).

Attention cependant à ne pas s'épuiser en voulant aller trop vite, en brûlant les étapes.

Attention également à ne pas présupposer des forces trop élevées ou des ressources inépuisables.

L'effort peut pervertir l'effort.

Il faut donc éviter d'épuiser ses ressources énergétiques et planifier son projet en fonction. Il faudra par exemple éviter la « *boulimie livresque* ».

L'énergie se tire également de sa capacité à créer une atmosphère de travail (disposer par exemple rapidement des conditions matérielles, temporelles et intellectuelles appropriées)

La mesure est également un élément commun. Conduire sa montgolfière nécessite un regard vigilant sur les instruments de navigation : altimètre, le variomètre et le pyromètre (température à l'intérieur de l'enveloppe). Cette mesure garantit la tranquillité et la sécurité du voyage. Elle doit être régulièrement vérifiée et comparée à d'autres éléments observables (Par exemple, il s'agit d'atteindre une certaine hauteur pour dépasser un obstacle géographique). En recherche, il est question de relever des indices, des indicateurs, des faits garantissant l'objectivité. La mesure est constante et transversale à toutes les étapes de la recherche. (Elle permet d'éviter les écueils épistémologiques, les obstacles ou les pièges paradigmatiques)

La mesure renvoie donc communément à la notion d'obstacle pour pouvoir le dépasser ou le contourner. (*Niveau de la méthode*)

Dans le cadre de la pré-enquête, il est question de relever les indices légitimant et généralisant l'objet du travail. Dans le cadre de l'étayage conceptuel, il s'agit de se référencer à partir d'auteurs, de recherches antérieures et de mesurer la pertinence de ces références au regard de son objet, de son approche...

Tout au long du travail comme du voyage, il s'agit de considérer ce qui est observable et d'articuler ses observations avec les connaissances. Par exemple, observer le ciel qui s'obscurcit et évaluer le risque de perturbations atmosphériques (Le cumulonimbus : risque orageux fort), afin de décider d'une réorientation du voyage. Concernant la recherche, observer les faits, recueillir les discours, les mettre en tension avec la théorie pour construire le chemin de la problématisation...

Une démarche nécessitant la conscience (et donc une prévention) du risque....

Le voyage en ballon n'est pas sans risque, le travail de recherche non plus. Les accidents graves sont rarissimes, mais le risque zéro n'existe pas.

La principale cause d'accident est liée à une erreur d'inattention. Ne pas repérer un fil à haute tension. Son repérage se réalise par déduction car le fil est invisible. La présence de 2 pylônes contigus permettra au conducteur d'évaluer la présence du fil.

En recherche, il s'agit de considérer la complexité des faits, de considérer le tout, ses parties, ses articulations et donc de faire l'effort d'observer et de comprendre. Ne pas considérer dans un travail

de recherche ce qui paraît évident pour l'observateur, ou encore, ne considérer que ce qui est visible a priori sont 2 causes d'accidents. Dans le 1^{er} cas, le recueil de données est insuffisant pour être exploité. Dans le 2^{ème} cas, une analyse de 1^{er} niveau ne permet pas d'approfondir la recherche. Ainsi, une analyse quantitative n'est pas suffisante. L'analyse qualitative est requise.

L'articulation entre les faits et les connaissances permet d'interpréter le réel et de négocier les virages, d'orienter le chemin. En recherche, il est important d'articuler théorie-pratique dans un même temps mais aussi d'effectuer des liens entre les étapes (des transitions donnant sens).

Dans les 2 cas, un lien pas bien négocié peut mener à l'incident. (En recherche : défaut d'intelligibilité pour le lecteur par exemple)

Autre point, des turbulences peuvent subvenir. **Ne pas s'obstiner dans un cas comme dans l'autre à suivre un chemin trop tracé.** (Au risque d'entraîner le ballon dans une chute non maîtrisable, et d'entraîner le projet de recherche vers l'insuccès)

La planification du voyage et de la recherche est nécessaire. La prise de conscience de la temporalité permet de se fixer des objectifs d'étapes, d'évaluer ce qui a été fait et de réorienter son travail. Attention à ne pas s'arrêter trop longtemps sur une étape ou « *sur le bord de la route* ». Il convient de réaliser son projet au regard de l'intérêt de son travail pour la profession et de ses compétences. Il convient également à ne pas tomber dans l'excès : *l'intellectualisation excessive*, une démarche trop « *pratico-pratique* », ou encore un attentisme (attente de l'avis de l'autre pour continuer) ou un opportunisme (prend tout ce qui vient).

Imaginons un voyageur tombant dans un excès de vérification de sa check-lists, il ne démarrerait certainement pas à temps.

Le voyage comme la recherche prennent du temps et notamment du temps à s'adapter aux aléas.

L'atterrissage doit être particulièrement soigné. Il faut manœuvrer avec prudence en prenant en compte la zone d'atterrissage (environnement) et les indicateurs de vol. Quelquefois, faire preuve de spontanéité et/ou de créativité pour parfaire l'atterrissage.

Celui-ci est comparable à la dernière partie du travail (discussions, préconisations), à la qualité du travail rendu (écrit : fond et forme) ainsi qu'à la soutenance. Par exemple, préparer sa soutenance (se préparer à l'explicitation du cheminement, à la discussion, à l'ouverture) et démontrer une posture professionnelle. (Faire preuve de respect, être structuré et organisé, articuler recherche et projet professionnel etc.)

Attention à l'excès de confiance ou de méfiance qui pourra produire des effets négatifs.

Attention également à ne pas démontrer trop d'affect qui peut prendre toute la place.

Le pilote du ballon comme le chercheur doivent se concentrer sur l'atterrissage (éviter de dériver leur concentration réclame un travail de préparation et un effort constant)

Et au fond, tirer profit des difficultés

Pour l'apprenti, il est incontestablement question d'apprentissage du pilotage ou de la recherche. Il est nécessairement confronté à des aléas, des difficultés, des errances qui peuvent être d'ordre méthodologique ou d'ordre existentiel (mise en question ou remise en question) ou encore d'ordre motivationnel (UE non validée, charge de travail...)

Le doute généré par le contexte se rajoute aux doutes relatifs à la démarche de recherche. Ces doutes sont normaux (au sens de Canguilhem). A ce titre, les considérer, les mobiliser permet d'orienter son travail et de démontrer l'acquisition de compétences par le dépassement ou le déplacement du problème.

Imaginons un pilote de ballon n'utilisant pas un de ses doutes relatifs à des problèmes aérologiques. Il risquerait l'accident.

Accepter le doute, persister dans le travail porte ses fruits notamment en tirant parti des difficultés rencontrées (plutôt que les nier) et en consolidant l'état d'esprit de recherche. Il s'agit d'accepter, chez le pilote comme chez le chercheur, que les événements arrivent comme ils viennent.

S'équiper de boussoles ou de tous autres instruments facilitera l'orientation et permettra d'éviter de tomber dans la brume ou de prendre l'eau de toutes parts.

Ces boussoles sont notamment les étapes de la méthode, le sens des mots (glossaire), des ouvrages de référence, les principes de la recherche (hologrammatique) etc.

L'inventaire des comparaisons/analogies n'est évidemment pas exhaustif. Il pourrait être compléter par d'autres références, d'autres images et métaphores. « *Penser par métaphores n'est pas s'enfermer dans un monde de fantaisies, mais se donner des outils intellectuels pour analyser une situation* » (Sander & Hofstadter, 2010, p. 47)

Par exemple, la métaphore théâtrale pourrait être utilisée pour rapprocher la vie sociale du groupe de chercheurs et celle des passagers dans la nacelle ainsi que les liens qui unissent le [pilote/l'accompagnateur] et les [membres d'équipage / accompagnés]. Attention, toutefois, car certaines images pourrait induire des effets négatifs (le pilote conduit alors que l'accompagnant conduit, oriente, accompagne etc.)

Pour conclure cette partie, je propose d'illustrer à partir d'un schéma (ci-dessous) les fondements du projet de recherche et du voyage en ballon :

Le voyage en ballon et la recherche associent les dimensions de l'espace et du temps (le monde, le monde de la santé) aux progrès scientifiques et techniques. Cette association permet d'accéder aux nouveaux (compréhension, découverte).

Ils mobilisent les capacités du voyageur/chercheur qui doit faire preuve d'implication afin d'orienter son voyage/ sa recherche.

Pour cela, il s'appuie sur des ressources (scientifiques, techniques)

Le voyage / la recherche est au cœur d'une triangulation [sciences, espace-temps, capacités]

Ces capacités dont la motivation sont à l'origine des voyages les plus 'extraordinaires' (empruntés à Jules Verne)

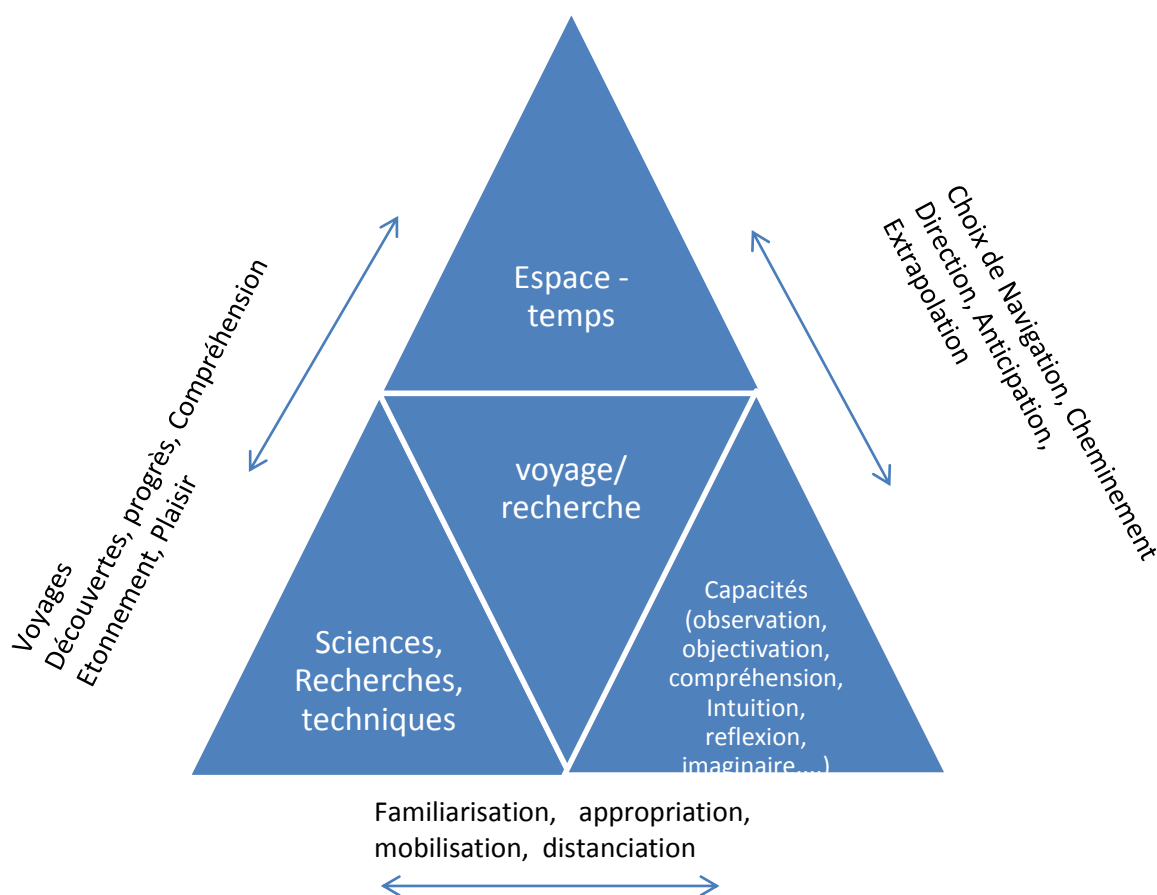


Figure 26 Fondements du projet de recherche et du voyage en ballon

La démarche analogique semble être un outil pertinent dans l'action et la construction des connaissances. Mobilisons-la maintenant au niveau de l'ingénierie de formation :

H. Maillage des activités « *recherche* » avec les activités relevant d'autres unités d'enseignement : vers la construction d'un outil d'ingénierie

1. Mise en lumière des liens entre UE « *recherche* » et la formation

La majorité des formateurs a exprimé le besoin de mieux appréhender les articulations entre l'enseignement relatif à la recherche et l'ensemble du système formatif. Une meilleure intelligibilité est souhaitée.

L'élaboration d'une recherche nécessite, comme toute démarche, deux grands types d'activités qui s'exercent dans une unité de temps et d'espace : des activités visibles qui s'organisent sous forme d'actions et des activités invisibles, cognitives qui sous-tendent l'action.

La compréhension de ces activités est nécessaire pour le formateur que ce soit dans de cadre de l'ingénierie de formation, qu'en matière d'ingénierie pédagogique et de didactique.

Nous préconisons de partir de la notion d'activité (sans s'extraire de l'approche compétence) pour envisager à la fois sous forme linéaire et sous forme discursive les articulations des activités travaillées dans des domaines différents. Considérant les unités d'enseignement comme les portes d'entrées légitimes, nous proposons de mettre en évidence les articulations entre les UE recherche et les autres UE. (Quelles relations entre le domaine d'activités propre à la recherche et un autre domaine d'activités ?)

Sur la base d'une démarche analogique relative aux activités (comparaison et catégorisation des activités), nous pourrions rendre plus lisibles les liens. Sur le plan pédagogique, cette mise en lumière pourrait faciliter le recours aux pré-acquis en phase de démarrage de l'UE recherche. Par exemple, les activités relevant de la « *contextualisation* » (abordées lors du semestre 4), pourraient être illustrées à partir des activités relevant de « *constatation* » (vu en première année, méthode de travail, raisonnement clinique), et encore à partir des activités relevant de la démarche projet (vu en semestre 3).

En premier lieu, cette démarche nous demande de repérer les grands types d'activités présentes dans les actions de recherche :

Selon Jean-Marie BARBIER (Barbier, 2009, p. 53), les activités présentes dans les actions de recherche sont :

- **les activités de reconnaissance ou d'identification** : il s'agit pour le chercheur d'identifier les faits et de recueillir des phénomènes. L'identification et la description de l'existant mobilisent des activités

d'observation, de recherche, d'élaboration méthodologique (avec notamment la circonscription d'un objet de recherche, la définition d'un champ d'exploration, la construction d'une méthode d'exploration.), de communication (produire un discours sur l'observé), de provocation d'activités (de manière à produire et recueillir de l'information).

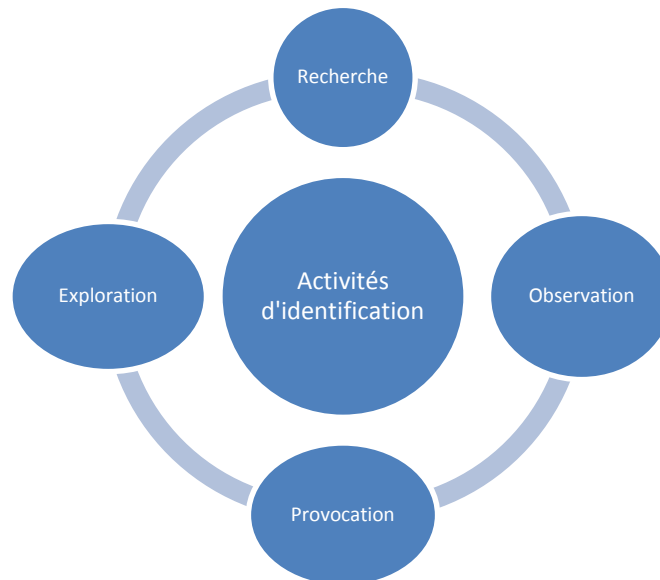
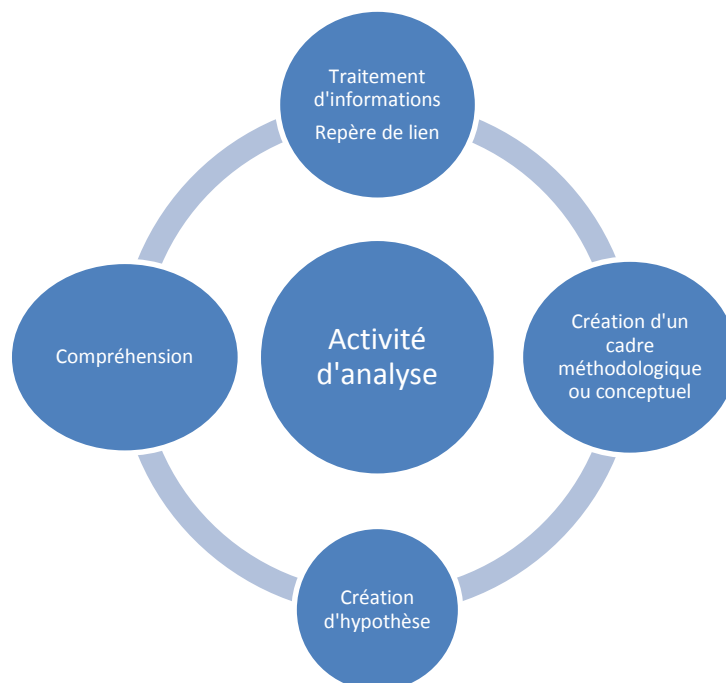


Figure 27 Composantes de l'activité d'identification

- **les activités d'analyse ou de compréhension** : Elles consistent au traitement de l'information et à la mise en évidence de liens, de rapports, d'influences, de relations entre des éléments. Elles permettent de rendre intelligible les éléments d'un système et le fonctionnement de ce système.

Le repérage des régularités, irrégularités, convergences, divergences relatives à un système sont aussi les fruits de ces activités. Elles sous-tendent la création d'un cadre méthodologique d'analyse, ou un appui sur des outils d'ordre conceptuel. La formation d'hypothèse s'intègre également dans ce type d'activités puisqu'elle correspond à l'anticipation de liens entre deux phénomènes.

Figure 28 Composantes de l'activité d'analyse



- **les activités de théorisation** : l'exploration conceptuelle permet de repenser les liens identifiés dans un cadre signifiant plus large. Ces activités donnent lieu à recherche et détermination de l'architecture conceptuelle. Le chercheur prend appui sur des références scientifiques et donne un sens en interprétant les phénomènes étudiés.

- **les activités de finalisation** : « Elles ont comme résultat spécifique la production d'énoncés attributifs de valeur sur les processus de transformation du monde et singulièrement sur les actions humaines. »

(Barbier, 2009, p. 56) Il s'agit pour le chercheur d'attribuer une valeur (par exemple) :

- aux objets qui sont à la source de la démarche de recherche,
- à la conduite de la démarche de recherche elle-même,
- aux finalités, aux enjeux qui concernent les problèmes étudiés.

Ces discours ou écrits finalisés s'organisent à partir de référents.

- **les activités d'argumentation** :

Elles correspondent à la production d'énoncés permettant aux destinataires de la recherche de l'évaluer comme d'intérêt (pour la profession) ou encore comme légitime (au regard du champ de compétences). Les activités d'argumentation sont mobilisées pour démontrer la cohérence de la démarche, l'intérêt de l'objet de recherche, valoriser l'originalité du travail etc.



Figure 29 Les activités présentes dans les actions de recherche

A partir de notre appui conceptuel, la démarche comparative peut s'organiser. Le maillage des activités s'opère à partir des grands types d'activités mises en évidence et de l'étude croisée du référentiel d'activités (Formations des professions de santé, 2011, p. 19), des unités d'enseignement et des compétences visées.

Cette démarche étant chronophage, je vous propose de l'exemplifier à partir du maillage des activités relevant de :

- l'UE 1.2 S3 « *Santé publique* » et l'UE 4.6 S3/S4 « *Soins éducatifs et préventifs* », travaillée en deuxième année, dans la cadre du développement de la compétence 5 « *initier et mettre en œuvre des soins éducatifs et préventifs* »,
- l'UE 3.4 S4 et l'UE 3.4 S6 « *Initiation à la recherche* », travaillées respectivement en deuxième et troisième année de formation, dans le cadre de la compétence 8 « *Rechercher et traiter des données professionnelles et scientifiques* ».

Afin de faciliter la lecture comparative, nous proposons le tableau suivant :

	Compétences	les activités de reconnaissance d'identification	les activités d'analyse	les activités de théorisation	les activités de finalisation	les activités d'argumentation
UE 3.4 S4 et S6 Initiation à la recherche	Rechercher et traiter des données professionnelles et scientifiques	<p>A1-7-1 élaboration et exploitation de recueils de données par questionnaires d'enquête</p> <p>Réalisation d'entretien à visée d'exploration d'un ou plusieurs phénomènes repérés</p> <p>A1-7-2rassemblement d'informations à partir de bases de données démographiques, épidémiologiques ou de santé</p> <p>A1-7-3 recueil de données statistiques visant des populations ciblées.</p> <p>A9-1-1 lecture de revues professionnelles</p> <p>A9-1-2 lecture de travaux de recherche en soins</p> <p>A9-1-2– recherche sur des bases de données existantes dans les domaines du soin et de la santé</p> <p>A9-1-3 constitution et alimentation d'une base d'informations...</p> <p>A9-1-4– recherche, sur les bases de données existantes, des recommandations de bonnes pratiques.</p>	<p>Mise en évidence des éléments signifiants relatifs aux situations étudiées</p> <p>Développement d'un questionnement / objet étudié</p> <p>Questionnement, traitement et analyse de données scientifiques et professionnelles</p> <p>A9-3-1 échanges de pratiques professionnelles...</p> <p>Elaboration en équipe du projet de recherche</p> <p>A9-3-3 mise en place de débats sur les éléments éthiques dans un contexte de soins</p> <p>A9-3-4 Mobilisation de la veille professionnelle et réglementaire.</p> <p>Elaboration d'un questionnement d'intérêt professionnel relatif à un contexte donné</p> <p>Réalisation d'hypothèses portant sur les phénomènes étudiés</p>	<p>Elaboration d'un cadre de référence propre à l'objet et /ou aux phénomènes étudiés</p> <p>Evaluation de la pertinence des données recueillies</p> <p>Evaluation de la pertinence des bases documentaires</p> <p>Problématisation de l'objet étudié</p>	<p>A9-2-1 Réalisation d'études et de travaux de recherche dans le domaine des soins</p> <p>A9-2-2 réalisation de publication à usage de ses pairs et/ou d'autres professionnels de santé ;</p> <p>Mise en évidence d'éléments de compréhension, de préconisations</p> <p>Mise en évidence de liens avec la construction du projet professionnel</p> <p>Communication autour de la démarche de recherche (rédaction etc.)</p> <p>A9-2-4 Accompagnement de travaux professionnels.</p> <p>A9-3-2 apport d'éléments dans le cadre d'élaboration de recommandations de bonnes pratiques ou dans le cadre d'évaluation de pratiques professionnelles</p>	<p>Mise en évidence de l'intérêt de l'objet de recherche dans le champ professionnel</p> <p>Mise en évidence de la portée de la démarche</p> <p>Mise en évidence des enjeux</p> <p>Explication des choix relatifs aux appuis conceptuels, aux méthodes d'investigation et au traitement des données</p>
UE 1.2 S3 4.6 S3/S Santé Publique Soins éducatifs et préventifs	Initier et mettre en œuvre des soins éducatifs et préventifs	<p>A1-7-1 élaboration et exploitation de recueils de données par questionnaires d'enquête (et par le biais d'autres outils)</p> <p>A1-7-2rassemblement d'informations à partir de bases de données démographiques, épidémiologiques ou de santé</p> <p>A1-7-3 recueil de données statistiques visant des populations ciblées.</p> <p>A9-1-1 lecture de revues professionnelles</p> <p>Identification des problématiques de santé publique</p> <p>Repérage/ identification</p> <ul style="list-style-type: none"> - des besoins et des demandes d'un groupe de personnes - des ressources de la personne ou d'un groupe de personnes <p>Observation des modes de vie, de la dynamique d'un groupe</p> <p>Réalisation d'entretiens à visée informative, préventive, éducative</p>	<p>Mise en évidence des facteurs d'influences des déterminants de santé</p> <p>Questionnement, traitement et analyse de données scientifiques et professionnelles</p> <p>Analyse des comportements en lien avec une problématique de santé publique, et/ou éducatif et préventive</p> <p>Réalisation d'hypothèses portant sur une problématique de santé publique</p> <p>Elaboration en équipe du projet de santé publique / de projet éducatif et préventif</p>	<p>Elaboration d'un cadre de référence aux problématiques de SP étudiées (contextualisation, compréhension, exploration)</p> <p>Evaluation de la pertinence des données recueillies</p> <p>Evaluation de la pertinence des bases documentaires</p> <p>Explication des choix relatifs aux outils d'investigation, aux interventions éducatives et préventives</p>	<p>Mesure des enjeux relatifs à la réalisation d'un projet de SP</p> <p>Valorisation des effets attendus d'un projet de SP</p> <p>Négociation du projet de SP</p> <p>Communication autour du projet (rédaction etc.)</p> <p>Accompagnement de projet de santé publique</p> <p>A8-3-4 Information, conseil et formation en santé publique</p>	<p>Mise en évidence de l'intérêt du traitement de problématiques identifiées de SP présentes chez un groupe de personnes</p> <p>Mise en évidence de la pertinence de l'architecture d'un projet de santé publique s'appuyant sur des données professionnelles (sociologies, épidémiologie etc.)</p> <p>Explication des choix relatifs aux outils d'investigation, aux interventions E et P</p>

Très rapidement, nous pouvons observer un grand nombre de similarités entre les activités des UE 3.4 et des UE 1.2 et 4.6.

Les 3 UE convoquent des activités « *de reconnaissance* » similaires.

En matière d'analyse, des deux côtés nous retrouvons des formes de raisonnement analogues : raisonnement causal, corrélatif, inductif et déductif. L'objet change, en UE « *recherche* », le regard se porte sur une situation d'intérêt professionnel alors qu'en UE « *santé publique/ soins éducatifs* », il se porte sur un ensemble de situations caractéristiques d'un problème de santé publique et une population visée.

La démarche hypothético-déductive est co-présente en recherche et en soins éducatifs et préventifs.

Pour les 3 autres activités, des articulations sont présentes.

Globalement, nous constatons avec étonnement que l'ensemble des activités de recherche se retrouve au sein des activités des UE 1.2 et 4.6. La dimension projet (état des lieux, étude du contexte, définition d'un but, investigation, résultats attendus etc.) est commune aux deux démarches.

Sur l'illustration, quelques similarités sont marquées à l'aide de lignes conjonctives. Ce travail étant en cours au moment de l'écriture, ce tableau n'est ni définitif, ni exhaustif. Il sera proposé à la formatrice responsable des UE 1.2 et 4.6. D'ores et déjà, nous pensons pouvoir prendre davantage appui sur ce qui a été travaillé dans le cadre de l'UE 4.6 pour « *entrer* » en recherche.

2. Développement de la dépendance des enseignements à l'activité recherche

Pour faire en sorte de valoriser la place de la recherche, il convient de montrer son utilité et ce pendant toute la durée de la formation. Elle est transversale et ne peut se limiter à des temps d'enseignements consacrés. Le maillage ne peut s'opérer sans qu'il y ait référentialisation des activités travaillées avec des données scientifiques. Or, les contenus de formation ne mettent pas aujourd'hui en évidence de dépendance (c'est-à-dire de lien) à l'activité recherche. Les cours dispensés sont peu référencés, l'analyse critique ou la mobilisation des recherches très faible. Par contre, les travaux dirigés sont autant de temps consacrés à la recherche et à l'élaboration.

Nous proposons de développer l'utilisation critique de la recherche tout au long de la formation. Cela relève en premier lieu de la mise en place d'une veille documentaire 'pédagogique' recensant ces recherches dans les différents champs constituant notre profession : recherche en sciences infirmières, recherche clinique, recherche sur l'éducation thérapeutique etc.

Le développement de cet habitus « *recherche* » pourrait se faire à partir :

- Des travaux dirigés (recherche et élaboration sur une situation donnée),
- De l'analyse critique d'articles de recherche,
- D'un accompagnement méthodologique relatif à cette analyse critique,

Et ce, dès l'entrée en formation et dans une visée pratique des savoirs.

Le maillage des enseignements serait plus nourri. L'initiation à la recherche ne serait plus représentée comme une rupture. La démarche de développement de l'esprit recherche serait continuée et progressive sur les 3 ans.

Par contre, il convient de penser l'écueil de cette dépendance :

- le temps consacré à la recherche pourrait s'envisager comme se déployant au détriment d'autres temps,
- les discussions critiques pourraient prendre trop de place au regard du contenu des enseignements.

Conclusion de cette partie :

Concevoir la recherche comme outil de professionnalisation invite à

- rendre lisible les éléments de progression au regard de l'ensemble formatif,
- à développer la dépendance des activités et des enseignements à la recherche.

Ce maillage pourrait permettre de mieux distinguer les articulations et également les spécificités d'un domaine d'activités. Il serait utile à la conception et à la mise en œuvre.

Le rappel aux activités préalablement travaillées faciliterait la compréhension d'une activité nouvelle en mobilisant la pensée analogique de l'apprenant.

La mobilisation régulière de recherche participerait à l'essor d'un habitus « *recherche* ».

I. Accompagnement, une pratique relevant d'un système

L'ensemble de nos préconisations nous ramènent à la question centrale de l'accompagnement pratique complexe et instable, source de tensions et de difficultés.

Il représente un levier essentiel de l'apprentissage de la recherche dans la mesure où il se décline concrètement en attitudes et en modes d'interventions qui vont ou non permettre l'émergence de la posture professionnelle (cf. page 148)

Accepter et vivre la complexité et l'instabilité de l'accompagnement

Nous proposons d'accepter et de reconnaître les caractères « *complexe* » et « *instable* » de l'accompagnement. Il procède en effet de la conscience que nous en avons collectivement. Accepter ces deux caractéristiques convoque le repositionnement, de fait, à repenser nos « *faïres* ». Il relève d'une co-construction se nourrissant des pratiques individuelles et collectives et de principes de références prescrits et choisis. Les échanges collectifs sont d'ailleurs souhaités par les accompagnateurs dans le double but de garantir la cohérence des pratiques d'accompagnement (réflexion sur le cadre de l'accompagnement) et d'envisager des orientations possibles quant aux situations vécues lors des régulations.

Convenons donc que c'est à l'aide d'une réflexion à partir et vers l'accompagnement que des questions, des artefacts⁸⁹, des réponses, des actions peuvent émerger et participer à sa construction en action. Cependant, l'accompagnement ne peut être le seul sujet de réflexion, puisqu'il s'insère dans un système formatif reposant sur des fondements réglementaires, épistémologiques, pragmatiques et des ressources.

L'accompagnement, un élément qui s'insère dans un système professionnalisant

Il convient de penser l'accompagnement en fonction d'un système convergent dont les principaux éléments sont représentés par :

- *les enjeux de l'initiation à la recherche pour le sujet et pour la pratique professionnelle* : professionnalisation et qualité des soins.

Les 3 visages de la professionnalisation sont à valoriser : professionnalisme, professionnalité et professionnisme. L'accompagnateur participe à l'intégration d'un positionnement professionnel permettant au futur professionnel d'élaborer, d'assumer, d'argumenter ses choix à partir des réalités professionnelles. Il l'aide par ses interventions à appréhender la complexité et à développer ses habiletés à évoluer dans son monde.

- *les finalités du travail de recherche* : « *la formation d'un esprit scientifique* » se traduisant par le développement d'une posture « *recherche* » intégrant des habiletés relatives à des activités d'élucidation, de recherche,

⁸⁹ La notion d'artefact nous semble intéressante dans la mesure où elle représente le produit de l'action des formateurs qui participe à amplifier, potentialiser notre pouvoir d'action. L'artefact est conçu et exploité dans le cadre de l'accompagnement. Il est à la fois produit et ressource 'pédagogique'

d'objectivation, de problématisation, de communication etc. Ces habiletés relèvent de savoirs scientifique, appliqué, pratique et praxique.

- *le projet de formation,*
- *les environnements capacitants,*
- *les activités emblématiques des compétences et habiletés à développer,*
- *le soi personnel et professionnel convoqué lors de l'accompagnement,*
- *le sujet apprenti-chercheur.*

En lien, nous préconisons de « discuter » l'accompagnement en promotion complète avec l'ensemble des formateurs en n'omettant pas ces différentes dimensions. Ce temps d'échanges concourra à développer une meilleure compréhension des liens entre les enseignements, la recherche et la profession. Il est également important de signifier que le travail de recherche n'est pas « nouveau en soi » dans la mesure où des travaux antérieurs se sont réalisés sur la base d'activités propres à la recherche.

Considérer l'accompagnement comme hétérogène et singulier

Reprécisons que l'accompagnement relève d'une bonne connaissance de soi et de l'autre. Il est nécessaire de penser sa présence et/ou son absence de manière à laisser une place pour que le futur professionnel construise sa posture professionnelle. Il n'y a pas une posture privilégiée à adopter mais un ajustement postural continu à mettre en action. Cet ajustement ne correspond pas à une place médiane mais au contraire à des variations posturales pouvant aller d'une présence aidante à une forme de résistance face à la demande.

Une telle considération de l'accompagnement permet de ne pas le réduire à la relation qui se joue dans l'ici et maintenant, mais de le penser comme un processus se développant dans un espace-temps et visant la transformation de l'apprenant.

De fait, nous préconisons de présenter l'accompagnement aux étudiants comme :

- « *toujours différent* » car fonctions des singularités (des sujets, de l'environnement etc.)
- « *éthique et professionnalisant* » car pensé à partir de « *principes fédérateurs communs* » (méthode, réflexivité, dynamique de groupe etc.) et se fondant sur le projet de profession,
- se construisant dans le temps et dans l'espace,
- « *relationnel* » et « *développemental* » car nécessitant une double relation : une relation contractuelle (règles relatives au fonctionnement, rôles de l'accompagnateur) et une relation de confiance,
- propre à l'apprenti-chercheur car il convoque son (ses) projet(s), son parcours et ses capacités
- comme « *aidant* » et « *non-aidant* » sur le plan perceptif.

Construire les situations d'accompagnement et la relation d'accompagnement

Nous l'avons vu, la relation entre l'apprenti-chercheur et l'accompagnateur est importante. Pour autant, le développement autonome du sujet s'obtient à partir de situations capacitanes. L'accompagnateur ne peut agir directement sur l'autonomie de l'apprenant. Il importe de la considérer comme un projet lui appartenant, avec une intention bien singulière de développement de son pouvoir d'agir. C'est en créant des situations où il pourra s'exercer, tisser des liens, négocier, décider, gérer, assumer, être responsable ... que nous participons à son autonomisation. Dans ce sens, il est attendu que l'accompagnateur conçoive la situation d'accompagnement. L'accompagnement relève tout autant de l'ingénierie de construction d'apprentissage que de la construction relationnelle. Il se réfléchit au regard des attributs de l'autonomie⁹⁰.

Au regard de notre recherche, nous avons repéré des éléments potentiellement bâtisseurs des situations : **le doute, la question** (en tant que posture), **le problème** (la mise en), **la rupture, l'objectivation et la prudence**. L'autonomie demande au formateur une certaine retenue consciente.

La rupture, un principe fondateur de l'accompagnement : « sortir de son propre reflet »⁹¹

Nous avons pu constater que l'accompagnement est notamment fonction du parcours du formateur. Sans gommer les singularités, utiles au demeurant, il est attendu que les exigences et les pratiques d'accompagnement soient conçues en visant le respect du sujet et de la dimension d'initiation. Or, l'apprentissage de la rupture est un levier important du développement de l'esprit scientifique. Par conduction, il s'agit pour l'accompagnant de se livrer lui-même à ce principe de rupture, à se libérer de ses propres filtres et à partager l'objectivation de ses représentations. Ceci permet d'éviter d'élaborer des pratiques d'accompagnement à partir de préconçus et, de fait, d'emmener l'apprenti-chercheur dans une démarche paradoxale. L'un de ses travers pourrait être d'emmener l'étudiant vers ce que le formateur sait, soit d'imposer ses points de vues. Un autre pourrait être d'effectuer un travail qui sort du cadre de l'initiation. Il importe de se rappeler que l'initiation à la recherche signifie « s'initier à l'aide » et non « être initié par ».

Autrement dit, penser l'accompagnement de la recherche en soins infirmiers incitera le formateur à une possible auto-hétéro-analyse qui le « délivrera » de ses préjugés.

⁹⁰ Cf. page 155

⁹¹ Le reflet de ses pratiques ou de ses recherches antérieures

Considérer l'accompagnement méthodologique comme sous-tendu par la question de la double dimension productive du travail

L'accompagnement méthodologique consisterait à induire ce qui participe à la double production inhérente au travail de recherche : la posture et le mémoire. De fait, la compréhension du besoin exprimé par l'apprenti-chercheur doit être sous-tendue par une double réflexion : « *qu'est-il nécessaire pour la production du travail ? et qu'est-il nécessaire pour la production de la posture ?* » Ainsi, la « crise » générée par l'accompagnant pourra parfois être considérée comme utile à cette double production. Sur le plan perceptif, l'apprenti-chercheur pourra ne pas comprendre la retenue de l'accompagnant perçue alors comme une absence d'aide. Il est nécessaire de l'assumer et de l'expliquer. Nous proposons également de présenter l'accompagnement comme « *aidant* » et « *non-aidant* ».

Au regard de notre démarche de compréhension nous pouvons également préconiser :

- la valorisation de la régulation comme un espace de création, d'élaboration et de recherche,
- les témoignages de jeunes professionnels relatifs au vécu de la recherche,
- la participation de personnes ressources,
- la construction des groupes de régulation à partir de son potentiel collectif d'interactions plutôt qu'à partir de la question des profils,
- d'équilibrer les modes d'interventions en tenant compte des 4 axes du rôle de l'accompagnateur (l'aide méthodologique, la professionnalisation, le sujet et la relation)
- de développer un accompagnement « *critique* » participant à éclairer le sujet (sur les risques, sur la nature scientifique, les finalités etc.)
- de ne pas enfermer l'accompagnement mais de laisser la libre place à la créativité,
- de rechercher le développement d'un sentiment de réussite et de satisfaction lors de l'accompagnement,
- d'attribuer une valeur nouvelle au travail en le nommant différemment : travail de fin de formation et non plus travail de fin d'études. Le mot « *étude* » désigne soit l'effort intellectuel pour apprendre soit l'ensemble des cours dispensés. Il n'est pas signifiant du processus de professionnalisation.

Par contre, le terme « *formation* » valorise l'ensemble du parcours et rappelle la démarche de transformation voulue par l'étudiant.

Au terme de ce temps de préconisations, il me paraît important de rappeler que le travail de fin de formation « *professionnalisant* » n'est pas exclusivement un moyen ou une fin mais qu'il comporte les 2 dimensions « entre praxis et poïesis ». Ainsi l'accompagnateur devra veiller tout autant à viser la production d'un travail structuré

répondant aux critères de scientificité qu'à la transformation de l'apprenant en professionnel. Praxis et poïesis sont 2 modes de connaissances complémentaires particulièrement mis en tension lors de l'élaboration du mémoire. Tous deux participent à la posture recherche qui, convoquée demain lors des situations professionnelles, permettra un agir efficient.

A notre époque où contrainte économique se conjugue avec le développement professionnel continu⁹² (une obligation individuelle qui s'inscrit dans une démarche permanente), il importe en période de formation de valoriser tous les modes de connaissance et de permettre l'accès à des habitus réflexifs et méthodologiques. L'enjeu est là, pour demain, permettre au jeune professionnel de se mouvoir dans le monde de la santé, de l'interpréter et de trouver les ressources en son sein pour agir et évoluer.

⁹² Décret n° 2011-2114 du 30 décembre 2011 relatif au développement professionnel continu des professionnels de santé paramédicaux :
Art. R. 4382-1. – Le développement professionnel continu comporte, conformément à l'article L. 4382-1, l'analyse, par les auxiliaires médicaux, les aides-soignants et les auxiliaires de puériculture, de leurs pratiques professionnelles ainsi que l'acquisition ou l'approfondissement de connaissances ou de compétences. « Il constitue une obligation individuelle qui s'inscrit dans une démarche permanente. »

J. Un projet au service de la valorisation de l'esprit recherche

Ayant l'ambition de participer à la valorisation de l'esprit recherche et de répondre à nos objectifs d'amélioration continue, j'ai pu élaborer et proposer un projet consistant en l'organisation d'un concours relatif aux travaux de fin de formation des étudiants en soins infirmiers sur le plan régional.

Ce projet fut présenté et validé en comité de direction de l'IRFSS le 6/06/2013. Vous trouverez en annexe les documents supports à la négociation et à la diffusion du projet (annexe fiche projet, diaporama).

Il repose sur un état des lieux tridimensionnel dont les grands éléments sont les suivants :

1. sur le plan local (site de Douai):

- Un constat étayé relatif à notre démarche avec des voies d'améliorations possibles en matière d'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique,
- Un projet de formation en révision et une intention collective de développement de la qualité des pratiques.

2. sur le plan régional

- Une politique (plan action IRFSS 2013) de développement des compétences, de mutualisation et d'harmonisation des pratiques et un renforcement de l'universitarisation,
- Un projet pédagogique régional visant le développement d'une culture professionnelle commune, le promouvoir agir avec compétence et l'innovation pédagogique,
- Un contexte régional concurrentiel nécessitant une mise en valeur des savoirs IRFSS pour s'assurer du maintien voire de l'essor de la place accordée aux centres de formation Croix-Rouge face aux autres instituts publics ou privés,
- L'absence de publications dans les journaux ou revues professionnelles quant au savoir-faire 'Croix-Rouge' et à la qualité des travaux des étudiants réalisés en formation initiale.

3. Sur le plan national :

- L'universitarisation des études qui donne une place essentielle à la recherche,
- Notre profession qui s'organise en discipline à part entière,
- L'encouragement de la recherche dans le domaine des soins marqué récemment par la création du département des sciences infirmières et paramédicales, et la création des programmes hospitaliers⁹³ de recherche infirmière.
- La loi relative à l'enseignement supérieure et la recherche du 28 mai 2013 qui renforce notamment l'élan concernant la formation par la recherche et le développement de la coopération entre acteurs.

⁹³ Cf. page 121

Ses finalités sont liées à son organisation qui repose sur la coopération entre formateurs des différents sites de l'institut. Nous attendons les effets émergents suivants :

- La valorisation de la recherche et de la posture du praticien-chercheur chez nos apprenants,
- La valorisation les travaux relatifs à l'initiation à la recherche des étudiants infirmiers,
- La promotion de la recherche en soins infirmiers,
- La valorisation des compétences des équipes 'IRFSS' (mise en lumière de la qualité des pratiques de l'IRFSS dans le contexte concurrentiel à l'aide notamment de la diffusion des travaux de fin de formation dans des revues professionnelles.),
- L'harmonisation de nos pratiques d'accompagnement,
- L'émulation de la vie institutionnelle par l'effet 'synergisant' du concours,
- La fédération de l'ensemble de l'équipe IFSI Douai autour d'un projet porteur participant à la culture et à la vie institutionnelle en associant tous les formateurs au projet (accompagnants, non-accompagnants).

Un appel à candidature fut réalisé début septembre auprès des formateurs de l'IRFSS (6 instituts de formation). Au moment de l'écriture, l'équipe projet chargée de l'ingénierie du concours n'a pas encore été constituée. L'échéance de décembre 2014 a été fixée pour distinguer les premiers lauréats du concours.

Chapitre 12. Conclusion générale

Une recherche professionnelle, objet de négociation

La place à accorder à la recherche interroge les logiques de formation et la posture épistémologique prise par les acteurs de la formation. Nous aurions pu nous attarder davantage sur la question de la place du savoir scientifique en formation. En quoi le savoir scientifique participe-t-il à la professionnalisation de l'étudiant ?

Cependant, nous retenons que c'est l'utilisation convergente (finalisée) et réfléchie (critique, raisonnée, non a priori, non clivée) qui participe à construire les savoirs pertinents à la professionnalisation. Il convient de viser la cohérence du système. Il n'y a donc pas de règle universelle en formation lorsqu'il s'agit de mobiliser les savoirs. Nous appuyant sur la thèse principale de FEYERABEND, nous pouvons signifier qu'en matière de formation, « *tout est bon* » à condition que cela soit pertinent :

« Il est clair que l'idée d'une méthode fixe, ou d'une théorie fixe de la rationalité, repose sur une conception trop naïve de l'homme et de son environnement social. Pour ceux qui considèrent la richesse des éléments fournis par l'histoire et qui ne s'efforcent pas de l'appauvrir pour satisfaire leurs bas instincts – leur soif de sécurité intellectuelle, sous forme de clarté, précision, 'objectivité', 'vérité' – , pour ceux-là, il devient clair qu'il y a un seul principe à défendre en toutes circonstances et à tous les stades du développement humain. C'est le principe 'tout est bon' » (Feyerabend, 1979, p. 25)

Interroger la pertinence de nos propositions et de nos actions, c'est à chaque fois questionner leurs sens et leurs légitimités au regard du système. En cela, l'accompagnateur est responsable.

Il convient de considérer les « idées pures »⁹⁴ et les « idées brutes » ensemble.

Le travail d'initiation à la recherche est un outil de construction majeur pour l'étudiant. Il représente en quelque sorte un instrument permettant de passer du profane au professionnel, de l'obscurité à la lumière. L'allégorie de la Caverne de Platon illustre parfaitement ce qui se joue avec le travail de recherche. L'apprenant accède à la connaissance de la réalité professionnelle en se tournant vers elle. L'espace de ses préjugés, correspondant à la caverne, ne permet pas de distinguer ce qui l'entoure. Se tournant et faisant l'effort d'observer autour de lui, il rompt les chaînes qui l'immobilisent. Il s'affranchit du pouvoir des opinions.

En tant qu'accompagnateur, il est attendu de faciliter la distinction entre ce qui relève de l'obscurité et de la clarté, de la subjectivité et de l'objectivité. L'apport d'un cadre est important (la carte des enseignements, la méthodologie, le cadre de l'accompagnement etc.) dans la mesure où il va garantir la scientificité de la démarche. Les effets professionnalisants pour l'apprenant sont liés à ce cadre autrement nommé système convergent. (C'est d'ailleurs ce qui est recherché par l'équipe et traduit dans les discours par une pertinence des pratiques, une transversalité etc...) Comme la vérité, la convergence n'est accessible que partiellement. C'est donc de fait en négociant et renégociant continuellement notre système que nous tendrons « vers ». **Ce travail**

⁹⁴ Formules empruntées à Nicholas RESCHER, épistémologue britannique qui valorise l'articulation des énoncés de terrain avec les énoncés théoriques. (Malherbe, Epistémologies anglo-saxonnes, 1981)

correspond au fond à un instrument de négociation, permettant la convergence de grilles de lecture à priori divergentes. Dès lors, **il semble qu'il faille parler d'initiation à la pratique de recherche et non plus d'initiation à la recherche.**

La nature de l'initiation à la recherche est au centre de nos préoccupations. Entre praxis, et poïesis, entre production d'une recherche et production d'un professionnel (ayant développé des attitudes, des comportements, des savoirs représentatifs ad hoc)

Il est attendu que l'initiation à la recherche participe à la construction du professionnel, c'est-à-dire, à un changement de posture(s). Toute forme d'initiation serait donc légitime à la condition qu'elle contribue à cette transformation.

Pour autant, c'est la pratique de la recherche qui constitue en soi un vecteur de transformation. Aussi, et ce pour plus de clarté avec les étudiants, **il serait peut-être plus judicieux de modifier la sémantique.** Cette manière de dire me semble plus révélatrice des finalités. Elle valorise alors la dialogique entre 2 logiques de formation, en mettant en lumière le réel plutôt que le prescrit, l'agir signifiant plutôt que le dogme. De fait, au cours de ce travail, il a été mis en lumière deux logiques de formation (réflexivité & recherche) et révélé un modèle dominant représenté emblématiquement par la figure du praticien réflexif. Il a alors été recherché l'articulation de ces 2 logiques en proposant un système convergent. Or, il semble que la réflexivité et la recherche s'articulent ensemble à la condition de

- poser les contours de ce qui est réflexif,
- penser sa nature en fonction du but poursuivi.

La question de la nature de la réflexivité de l'étudiant dans un contexte ou dans un autre semble essentielle. Renvoie-t-elle :

- à la confrontation des pratiques de terrain avec la connaissance établie en vue d'une amélioration des pratiques ou
- à la mise en lumière d'un écart entre action exécutée et action prescrite visant à explorer les stratégies possibles des interventions soignantes dans un contexte donné ?

Cette réflexion pourrait être émergente de nouvelles idées. Quelles sont les finalités de cette logique de formation ?

Il s'agit donc de viser à adosser la réflexivité à d'autres éléments professionnalisant comme peuvent s'articuler réflexivité et recherche à travers notamment l'analyse de l'activité « *recherche* ».

N'oublions pas que l'avenir nous mène vers une pratique professionnelle fondée sur les preuves. La logique de formation de demain s'orientera naturellement et certainement vers la recherche.

Un bref retour réfléchi sur une pratique menée : la présentation des enseignements de la recherche sous la forme d'une recherche à partir de ses résultats.

Nous avons mobilisé cette année l'enquête policière comme porte d'entrée à la recherche. Cette stratégie nous a convaincu : les étudiants ont accroché et ont saisi la méthode et ses concepts de manière plus efficiente comparativement à l'année dernière. L'activité recherche ne fut pas réduite à un ensemble de concepts organisés théoriquement et transmis magistralement, mais abordée dans sa réalité et sa complexité.

Ainsi, ils ont pu voir ce que représentait la recherche de manière pragmatique et apprécier son utilité. Cette forme de présentation a interpellé et mobilisé. Questionnant encore plus qu'à l'habitude, la méthodologie de la recherche fut largement explorée. Nous étions ma tutrice et moi-même dans une forme d'incertitude liée à une démarche inhabituelle et paradoxale.

Pourquoi ne pas dès lors reproduire cette nouvelle stratégie en visant son amélioration : **la présentation des enseignements spécifiques à la recherche pourrait se réaliser à la manière d'une recherche et à partir de vécus et/ou de témoignages.** Il s'agirait de mettre en scène des acteurs de la recherche et non plus nous formateurs. Sur le plan pédagogique, nous y voyons une ouverture qui mériterait d'être questionnée de manière plus approfondie « ***Dans quelle mesure la démarche paradoxale pourrait-elle avoir sa place en formation ?*** »

Ainsi, si la construction en formation d'un savoir agir scientifique est requis, l'espace formatif peut être considéré comme un environnement qui réunit un ensemble de conditions facilitant pour demain ce savoir agir. Il est donc déterminant de s'intéresser à l'environnement global du travail qui peut participer peu ou prou à sa mise en valeur. L'ingénierie de formation dépend étroitement d'un cadre institutionnel qui par la valorisation de principes professionnels, la mise à disposition de ressources, la création d'une ambiance peut, quant au sujet qui nous intéresse, soutenir la recherche et participer à la construction de l'état d'esprit attendu.

Pour exemple, la recherche peut être valorisée au quotidien grâce à l'existence de lieux où se tiennent des événements propices au développement professionnel et la transmission de nouvelles connaissances. Le fonctionnement institutionnel nous semble être important permettant au futur professionnel de s'initier à ce qui se joue en son sein. (Les collaborations, les événements collectifs etc.) Le contexte par la mise en place d'échanges, de réseaux peut sans doute influencer la construction de la pensée scientifique. La question des conditions favorables à l'implantation de l'esprit scientifique se pose.

Nous postulons que l'institution par ce qu'elle représente, ce qu'elle véhicule et par ses mécanismes de gestion peut-être à la source du développement scientifique des apprenants.
--

Nous terminons en formulons ces questions pouvant être sources de recherche :

En quoi le contexte institutionnel de formation peut-il influencer le développement du savoir agir scientifique ?

En quoi les mécanismes institutionnels observés et vécus par les étudiants peuvent-ils faciliter un engagement dans un projet de changement ?

2 questions qui s'intègrent dans une plus générale à l'origine d'une réflexion à engager :

Dans quelle mesure l'institution peut-elle faciliter l'implantation d'une culture recherche dans le contexte de formation qui est le nôtre ?

Evaluation : Un travail transformant

Le travail accompli représente un enrichissement personnel et professionnel. Il m'a permis de m'approprier les enseignements relatifs au master 2 If, de découvrir et d'approfondir de nouvelles connaissances et de m'essayer à une démarche épistémologique. Il concourt au fond à la compréhension de mon rapport au savoir que j'envisage dans l'avenir comme positif et ouvert. Avec simplicité, je peux écrire que j'ai pris plaisir à rechercher, c'est-à-dire à lire, à penser, à échanger, à me triturer, à vivre la controverse des idées. Il est au fond révélateur de ce que je suis, du professionnel qui souhaite accompagner au mieux une personne dans « *sa globalité* » et qui souhaite également « *être accompagné* ».

J'ai également beaucoup appris de la démarche. Le processus de l'analyse (inductive et déductive) m'a permis d'appréhender l'importance de l'approche cyclique de l'analyse qualitative : importance pour gagner en objectivité et importance sur le plan de la charge de travail.

Toutefois, il y a quelque chose de frustrant cette année : l'écriture de ce travail me semble imparfaite, parfois répétitive, manquant de dynamisme et peut être parfois de simplicité.

Comment conclure un écrit qui est en réalité une ouverture ?

Je l'envisage et je l'espère comme utile demain. Aussi, je souhaite tout d'abord poursuivre l'engagement de manière concrète et pragmatique.

Puis pourquoi ne pas poursuivre mon chemin vers la recherche qui m'attire ostensiblement. Je suis convaincu que la réflexion épistémologique peut aider à comprendre la pratique de la formation. Elle véhicule des possibilités de compréhension et d'action réfléchie. Elle a en quelque sorte un pouvoir libérateur. Je l'appréhende aujourd'hui dans son esthétisme et avec beaucoup de simplicité. Au-delà de ce travail, je crois qu'elle est une réflexion sur sa vie, la vie et notre vie. Finalement, je me pose la question de ma propre transformation : assumer une vie intellectuelle et prendre plaisir à l'action.

Un retour sur « ce que j'ai tenté »

Au terme de ce travail, il convient de rendre lisible sa qualité et de faire un retour réfléchi sur ce qu'il est. Aussi plutôt que de présenter des points forts ou faibles, je fais le choix de dire « *comment j'ai tenté de le vivre et de le mener* ».

J'ai tout d'abord tenté d'éviter d'être dans l'urgence du problème, c'est dire particulièrement centré sur l'actualité de l'action pédagogique. Difficulté d'être à la fois, considérant la complexité actuelle, dans une prise de distance réfléchie, dans une réflexion pragmatique et dans la construction de l'action.

J'ai également tenté d'éviter un pragmatisme absolu, c'est à dire d'être dans une exploration du problème sans conceptualisation. Ceci dit, ayant une appétence pour la lecture et l'exploration conceptuelle, il fut parfois mal aisé de faire des choix ou tout simplement de gérer mon temps.

J'ai dû réorienter mon travail qui dans la première partie était surtout emblématique d'un master recherche et non d'une production professionnelle. Au fond, j'ai souhaité être répondant à la fois d'un master recherche et d'un master professionnel.

J'ai tenté également de mettre en œuvre mes apprentissages épistémologiques. Le mémoire rend compte d'une volonté de lier les savoirs théoriques et empiriques. Les préoccupations ne sont ni théoriques, ni empiriques mais centrées sur les activités de recherche. Je pense avoir développé un questionnement pertinent permettant de prendre en compte les références empiriques et théoriques dans un même temps. Quant à la réponse au questionnement, c'est l'avenir qui parlera et c'est d'ailleurs l'avenir qui m'intéresse. Je tente d'être utile à mon institution, et aussi, à mon propre développement.

J'ai conscience d'une uniformité de l'écrit entre les différentes parties. Uniformité traduisant mon implication qui fut toujours présente quoi que variable tout au long du travail. A la dernière relecture, j'ai pu observer que j'utilise parfois des tournures plus ou moins impersonnelles (nous, je, on).

Pour autant, le « nous » fut choisi pour signifier la volonté de prise de distance et également pour marquer l'appartenance à la communauté.

Au fond, je crois que passer de première, de la troisième à la quatrième personne est un signe que le travail de recherche professionnelle a représenté pour moi une histoire : celle d'un engagement personnel et professionnel.

Répertoire des abréviations

ARS

Agence Régionale de Santé

ARSI

Association de Recherche en Soins Infirmiers

CEFIEC

Comité d'Entente des Formations Infirmières et Cadres

CII

Conseil International des infirmiers

DGOS

Direction générale de l'offre de soins

DPC

Développement professionnel continu

EBN

Evidence Based Nursing

EPP

Evaluation des Pratiques Professionnelles

EHESP

Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

GPEC

Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences

Loi HPST

Loi Hôpital, Santé, Patient, Territoire

IDE

Infirmier Diplômé d'Etat

IFSI

Institut de Formation en Soins Infirmiers

IRFSS

Institut Régionale de Formation Sanitaire et Sociale

NTI ou TI

(Nouvelles) Technologies de l'information

RSI

Recherche en Soins Infirmiers

UE

Unité d'enseignement

Glossaire

Abstraction

Soustraction d'une situation concrète de toutes ses particularités pour en extraire les généralités.

Autonomie

L'autonomie relève d'une volonté du professionnel en devenir et de conditions propices à l'émergence de sa construction de « *patricien autonome et réflexif* ».

Pour le futur professionnel, il s'agit demain d'être en capacité de : (Warchol, 2009, p. 85)

Décider pour soi, en fonction de critères personnels

Maîtriser son environnement mais aussi son autolimitation

Assumer les conséquences d'être responsable

Gérer des dépendances ou plus précisément l'interdépendance à autrui

Affordance

L'affordance est un concept élaboré par GIBSON JJ. (Gibson, 1966) Il définit l'offre de l'environnement à un être vivant. Ce qui lui fournit pour son bien et son mal. L'affordance est liée aux caractéristiques perceptibles des objets qui génèrent des possibilités d'action.

Artefact

Il représente le produit de l'action des formateurs qui participe à amplifier, potentialiser notre pouvoir d'action. L'artefact est conçu et exploité dans le cadre de l'accompagnement. Il est à la fois produit et ressource 'pédagogique'

Capabilité

Selon Solveig FERNAGU-HOUDET « *la capabilité éclaire l'agir en situation. Elle permet aux compétences d'être activées, de prendre forme. Elle est dans l'entre deux, entre moyens et résultats de l'action. C'est en cela qu'elle devient intéressante du point de vue des démarches d'ingénierie de formation. Elle n'isole ni l'individu, ni les conditions de l'action, ni l'environnement dans lequel se situe l'action.* » (Fernadu-Oudet, 2012, p. 11)

Complexité ou pensée complexe

Selon Edgar MORIN « *Quand je parle de complexité, je me réfère au sens latin élémentaire du mot "complexus", "ce qui est tissé ensemble". Les constituants sont différents, mais il faut voir comme dans une tapisserie la figure d'ensemble. Le vrai problème (de réforme de pensée) c'est que nous avons trop bien appris à séparer. Il vaut mieux apprendre à relier. Relier, c'est-à-dire pas seulement établir bout à bout une connexion, mais établir une connexion qui se fasse en boucle. Du reste, dans le mot relier, il y a le "re", c'est le retour de la boucle sur elle-même. Or la boucle est auto productive [] La connaissance doit avoir aujourd'hui des instruments, des concepts fondamentaux qui permettront de relier* » (Morin, 1995)

Cognition située

Le comportement et les décisions de l'acteur dépendent à la fois de ses cognitions mais également des ressources cognitives de l'environnement.

Conjecture

Assertion provisoire non démontrée mais soupçonnée d'être vraie.

Elle réclame un processus de réfutation.

Exemple :

La proposition « Tous les cygnes sont blancs » est une conjecture scientifique. Si j'observe un cygne noir, cette proposition sera réfutée. Pour Popper, la démarche de conjectures et de réfutations est à la source des connaissances et du progrès scientifique.

Connaissance objective

Désigne la connaissance humaine formulée et pouvant être soumise à la critique. La connaissance objective « *est faite d'attentes formulées dans un langage et soumises à la discussion critique* » (Popper, 1972, 1998, p. 127).

Contrôle social

Le chercheur doit sans cesse inquiéter sa propre raison et déranger ses habitudes. Pour cela, il introduit le contrôle social comme assise de la connaissance. Il consiste à se doter d'un processus de vérification prenant son appui sur l'environnement social.

Culture

Le mot culture sert à « *designer l'ensemble des activités, des croyances et des pratiques communes à une société ou à un groupe social particulier* » (Dictionnaire de Sociologie, Les notions, les mécanismes, Les auteurs, 2004, p. 120)

Culture scientifique

Désigne un ensemble complexe d'activités et de connaissances scientifiques communes à un groupe social. Elle révèle à la fois la masse des connaissances acquises et le processus d'acquisition de ses connaissances.

Dialogique

Désigne une relation complémentaire, concurrente, antagoniste et incertaine entre 2 notions.

Epistémologie

- discipline qui prend la connaissance scientifique pour objet (LAROUSSE)
- partie de la philosophie qui a pour objet l'étude critique des postulats, conclusions et méthodes d'une science particulière, considérée du point de vue de son évolution, afin d'en déterminer l'origine logique, la valeur et la portée scientifique et philosophique, (CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES)
- discipline étudiant :
 - ce qu'est la connaissance ?
 - comment elle est constituée ou engendrée ?
 - comment on apprécie sa valeur ou sa validité ?

(J.-L. Le MOIGNE, Les épistémologies constructivistes, 1995, PUF, « Que sais-je ? »)

Emergence

Selon MORIN, « *Les émergences sont des qualités d'un système qui présentent un caractère de nouveauté par rapport aux qualités des composants considérés isolément ou agencés différemment dans un autre type de système* »

Evidence Based Nursing

L'Ebn est "l'utilisation consciente, explicite et judicieuse des meilleures données actuelles de la recherche clinique dans la prise en charge personnalisée de chaque patient".

Traduit de l'anglais in G. INGERSOLL, (2000). Evidence-based nursing: What it is and what it isn't. Nursing Outlook, 48(4), 151-152.

Élucidation

Rendre clair, expliquer ce qui est obscur. Il s'agit de mettre en lumière sans parvenir pour autant à une clarification totale.

Empirisme

Doctrine philosophique qui postule que l'expérience sensible est à l'origine de toute connaissance.

Ingénierie de formation

Se définit comme un « *ensemble coordonné des travaux méthodiques de conception et de réalisation des systèmes de formation* » (Ardouin, 2010, p. 11)

Méthode

La méthode désigne l'ensemble de règles interdépendantes propre à une science permettant d'analyser et de comprendre les phénomènes issus du réel et de mettre en œuvre un processus de recherche. Il n'y a pas une mais plusieurs méthodes du fait de la diversité des disciplines qui contribuent à la compréhension des réalités. (Guibert & Jumel, 1997, p. 1)

Méthodologie

La méthodologie désigne la mise en œuvre de la méthode. Le but du discours méthodologique dans le texte de la recherche est de rendre communicable le « *au nom de quoi* », le « *pourquoi* » et le « *vers quoi* » le projet de recherche engagé demandait d'utiliser telle(s) ou telle(s) méthode(s) de recherche » (Vial, 1999)

Noosphère

Sphère de la pensée humaine. En formation, représente l'espace de pensée relatif à son ingénierie.

Objectivation

Faire apparaître à la réalité extérieure ce qui est de l'ordre de l'intérieure. Processus par lequel la connaissance tend vers l'objectivité.

Observation

Recueil de faits et/ou d'interactions à partir d'un constat attentif, avec une volonté d'objectivité et à l'aide d'une grille de lecture choisie et pertinente.

Les observations ont un rôle fondamental dans les sources de la connaissance et la démarche de recherche.

Cependant, l'observation, seule, n'est pas suffisante car le regard est sélectif et nécessite la construction d'un « *point de vue* » pour observer méthodiquement et scientifiquement

Obstacle épistémologique

Concept inventé par le philosophe Gaston BACHELARD dans *La formation de l'esprit scientifique* en 1938. Désigne ce qui vient se placer entre le désir de connaître du scientifique et l'objet qu'il étudie. Cet obstacle l'induit en erreur quant à ce qu'il croit pouvoir savoir du phénomène en question. Il est pour BACHELARD interne à l'acte de connaître puisque c'est l'esprit qui imagine des explications aux choses. Il invite à poser le problème de la connaissance scientifique en termes d'obstacles..

Paradigme

Thomas KUHN définit le paradigme dans son ouvrage "*La structure des révolutions scientifiques*" :

Un paradigme est un ensemble propre à une communauté scientifique constitué de règles, de normes, de loi, de théories communes sur lesquelles s'appuie la recherche scientifique.

Il désigne communément l'ensemble des principes et méthodes partagés par une communauté scientifique.

Patrimoine scientifique

Ensemble des connaissances scientifiques.(culturelles, structurelles, naturelles) La formation en soins infirmiers participe au développement d'un capital scientifique permettant au futur professionnel de développer un savoir agir autonome et de répondre aux défis de la complexité.

PHRI

Programmes hospitaliers de recherche infirmière :

« *Le programme hospitalier de recherche en soins infirmière et paramédicale vise à financer des projets de recherche comportant une investigation systématique conçue pour améliorer les connaissances et les pratiques liées aux soins et à l'exercice professionnel des auxiliaires médicaux.* » (Direction générale de l'offre de soins (DGOS), 2013)

Poièsis

La poièsis correspond à l'art de l'activité de l'acteur. Elle est dirigée par la finalité de production. « *La fin poursuivie est extérieure au producteur. L'objet produit, l'œuvre n'est autre que la production elle-même et existe en dehors du processus de production.* » (Bougès, 2011, p. 194)

La poièsis s'oppose à la praxis.

Positivisme

Le positivisme apparaît au milieu du XIXe siècle sous la plume du philosophe français Auguste COMTE. Le positiviste considère que toutes les activités scientifiques ne doivent s'effectuer que dans le seul cadre de l'analyse des faits réels vérifiés par l'expérience et que l'esprit humain peut formuler les lois et les rapports qui s'établissent entre les phénomènes et ne peut aller au-delà. L'observation la vérification, le refus des entités théoriques et le rejet de la notion de causalité sont les points essentiels du positivisme.

Posture

Tendances en termes d'attitudes et comportements du sujet.

Posture scientifique

Se compose d'un ensemble de postures :

- une posture objectivante visant la lutte contre les pièges de la démarche scientifique et notamment les préjugés,
- une posture recherche traduisant une volonté d'élucidation du réel associée à une posture questionnante,

- une posture participante, déclinaison de la responsabilité du chercheur à quérir la progression du savoir, à participer à la défense de sa discipline et de sa profession. Il s'agit de l'engagement du sujet vis-à-vis de sa mission de recherche acceptant et mobilisant notamment le contrôle social pour soumettre son travail à autrui, accepter l'évaluation et la considérer comme source de progression vers la connaissance objective,
- une posture réflexive vis-à-vis de sa pratique de recherche permettant notamment au chercheur de prendre son travail comme objet de réflexion,
- une rigueur et un raisonnement scientifique traduisant le souci de précision à l'égard de la méthode.

Professionnalisation

« *La professionnalisation est [] non seulement une intention sociale (côté organisation) finalisée par la quête d'une évolution des personnes au travail mais aussi un jeu identitaire ou une transaction entre 'mise en reconnaissance de soi' (côté individu, au travers des actes produits) et une reconnaissance effective par l'environnement (attribuant ainsi les qualités de 'compétent' et de professionnel à un sujet)* » (Wittorski, 2007, p. 147)

Praxis

Dans la praxis, l'action est immanente sans autre fin que le perfectionnement. Dans le cadre de l'activité recherche, elle ne vise pas un objet à fabriquer mais un projet à accomplir dans sa continuité. De fait, le processus de recherche s'intéresse à celui qui le construit, son histoire, ses savoirs, ses projets. Le sens du travail sera particulièrement mis en avant.

Principe Hologrammatique

Il consiste à affirmer que le tout est déjà inscrit dans la partie, de la même façon que la partie est inscrite dans le tout. MORIN utilise l'hologramme comme d'une métaphore pour illustrer la structure d'un système complexe.

Puissance personnelle d'agir

La puissance d'agir se situe pleinement du côté du sujet, capable de saisir et de s'approprier son action dans un environnement non maîtrisable. Il en est le maître d'œuvre et le responsable. Il conscientise et s'approprie son action, et est capable de se désigner comme son auteur.

Rationalisme

Doctrines qui pose la raison discursive comme seule source possible de toute connaissance réelle. Le réel ne serait connaissable qu'en vertu d'une explication par la raison déterminante, suffisante et nécessaire. Ainsi, le rationalisme s'entend de toute doctrine qui attribue à la seule raison humaine la capacité de connaître et d'établir la vérité.

Les rationalistes considèrent que c'est l'intellect qui est à l'origine des connaissances.

(La) Recherche

« *Les recherches sont des travaux pour trouver des connaissances nouvelles, pour étudier une question* » (Dictionnaire Le Robert de poche, 2006, p. 628)

« *La recherche est un processus qui vise à recueillir de façon systématique des données observables et vérifiables à partir du monde empirique, dans le but d'explorer, de décrire, d'expliquer, de prédire et de contrôler...* » (Formarier, Jovic, Poirier Coutansais, & Goisneau, 1994, p. 8)

« *La recherche est indispensable à l'avancée des disciplines et à la reconnaissance des professions. Elle peut s'appréhender selon différentes perspectives mobilisant approches et méthodes distinctes suivant le type de sciences dont elle dépend* » (Robertson, 2012, p. 2)

(La) Recherche en soins infirmiers (RSI)

« *Le travail rigoureux qui consiste à faire émerger les liens entre pratiques et savoirs, liens constitutifs de toute intervention (individuelle, collective ou communautaire) engagée dans une perspective d'une prise en charge globale de l'individu et de sa santé* » (Danan, 2008, p. 6)

Rationalité limitée

Théorie de la rationalité des acteurs. Ils subissent des limitations cognitives différentes qui influencent leurs manières d'agir. Ces limitations capacitaires sont par exemple : l'attention, les capacités mémorielles, les capacités de détection, les capacités de déduction etc.

Réalisme

Le réalisme est ce que la pensée a pour l'objet. « *Car ce qui est réel est rationnel et ce qui est rationnel est réel* » (Hegel, 1940, p. 55)

Réflexivité

Désigne capacité de l'apprenant à mener une réflexion sur sa pratique professionnelle dans une logique de réinvestissement futur. Elle relève de la conscience et de l'objectivation du soi professionnel. Dans notre contexte de formation, le travail de recherche est notamment sous-tendu par le paradigme de la réflexivité.

Rupture épistémologique

Le progrès ne serait accessible qu'à condition de rectifier les fausses informations que l'on possède sur le réel. Cela réclame un effort d'objectivation.

La rupture consiste à repérer, objectiver et mettre de côté certaines connaissances antérieures pour que se révèle une connaissance nouvelle.

Science

Elle désigne à la fois le résultat et le processus de la démarche de recherche.

La science :

- s'intéresse et contribue à la connaissance objective,
- ambitionne la connaissance à des fins utiles,
- prend comme point de départ l'observation de la nature,
- ne s'intéresse pas aux opinions.

Sa démarche nécessite :

- de sortir du sens commun,
- d'inscrire la critique comme élément créateur et concepteur,
- un schéma logique déductif,
- de considérer toute théorie et connaissance comme provisoire.

Transdisciplinarité

« *En se plaçant au-delà des disciplines, elle autorise un autre niveau (métaniveau) d'appréhension de la réalité ; autre que celui circonscrit par chaque discipline. Ce qui peut apparaître déroutant, c'est le fait que la transdisciplinarité n'a pas de contenu défini, ce n'est pas une discipline. Le 'vide' transdisciplinaire ne demande qu'à générer une connaissance vacuaire. Il s'agit bien d'aller au-delà des interactions disciplinaires, par des interactions à stimuler au niveau individuel et collectif, par des interactions d'acteurs.* » (Demol, 2003, p. 13)

Transduction

Forme de raisonnement. La transduction procède du singulier au singulier, de proche en proche. C'est une pensée analogique. (Denoyel, 2012, p. 112)

Verisimilitude

Selon POPPER, « *le but de la science est la verisimilitude* ». (Popper, 1972, 1998, p. 133) Toute connaissance s'appuyant sur la modification d'une connaissance antérieure, la vérité n'est qu'approximative. Nous ne pouvons atteindre la vérité mais l'approcher. Nous cherchons donc une approximation de la vérité mobilisant à la fois connaissances subjectives et connaissances objectives.

Annexes

Annexe 1 Projet de formation

PROJET DE FORMATION 2012-2015 (Extrait)

Le projet est le résultat d'une coopération et/ou d'une collaboration entre différents acteurs de la formation permettant de fixer des objectifs de formation cohérents aux attentes professionnelles. Il repose sur une réflexion commune des formateurs sur les différents concepts qui sous-tendent le métier d'infirmier(e) et la formation. Ce qui nous a permis d'obtenir un consensus, préalable indispensable à la cohérence de nos pratiques pédagogiques.

Préalable

1- CADRE DE REFERENCE

1-1) Légal

Exercice de la profession

Code de la santé publique. Livre III : Auxiliaires médicaux- Titre 1^{er} : Profession d'infirmier ou d'infirmière

Formation

Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'état et ses annexes (programme de formation)

Articles D4311-16 à D4311-23 du code de la santé publique

Arrêté du 21 avril 2007 relatif aux conditions de fonctionnement des instituts de formation paramédicaux

Arrêté du 31 juillet 2009 relatif aux autorisations des instituts de formation

Décret n° 2012-851 du 4 juillet 2012 relatif aux modalités de délivrance du DE

1-2) Institutionnel

En cohérence avec la stratégie 2015 de la Croix Rouge française et avec le projet pédagogique régional notre projet de formation repose sur les orientations suivantes :

- Construire un partenariat durable avec les professionnels accueillant les étudiants en stage et avec les intervenants universitaires ☐ Faire vivre la transversalité entre les formations
- Développer l'ouverture à l'international
- Intégrer l'innovation pédagogique

1-3) Conceptuel

La personne :

Un sujet, unique, évolutif et en interaction avec son environnement. Un individu singulier avec son propre cadre de référence mais ayant les caractéristiques universelles d'un être humain dans des dimensions biologique, psychologique, sociale, culturelle, spirituelle.

L'étudiant :

Une personne engagée dans un parcours professionnalisant qui évolue et se construit au sein d'un collectif

Le formateur et le professionnel de terrain

Une personne, un professionnel accompagnant les étudiants dans un parcours professionnalisant et qui évolue dans une institution

Le formateur : concepteur et animateur de la formation ; c'est un médiateur entre l'apprenant, le savoir et l'activité.

Le professionnel de terrain : Un professionnel qui forme au métier, à la prise en charge globale des patients et favorise l'appropriation des savoirs expérientiels.

L'éthique La recherche personnelle (ou d'un groupe) d'une sagesse de l'action. Comment agir au mieux dans le respect du «je» (vivre une vie bonne) ; du «tu» (avec et pour autrui) et du «il» (dans des institutions justes)⁹⁵.

⁹⁵ Triangle éthique de Paul RICCEUR

La réflexivité

Cette notion englobe la réflexion « pensée » et la réflexion « miroir ». Il s'agit donc de « se réfléchir » et notamment dans le cadre d'un praticien réflexif de prendre sa pratique (processus de prise de décision inclus) comme objet de réflexivité. Il s'agit donc d'explicitier et de questionner la mobilisation des ressources conduisant à l'agir en situation (compétence) pour la comprendre, lui donner sens et l'améliorer. Cette réflexivité peut se faire sur l'action écoulée ou dans l'action présente.

Le partenariat

C'est un contrat (pas nécessairement formalisé) entre deux institutions avec un principe supérieur commun. Il vit au niveau des acteurs. Des intérêts communs mais des objectifs qui peuvent être différents.

La collaboration

Association d'activités réalisées dans un cadre collectif et un objectif commun

La coopération

Réalisation des activités ensemble pour un objectif commun.

Elle nécessite un langage commun permettant la connaissance du cadre de référence de chacun
un engagement réciproque où les responsabilités sont partagées.

L'alternance intégrative

Alternance articulant les expériences faites dans les deux types de lieux de formation (IFSI et stage) et permettant l'appropriation de savoirs, leur transfert et donc le développement de la compétence. Elle fait référence à un choix d'organisation pédagogique de l'institut de formation et des structures de stage partenaires.⁹⁶

2- PROFIL D'INFIRMIER SOUHAITE

En référence au programme des études conduisant au diplôme d'Etat d'Infirmier et au projet de formation de l'institut, Le novice formé est amené à devenir un praticien, autonome, responsable et réflexif, c'est-à-dire capable d'analyser toute situation, de prendre des décisions dans le cadre de ses compétences et de coopérer au sein d'une équipe pluri professionnelle

Les objectifs de formation

1- OBJECTIF DE FIN DE FORMATION

Le but de la formation est de mettre sur le marché du travail un professionnel infirmier novice, développant un agir conscientisé (ayant conscience des ressources mobilisées, autonome et responsable) afin d'apporter des réponses adaptées aux besoins de santé des personnes dans un contexte pluri professionnel.

Ce qui sous-tend de :

- Savoir coopérer
- S'auto évaluer
- Adopter une posture⁹⁷ réflexive
- Savoir repérer les besoins de santé des personnes
- Inscrire sa pratique dans une démarche éthique
- Savoir mettre en œuvre les décisions prises

Les compétences professionnelles développées

1. Evaluer une situation clinique et établir un diagnostic dans le domaine infirmier
2. Concevoir et conduire un projet de soins infirmier

⁹⁶ Gérard MALGLAIVE

3. Accompagner une personne dans la réalisation de ses soins quotidiens
4. Mettre en œuvre des actions à visée diagnostique et thérapeutique
5. Initier et mettre en œuvre des soins éducatifs et préventifs
6. Communiquer et conduire une relation dans un contexte de soins
7. Analyser la qualité et améliorer sa pratique professionnelle
8. Rechercher et traiter des données professionnelles et scientifiques
9. Organiser et coordonner les interventions soignantes
10. Informer, former des professionnels et des personnes en formation

2- LES AXES FEDERATEURS DE LA PROFESSIONNALISATION DES ETUDIANTS

Ces axes fédérateurs ne se substituent pas aux compétences, ils leurs sont transversaux et guident l'action de formation sur les trois ans.

La coopération

La réflexivité

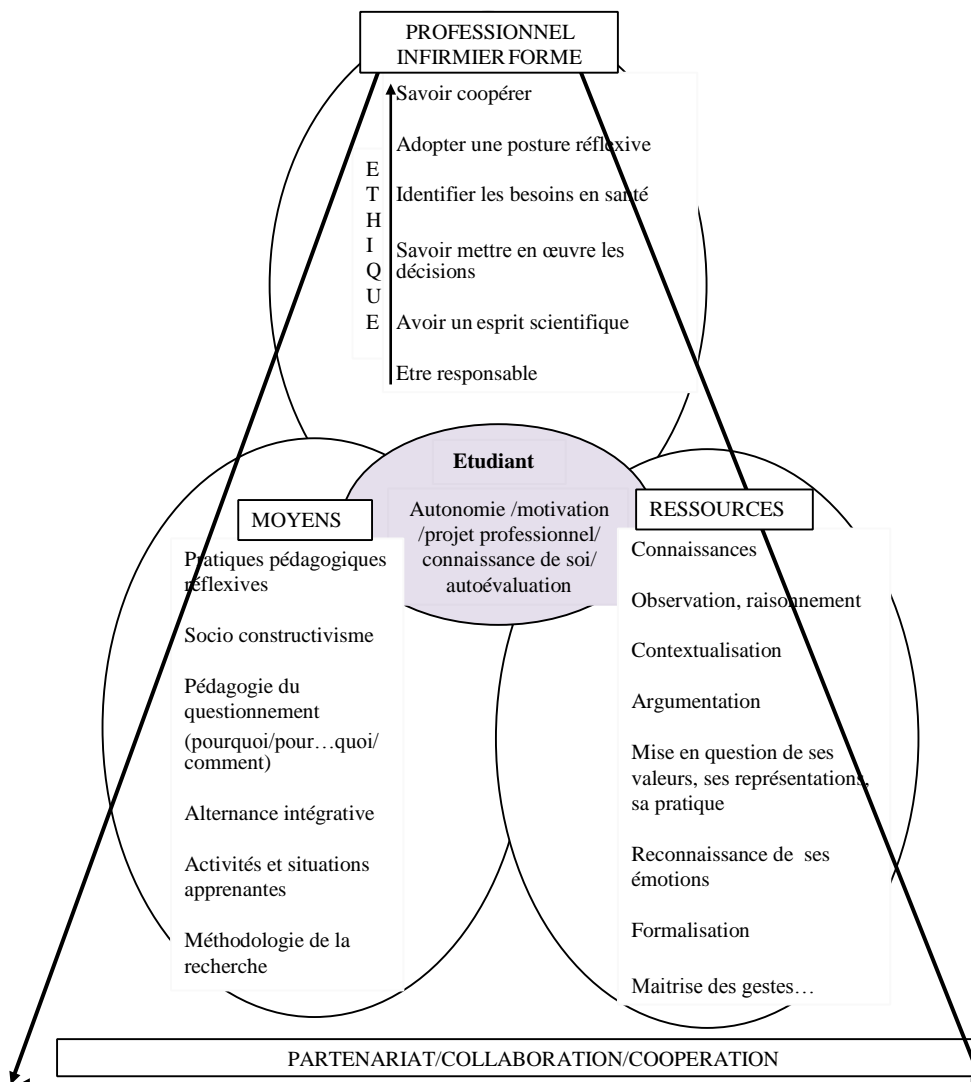
L'éthique

L'identification des besoins de santé des personnes

L'individualisation de la formation

La prise de décision et sa mise en oeuvre

MODELISATION DE LA FORMATION



3- DECLINAISON DES OBJECTIFS AU REGARD DES AXES FEDERATEURS SUR LES TROIS ANS

4-1) En troisième année

L'éthique

Elle est intégrée aux objectifs ci- après soit comme champ de questionnement de la pratique professionnelle soit comme critère et/ou ressource.

La coopération :

Développer une compétence collective et tendre vers la transdisciplinarité autant que possible dans le respect des organisations, des principes institutionnels et de l'éthique.

Réflexivité Adopter une *posture* réflexive support de l'amélioration des pratiques et initiatrice de la recherche scientifique et professionnelle

L'identification des besoins de santé des personnes Prioriser les problèmes de santé des personnes soignées (au niveau individuel et au niveau d'un secteur de soins) dans le champ professionnel de la collaboration comme dans celui de l'autonomie.

La prise de décisions Argumenter ses décisions au regard d'une approche systémique des situations professionnelles et de formation.

4-2) En deuxième année

La coopération : Inscrire l'élaboration et la réalisation des soins (préventifs, éducatifs, curatifs) dans une visée d'interdisciplinarité.

Réflexivité Expliciter, évaluer, interroger et faire évoluer sa pratique en vue de développer sa compétence.

L'identification des besoins de santé des personnes Mener à bien un projet éducatif ou préventif pour un groupe de personnes dans un contexte de santé publique.

La prise de décisions Inscrire le processus décisionnel dans une réflexion intégrant le contexte, l'organisation, l'institution et la politique de santé.

L'éthique S'être approprié les règles de déontologie et le droit des personnes en vue d'inscrire ses démarches dans une dimension éthique

4-3) En première année

La coopération :

Repérer la plus-value du travailler ensemble

Réflexivité

Formaliser un questionnement contextualisé sur la pratique éprouvée.

L'identification des besoins de santé des personnes

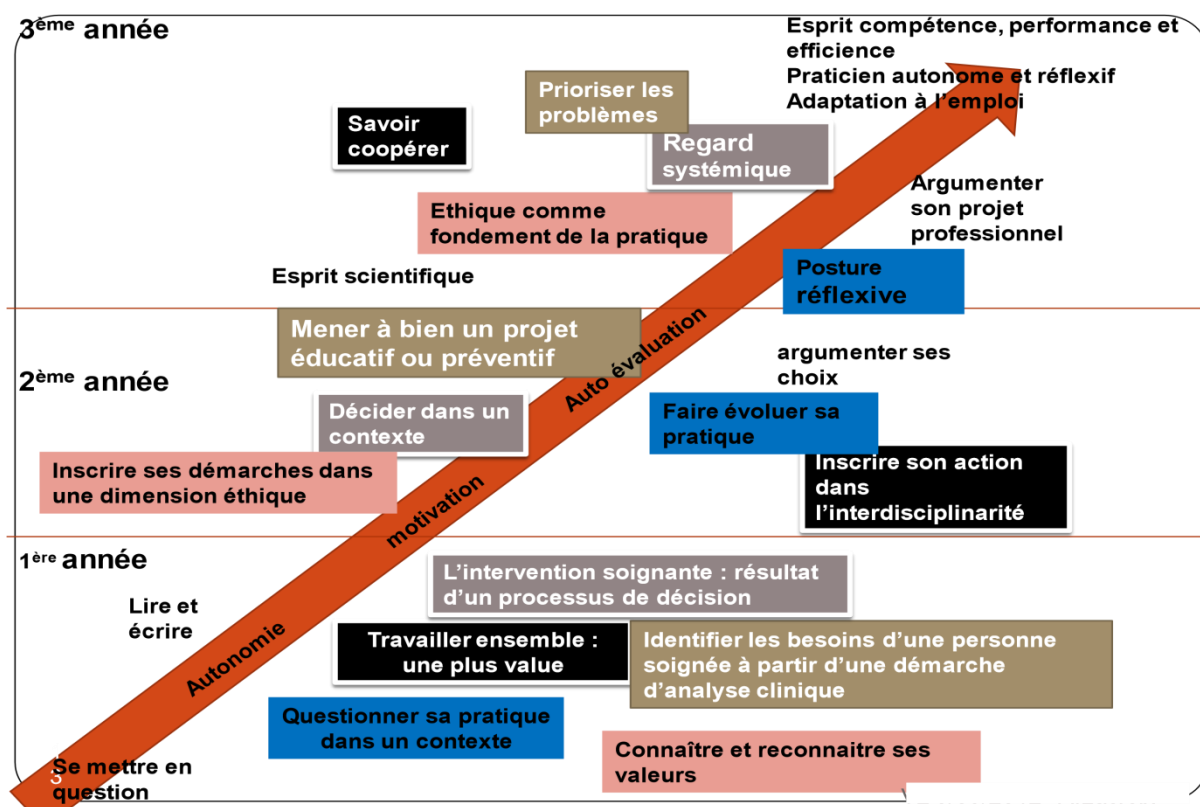
Identifier les besoins d'une personne soignée à partir d'une démarche d'analyse clinique

La prise de décisions

Intégrer l'intervention soignante comme le résultat d'un processus de décision.

L'éthique

Connaître et reconnaître ses valeurs



L'alternance

Pour l'équipe pédagogique, le métier s'apprend sur le terrain au contact du réel, de la réalité ; mais l'unité de soins n'est pas et ne doit pas être uniquement le lieu d'application de SAVOIRS et/ou de TECHNIQUES.

Fondement de la formation, l'alternance intégrative permettra à l'étudiant de :

Développer des ressources en savoirs théoriques et méthodologiques, en habiletés gestuelles et en capacités relationnelles

- adopter un comportement professionnel,
- donner un sens à son exercice professionnel,
- développer une éthique professionnelle lui permettant de prendre des décisions éclairées et d'agir avec autonomie et responsabilisation
- construire son identité et son projet professionnel.
- apprendre à reconnaître ses émotions et à les utiliser avec la distance professionnelle qui s'impose

En conclusion, le stage est le **LIEU DE SOCIALISATION** dans lequel l'étudiant va au travers des différentes situations de travail faire l'apprentissage des valeurs professionnelles et acquérir au jour le jour de l'expérience.

C'est l'endroit où il « apprend, au sein d'une équipe, en contact direct avec des individus sains ou malades et/ou une collectivité à organiser, dispenser et évaluer les soins infirmiers globaux requis à partir des connaissances et compétences acquises (directive européenne 2005-36) »

Annexe 2 : Extrait du référentiel d'activités et de compétences DIPLOME D'ÉTAT D'INFIRMIER Référentiel d'activités⁹⁸

Les référentiels d'activités et de compétences du métier d'infirmier diplômé d'Etat ne se substituent pas au cadre réglementaire. En effet, un référentiel n'a pas vocation à déterminer des responsabilités.

Il s'agit de décrire les activités du métier, puis les compétences. Celles-ci sont rédigées en termes de capacités devant être maîtrisées par les professionnels et attestées par l'obtention du diplôme d'Etat. Cette description s'inscrit dans la réglementation figurant au code de la santé publique (CSP).

L'infirmier ou l'infirmière « *donne habituellement des soins infirmiers sur prescription ou conseil médical, ou en application du rôle propre qui lui est dévolu. L'infirmier ou l'infirmière participe à différentes actions, notamment en matière de prévention, d'éducation à la santé et de formation ou d'encadrement.* » Art. L. 4311-1 du CSP.

« *L'exercice de la profession d'infirmier ou d'infirmière comporte l'analyse, l'organisation, la réalisation de soins infirmiers et leur évaluation, la contribution au recueil de données cliniques et épidémiologiques et la participation à des actions de prévention, de dépistage, de formation et d'éducation à la santé. Dans l'ensemble de ces activités, les infirmiers et les infirmières sont soumis au respect des règles professionnelles, et notamment du secret professionnel. Ils exercent leur activité en relation avec les autres professionnels du secteur de la santé, du secteur social et médico-social et du secteur éducatif.* » Art. R. 4311-1 du CSP.

« *Les soins infirmiers, préventifs, curatifs ou palliatifs, intègrent qualité technique et qualité des relations avec le malade. Ils sont réalisés en tenant compte de l'évolution des sciences et des techniques. Ils ont pour objet, dans le respect des droits de la personne, dans le souci de son éducation à la santé et en tenant compte de la personnalité de celle-ci dans ses composantes physiologique, psychologique, économique, sociale et culturelle :*

- 1. De protéger, maintenir, restaurer et promouvoir la santé physique et mentale des personnes ou l'autonomie de leurs fonctions vitales physiques et psychiques en vue de favoriser leur maintien, leur insertion ou leur réinsertion dans leur cadre de vie familial ou social ;*
- 2. De concourir à la mise en place de méthodes et au recueil des informations utiles aux autres professionnels, et notamment aux médecins pour poser leur diagnostic et évaluer l'effet de leurs prescriptions ;*
- 3. De participer à l'évaluation du degré de dépendance des personnes ;*
- 4. De contribuer à la mise en œuvre des traitements en participant à la surveillance clinique et à l'application des prescriptions médicales contenues, le cas échéant, dans des protocoles établis à l'initiative du ou des médecins prescripteurs ;*
- 5. De participer à la prévention, à l'évaluation et au soulagement de la douleur et de la détresse physique et psychique des personnes, particulièrement en fin de vie au moyen des soins palliatifs, et d'accompagner, en tant que de besoin, leur entourage.* » Art. R. 4311-2.

« *Relèvent du rôle propre de l'infirmier les soins liés aux fonctions d'entretien et de continuité de la vie et visant à compenser partiellement ou totalement un manque ou une diminution d'autonomie d'une personne ou d'un groupe de personnes.*

Dans ce cadre, l'infirmier a compétence pour prendre les initiatives et accomplir les soins qu'il juge nécessaires conformément aux dispositions des articles R. 4311-5 et R. 4311-6. Il identifie les besoins de la personne, pose un diagnostic infirmier, formule des objectifs de soins, met en œuvre les actions appropriées et les évalue. Il peut élaborer, avec la participation des membres de l'équipe soignante, des protocoles de soins infirmiers relevant de son initiative. Il est chargé de la conception, de l'utilisation et de la gestion du dossier de soins infirmiers. » Art. R. 4311-3

L'infirmier exerce son métier dans le respect des articles R. 4311-1 à R. 4311-15 et R. 4312-1 à R. 4312-49 du code de la santé publique.

Définition du métier

Evaluer l'état de santé d'une personne et analyser les situations de soins ; concevoir et définir des projets de soins personnalisés ; planifier des soins, les prodiguer et les évaluer ; mettre en œuvre des traitements. Les infirmiers dispensent des soins de nature préventive, curative ou palliative, visant à promouvoir, maintenir et restaurer la santé, ils contribuent à l'éducation à la santé et à l'accompagnement des personnes ou des groupes dans leur parcours de soins en lien avec leur projet de vie. Les infirmiers interviennent dans le cadre d'une équipe pluri professionnelle, dans des structures et à domicile, de manière autonome et en collaboration.

⁹⁸ BO Santé – Protection sociale – Solidarités no 2009/7 du 15 août 2009, Page 258.

Activités

1. Observation et recueil de données cliniques ;
2. Soins de confort et de bien-être ;
3. Information et éducation de la personne, de son entourage et d'un groupe de personnes ;
4. Surveillance de l'évolution de l'état de santé des personnes ;
5. Soins et activités à visée diagnostique ou thérapeutique ;
6. Coordination et organisation des activités et des soins ;
7. Contrôle et gestion de matériels, dispositifs médicaux et produits ;
8. Formation et information de nouveaux personnels et de stagiaires ;
9. Veille professionnelle et recherche.

DIPLÔME D'ÉTAT D'INFIRMIER RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES⁹⁹

Les référentiels d'activités et de compétences du métier d'infirmier diplômé d'Etat ne se substituent pas au cadre réglementaire. En effet, un référentiel n'a pas vocation à déterminer des responsabilités.

Il s'agit de décrire les activités du métier, puis les compétences. Celles-ci sont rédigées en termes de capacités devant être maîtrisées par les professionnels et attestées par l'obtention du diplôme d'Etat. Cette description s'inscrit dans la réglementation figurant au code de la santé publique (CSP).

Compétences

1. Evaluer une situation clinique et établir un diagnostic dans le domaine infirmier ;
2. Concevoir et conduire un projet de soins infirmiers ;
3. Accompagner une personne dans la réalisation de ses soins quotidiens ;
4. Mettre en œuvre des actions à visée diagnostique et thérapeutique ;
5. Initier et mettre en œuvre des soins éducatifs et préventifs ;
6. Communiquer et conduire une relation dans un contexte de soins ;
7. Analyser la qualité des soins et améliorer sa pratique professionnelle ;
8. Rechercher et traiter des données professionnelles et scientifiques ;
9. Organiser et coordonner des interventions soignantes ;
10. Informer et former des professionnels et des personnes en formation.

⁹⁹ BO Santé – Protection sociale – Solidarités no 2009/7 du 15 août 2009, Page 266.

Annexe 3 Compétence 7

Compétence 7

Analyser la qualité et améliorer sa pratique professionnelle

1. Observer, formaliser et expliciter les éléments de sa pratique professionnelle ;
2. Confronter sa pratique à celle de ses pairs ou d'autres professionnels ;
3. Evaluer les soins, les prestations et la mise en œuvre des protocoles de soins infirmiers au regard des valeurs professionnelles, des principes de qualité, de sécurité, d'ergonomie, et de satisfaction de la personne soignée ;
4. Analyser et adapter sa pratique professionnelle au regard de la réglementation, de la déontologie, de l'éthique, et de l'évolution des sciences et des techniques ;
5. Evaluer l'application des règles de traçabilité et des règles liées aux circuits d'entrée et de sortie des matériels et dispositifs médicaux (stérilisation, gestion des stocks, circuits des déchets, circulation des personnes...) et identifier toute non-conformité ;
6. Apprécier la fonctionnalité des dispositifs médicaux utilisés dans les soins et dans l'urgence ;
7. Identifier les améliorations possibles et les mesures de réajustement de sa pratique.

CRITÈRES D'ÉVALUATION : Qu'est-ce qui permet de dire que la compétence est maîtrisée ? Que veut-on vérifier ?	INDICATEURS : Quels signes visibles peut-on observer ? Quels signes apportent de bonnes indications ?
1. Pertinence de l'analyse dans l'utilisation du protocole pour une situation donnée.	L'utilisation d'un protocole est expliquée en fonction d'une situation donnée.

BO Santé – Protection sociale – Solidarité n° 2009/7 du 15 août 2009, Page 271.

MINISTÈRE DU TRAVAIL, DES RELATIONS SOCIALES, DE LA FAMILLE, DE LA SOLIDARITÉ ET DE LA VILLE
MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SPORTS

CRITÈRES D'ÉVALUATION : Qu'est-ce qui permet de dire que la compétence est maîtrisée ? Que veut-on vérifier ?	INDICATEURS : Quels signes visibles peut-on observer ? Quels signes apportent de bonnes indications ?
2. Pertinence de l'analyse dans l'application des règles : - de qualité, sécurité, ergonomie ; - de traçabilité ; - liées aux circuits d'entrée, de sortie et de stockage du linge, des matériels et des déchets.	Les non-conformités sont identifiées ; Les règles de la traçabilité sont exploitées selon les situations ; Les risques de non-traçabilité sont explicités ; Le circuit de la gestion des déchets est expliqué ; Les propositions de réajustement sont pertinentes.
3. Conformité de la désinfection, du nettoyage, du conditionnement, et de la stérilisation.	Les techniques de nettoyage des instruments ou des matériels sont connues et expliquées de manière appropriée ; Les opérations de stérilisation sont expliquées conformément aux normes en vigueur et au contexte.
4. Complétude dans la vérification de la fonctionnalité des matériels, produits et dispositifs utilisés.	Les défauts de fonctionnement sont identifiés et signalés pour les appareils et dispositifs médicaux nécessaires aux soins et pour le matériel d'urgence ; Les conditions de stockage des médicaments, des dispositifs médicaux, des appareils, sont contrôlés.
5. Pertinence dans la démarche d'analyse critique d'une situation de travail.	La démarche d'analyse et le raisonnement sont formalisés et logiques ; Les difficultés et les erreurs sont identifiées ; Les causes sont analysées ; Des améliorations sont proposées ; Les valeurs professionnelles et règles déontologiques sont repérées dans la démarche d'analyse ; La satisfaction de la personne soignée est prise en compte.

Annexe 4 Compétence 8

Compétence 8

Rechercher et traiter des données professionnelles et scientifiques

1. Questionner, traiter, analyser des données scientifiques et/ou professionnelles ;
2. Identifier une problématique professionnelle et formuler un questionnement ;
3. Identifier les ressources documentaires, les travaux de recherche et utiliser des bases de données actualisées ;
4. Utiliser les données contenues dans des publications scientifiques et/ou professionnelles ;
5. Choisir des méthodes et des outils d'investigation adaptés au sujet étudié et les mettre en œuvre ;
6. Rédiger et présenter des documents professionnels en vue de communication orale ou écrite.

CRITÈRES D'ÉVALUATION : Qu'est-ce qui permet de dire que la compétence est maîtrisée ? Que veut-on vérifier ?	INDICATEURS : Quels signes visibles peut-on observer ? Quels signes apportent de bonnes indications ?
1. Pertinence des données recherchées au regard d'une problématique posée.	Les données scientifiques pertinentes sont recherchées ; Les éléments d'information pertinents sont recherchés dans les documents professionnels et scientifiques ; Les bases documentaires sont utilisées ; Des explications sont données sur le choix des données sélectionnées au regard d'une problématique donnée, la sélection est pertinente ; Les méthodes et outils d'investigation choisis dans un cadre donné sont adaptés (enquêtes, questionnaires...).
2. Pertinence dans la qualité du questionnement professionnel.	Des questions pertinentes sont posées en relation avec les problématiques professionnelles.

Annexe 5 Activité n°9

Veille professionnelle et recherche¹⁰⁰

Relation avec des réseaux professionnels :

- lecture de revues professionnelles ;
- lecture de travaux de recherche en soins ;
- constitution et alimentation d'une base d'information sur la profession d'infirmier et les connaissances professionnelles ;
- recherche sur des bases de données existantes dans les domaines du soin et de la santé ;
- recherche, sur les bases de données existantes, des recommandations de bonnes pratiques.

Rédaction de documents professionnels et de recherche :

- réalisation d'études et de travaux de recherche dans le domaine des soins ;
- réalisation de publication à usage de ses pairs et/ou d'autres professionnels de santé ;
- rédaction de protocoles ou de procédures ;
- accompagnement de travaux professionnels.

Bilan sur les pratiques professionnelles :

- échanges de pratiques professionnelles avec ses pairs ou avec d'autres professionnels de la santé ;
- apport d'éléments dans le cadre d'élaboration de recommandations de bonnes pratiques ou dans le cadre d'évaluation de pratiques professionnelles ;
- mise en place de débats sur les éléments éthiques dans un contexte de soins ;
- veille professionnelle et réglementaire.

¹⁰⁰ BO Santé – Protection sociale – Solidarités no 2009/7 du 15 août 2009, Page 260.

Annexe 6 Guide pré-enquête

Pré-enquête réalisée auprès des étudiants en soins infirmiers : guide entretien

Que représente pour vous aujourd'hui la recherche en soins infirmiers ?

Questions de relances possibles :

- Qu'est-ce qui caractérise le travail de recherche pour un étudiant en soins infirmiers ?
- Que conseillerez-vous à un étudiant qui va débiter son travail ?
- Avant vos études aviez-vous déjà entendu parler de la recherche ?
- Quel intérêt portez-vous concernant la recherche et plus particulièrement votre travail de fin d'études ?
- Quels sont les enjeux de la recherche et de votre travail de recherche ?
- En pratique, comment considérez-vous ce travail de recherche ?
- Quelles sont vos préoccupations aujourd'hui concernant le travail de recherche ?
- Quels sont à votre avis les sujets de recherche qui peuvent être d'intérêt ?
- Pour quoi ?
- Pour qui ?

Est-ce que c'est pour vous se mettre en projet que de se mettre en recherche ? Quel type de projet ?

Quelle est place du travail de recherche dans la formation ?

Si non répondant :

Sur une échelle de grandeur relative à l'intérêt porté aux activités, comment placez-vous le travail de recherche ?

Quelles sont vos ressources concernant l'élaboration de votre travail de recherche ?

- Quels sont les acteurs qui participent de près ou de loin à votre travail ?
- Que mobilisez-vous le plus pour construire votre travail ?
- Mobilisez-vous vos cours de méthodes, des ressources bibliographiques.....

Quels sont les écarts, les problèmes ou difficultés qui ont été les vôtres concernant la réalisation de votre travail ?

Que représente pour vous l'accompagnement lors de votre travail ?

Questions de relances possibles :

- Quelles sont les conditions préalables à l'accompagnement ?
- Quels est selon vous l'objectif de l'accompagnement ? Quels sont les enjeux de l'A ?
- Comment qualifieriez-vous la relation d'accompagnement lors du travail de recherche ?
- Quelle est la posture de l'accompagnant ? y-a-t-il une conjugaison de posture ?
- Quel regard porté vous sur l'accompagnement du cadre de santé formateur ?
- Relevez-vous des écarts entre l'accompagnement souhaité et l'accompagnement vécu ?
- Estimez-vous que d'autres personnes aient pu vous accompagner dans votre travail ?
- Peut-il y avoir un phénomène d'identification entre le chercheur et son accompagnateur ?

Si peu répondant :

- Quelles sont les différences dans la relation d'accompagnement du travail avec la relation en générale dans la formation ?
- Comment considérez-vous l'accompagnement et le statut de l'accompagnant ? *Guide, tuteur, coach, conseillé, formateur ?*

Si non répondant :

- Vous montre-t-il la direction à suivre ?
- Est-il plutôt aidant ou conseiller ?
- L'accompagnateur doit-il selon vous prendre soin ?
- Est-ce l'autonomie qui est visée, la professionnalisation ?

Pensez-vous que ce travail aura un impact pour vous demain ?

Annexe 7 Tableaux relatifs à l'analyse des discours pré enquête

Thèmes/étudiants	Etudiant 1	Etudiant 2	Etudiant 3	Etudiant 4	Etudiant 5	Total des occurrences
Connaissances	x	x		x	x	4
Progrès	x		x			2
Démarche scientifique	x					1
Moyen de s'adapter au quotidien		x				1
Evolution de la profession			x			1

Tableau 4 Définition de la recherche

Thèmes/étudiants	1	2	3	4	5	Total des occurrences
Une UE différente (plus personnel, plus transversal, plus d'énergie, évaluation non classique)		x		x	x	3
Travail nécessitant beaucoup de ressources et d'investissement (temps, énergie...travail à plein temps)		x	x	x		3
Complexité du travail			x		x	2
Contributif à la construction professionnelle	x					1
Etape (étape charnière, Fin des 3 ans)		x				1

Tableau 5 Définition du travail de recherche

Thèmes/étudiants	Etudiant 1	Etudiant 2	Etudiant 3	Etudiant 4	Etudiant 5	Total des occurrences
Investissement (temps, énergie)	x			x	x	3
Situation d'intérêt			x	x	x	3
Guidance (intérêt du guidant, qualité de l'accompagnement)		x		x	x	3
Richesse des échanges	x		x		x	3
Prendre du plaisir					x	1

Tableau 6 Facteurs influençant la qualité du travail de recherche

Thèmes/étudiants	Etudiant 1	Etudiant 2	Etudiant 3	Etudiant 4	Etudiant 5	Total des occurrences
Compréhension (vision/sujet...)			x	x	x	3
Savoirs/expertise	x			x	x	3
Légitimité	x			x	x	3
Développement d'une posture	x		x	x		3
Maturité	x	x	x	x		3
Etat esprit				x	x	2
Confiance		x		x		2
Gain/compétences (organisation, planification, méthodes.)			x	x		2
Gain/projet professionnel			x	x		2
Capacité de distanciation		x				1
Gain /autonomie		x				1
Gain/responsabilité		x				1
Gain/capacités relationnelles (échanges, prise de parole)				x		1
Satisfaction			x			1

Tableau 7 Apports de la recherche

Thèmes/étudiants	Etudiant 1	Etudiant 2	Etudiant 3	Etudiant 4	Etudiant 5	Total des occurrences
Relation de confiance	x		x	x		3
Relation d'aide et de soutien	xx	xx	x			3
Attentes de recadrage			x	x		2
Disponibilité		x		x		2
Relation de conseils				xx		1
Validation			x			1
Source de motivation						
Intérêt / travail					x	1

Tableau 8 Attentes et apports de l'accompagnement

Thèmes/étudiants	Etudiant 1	Etudiant 2	Etudiant 3	Etudiant 4	Etudiant 5	Total des occurrences
Accompagnant ou l'accompagnement	x		x	x	x	4
Les professionnels de Santé			x	x	xx	3
Nos pairs		x	x	x		3
Les échanges		x	xxx	x		3
Groupe de suivi	xxx	x				2
Motivation	xx				x	2
Sujet ou situation d'intérêt	x				x	2
Les cours de méthodologie		x	x			2
La réflexivité développée (référence aux AP essentiellement)			xx		x	2
Curiosité intellectuelle	x					1
Les ressources personnelles (aidants, soutien naturel...)				x		1
La connaissance acquise des concepts			x			1

Tableau 9 Ressources dans l'élaboration du travail

Annexe 8 Extrait du Guide d'élaboration du mémoire CEFIEC

Prédhomme Thérèse-Marie IFSI Dunkerque : chef de projet Version validée en janvier 2013

« 1. INTRODUCTION GENERALE

1.1 INTRODUCTION : LA RECHERCHE INFIRMIERE, UN ATOUT POUR LA QUALITE DES SOINS

Le développement de la recherche infirmière en France.

La recherche en soins en tant que domaine d'intérêt et de pratique infirmière en

France fait son chemin. Introduite dans notre pays au cours des années 1970, d'abord comme une possibilité pour l'amélioration de la qualité des soins, elle s'impose progressivement comme une pratique indispensable.

Moins connue que la recherche médicale, la recherche infirmière joue aujourd'hui un rôle important dans l'amélioration de la qualité des soins.

La recherche en sciences infirmières a souvent été assimilée à une contribution modeste aux sciences médicales. Or, à regarder de plus près l'évolution de cette jeune discipline dans d'autres pays (Suisse, Belgique, Québec, Liban), elle contribue à définir un champ de savoirs pratiques bien spécifique, plutôt situé à côté des sciences humaines, à l'interface de celles-ci et de la médecine. En effet, la profession infirmière se situe préférentiellement dans le domaine du soin, mais au sens de « prendre soin ».

Il faut comprendre par ces mots que la recherche en sciences infirmières ne se construit pas en opposition à la médecine mais en complémentarité avec elle. De nombreux travaux de recherche infirmière menés actuellement en France sont « à l'interface des sciences médicales ».

A titre d'exemples, au CHU de Toulouse plusieurs travaux, réalisés avec le soutien de la Direction de la Recherche Clinique, ont été engagés sur les thématiques suivantes :

- Effets de la préparation sur l'anxiété du patient avant la réalisation d'une fibroscopie bronchique.
- Le rôle de l'infirmière dans l'éducation du patient atteint de mucite buccale chimioinduite.
- Etude comparative entre les différentes méthodes de dépilation préopératoire.

Certains autres travaux réalisés s'intéressent directement à l'organisation des soins et à leur impact sur la qualité de vie des personnes. Ici, la recherche vient en aide aux démarches qualité.

Ainsi, la recherche en soins infirmiers vise à améliorer les pratiques de soins. Comme la recherche médicale, elle prend désormais place au sein des établissements d'hospitalisation publics ou des établissements de santé privés d'intérêt collectif. Ses travaux trouvent petit à petit des débouchés concrets et immédiats par la diffusion des avancées réalisées.

Les circonstances de pratique et/ou d'utilisation de la recherche sont diverses pour les infirmières. Elles peuvent être déclinées selon plusieurs possibilités :

- L'acquisition d'une culture scientifique
- La réalisation de travaux
- La contribution à la recherche d'autres professionnels (médicale, recherche multidisciplinaire)

Ainsi, l'acquisition d'une culture scientifique concerne aujourd'hui chaque professionnel. Elle repose sur la compréhension de l'intérêt de la recherche pour la pratique, l'intégration des méthodes de raisonnement, l'utilisation dans les soins de connaissances issues de la recherche dans différentes disciplines (soins infirmiers, biomédicale, sciences humaines,...).

Cela va se traduire notamment par la lecture critique d'articles scientifiques, l'adaptation et la transposition des connaissances dans son contexte de travail et l'interrogation de sa pratique, la confrontation théorie-pratique.

Tous les futurs infirmiers ne deviendront pas chercheurs mais l'initiation à la démarche de recherche en formation initiale est devenue indispensable pour le développement des connaissances et l'amélioration de la qualité des soins.

En 2009, la profession infirmière s'est engagée dans un cursus universitaire (Licence, Master, Doctorat). Cette universitarisation des études donne maintenant une place essentielle à la recherche. Le Programme Hospitalier de Recherche Infirmière (PHRI) et l'installation du Département des Sciences Infirmières et Paramédicales (EHESP) viennent encourager le développement de la recherche dans le domaine des soins.

Quels sont les enjeux de la Recherche en Soins pour la pratique professionnelle ?

- Enjeux ontogéniques : la promotion de la santé des individus.
- Enjeux évaluatifs : l'amélioration de la qualité des soins.
- Enjeux pragmatiques : le développement de l'ensemble des pratiques soignantes.
- Enjeux cognitifs la construction des savoirs par la communication et le partage des travaux de recherche.
- Enjeux identitaires : le renforcement de la professionnalisation et de l'identité professionnelle.

« La construction d'une identité professionnelle nécessite la formalisation d'une compétence techniquement et scientifiquement fondée s'appuyant sur la spécialisation d'un savoir » (DUBAR, 1998).

Pour la discipline infirmière, la recherche scientifique est une démarche rigoureuse qui permet de résoudre des problèmes reliés au monde réel dans lequel nous soignons, c'est-à-dire dans notre pratique quotidienne. Elle se situe dans le champ des sciences infirmières. Elle convoque les disciplines de la psychologie, de la sociologie, de l'anthropologie, de l'ethnologie, de la psychanalyse, de l'éducation, de l'économie de la santé... Elle tente d'expliquer et/ou de comprendre tous les aspects du soin curatif, préventif, éducatif, la clinique soignante, les procédures de soins, les actes de soins, l'organisation du soin ou des soins, l'apprentissage et la formation en soins et aux soins

Quels sont les enjeux de l'initiation à la démarche de recherche dans la formation initiale en soins infirmiers pour les étudiants ?

Il est indispensable de bien construire son objet de recherche et de respecter la rigueur et la cohérence interne inhérente au processus de recherche, y compris dans le cadre d'une initiation.

L'étudiant ne doit pas perdre de vue que l'initiation à la recherche, concrétisée par l'application d'une démarche dans la réalisation du mémoire n'est pas une fin en soi. **C'est l'apprentissage de cette démarche qui est davantage un objectif pédagogique, en ce qu'il facilite un processus réflexif, une structuration de la pensée et une posture de chercheur, mais c'est un véritable vecteur de professionnalisation.**

Ainsi, l'étudiant infirmier est un apprenti chercheur et non un chercheur. Le niveau d'exigence à attendre doit être en cohérence avec les objectifs d'un travail de recherche dans le cadre d'une initiation à la recherche. Les objectifs du travail de recherche à réaliser ne visent pas systématiquement la production de savoirs nouveaux, ni la proposition de solutions ou d'actions en réponse au problème posé. Ils visent l'acquisition de modes de raisonnement de type scientifique, l'appropriation de connaissances théoriques et leur mobilisation dans la compréhension de phénomènes issus de situations professionnelles.

L'initiation à la recherche contribue à forger une culture scientifique nécessaire, culture très importante pour l'exercice professionnel et indispensable pour l'évolution de la profession.

Le mémoire s'inscrit dans la réalité de l'exercice professionnel infirmier au regard d'une posture et d'un raisonnement scientifique.

La rigueur scientifique est requise pour un apprenti chercheur au même titre que pour un chercheur, mais elle porte sur un objet d'étude compatible avec un travail d'initiation à la recherche.

1.2 PREAMBULE

Le travail écrit de fin d'études, mémoire et argumentation orale sur un sujet d'intérêt professionnel est le support de l'évaluation de l'unité d'intégration 5.6 intitulée :

« ANALYSE DE LA QUALITE ET TRAITEMENT DES DONNEES SCIENTIFIQUES ET PROFESSIONNELLES »

Celle-ci fait référence à deux compétences.

COMPETENCE 7 : ANALYSER LA QUALITE ET AMELIORER SA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Unités d'enseignement en relation avec la compétence 7

« Analyser la qualité des soins et améliorer sa pratique professionnelle »

UE 4.5.S2 Soins infirmiers et gestion des risques ;

UE 4.5.S4 Soins infirmiers et gestion des risques ;

UE 1.3.S1 Législation, éthique, déontologie ;

UE 1.3.S4 Législation, éthique, déontologie ;

UE 4.8.S6 Qualité des soins et évaluation des pratiques.

COMPETENCE 8 : RECHERCHER ET TRAITER DES DONNEES PROFESSIONNELLES ET SCIENTIFIQUES

Unités d'enseignement en relation avec la compétence 8

« Rechercher et traiter des données professionnelles et scientifiques »

UE 3.4.S4 Initiation à la démarche de recherche ;

UE 3.4.S6 Initiation à la démarche de recherche.

Les deux unités transversales contribuent également à l'acquisition de cette compétence :

UE 6.1 Méthodes de travail et TIC et UE 6.2 Anglais.

Prérequis

UE 4.5 S2 et UE 4.5 S4 soins infirmiers et gestion des risques

UE 4.8 S6 qualité des soins et évaluation des pratiques

UE 1.3 S4 législation, éthique et déontologie

UE 3.4 S4 et UE 3.4 S6 initiation à la recherche

1.3 FINALITES

Les finalités de la formation en soins infirmiers sont de permettre à l'étudiant de :

-Construire de nouveaux savoirs et de transférer dans son activité professionnelle pour développer sa posture de praticien autonome, responsable et réflexif.

-S'approprier des connaissances spécifiques et des méthodes.

-Acquérir un raisonnement scientifique.

-Développer une posture de questionnement systématique.

-Acquérir une rigueur scientifique.

Les finalités du travail de fin d'étude sont de permettre à l'étudiant apprenti chercheur de :

-Se forger une culture scientifique en s'initiant à la recherche

-Comprendre l'intérêt d'une recherche en soins infirmiers (utiliser les résultats des travaux de recherche, faire une lecture critique de ces travaux)

-Rédiger un plan ou un rapport de recherche (recourir à des bibliographies pertinentes, appliquer les règles de base de l'écriture scientifique)

« Le chercheur se forme pour la recherche et utilise l'étude pour produire des connaissances par la communication des conclusions, l'étudiant, novice en recherche, se forme par la recherche, s'approprie des connaissances spécifiques et des méthodes, développe des capacités à visée professionnelles et valide cet apprentissage par un travail de fin d'études (TFE) argumenté à l'oral sur un sujet d'intérêt professionnel »

1.4 OBJECTIFS

-Formaliser et expliciter les éléments de sa pratique professionnelle

-Confronter sa pratique à celle de ses pairs et des autres professionnels

- Analyser sa pratique professionnelle au regard de la réglementation, de la déontologie, de l'éthique et de l'évolution des sciences et des techniques
- Evaluer l'application des règles de traçabilité et des règles liées aux circuits d'entrée et de sortie des matériels et dispositifs médicaux (stérilisation, gestions des stocks, circuits des déchets, circulation des personnes...) et identifier toute non-conformité
- Identifier les améliorations possibles et les mesures de réajustement de sa pratique.
- Identifier une problématique professionnelle et formuler un questionnement
- Identifier les ressources documentaires, les travaux de recherche et utiliser des bases de données actualisées
- Utiliser les données contenues dans des publications scientifiques et/ou professionnelles
- Choisir des méthodes et des outils d'investigation adaptés au sujet d'étude et les mettre en œuvre
- Rédiger et présenter des documents professionnels en vue de communication orale et écrite.

2. CADRE LEGISLATIF

2.1 TROIS UNITES D'ENSEIGNEMENT AU REGARD DES RECOMMANDATIONS MINISTERIELLES

Pour l'initiation à la recherche représentée par les UE 3.4 :

- UE 3.4.S4 (20H de CM ; 15H de TD et 15H de travail personnel) – 2 ECTS
- UE 3.4.S6 (20H de CM ; 10H de TD et 20H de Travail personnel) – 2 ECTS

Pour l'unité d'intégration représentée par l'UE 5.6.S6 : « Analyse de la qualité et traitement des données professionnelles et scientifiques »

- UE 5.6.S6 (40H de TD et 160 H de travail personnel) – 8 ECTS

2.2 LES MODALITES ET CRITERES D'EVALUATION :

Au semestre 4 : « Présentation d'un résumé de recherche à partir de l'analyse d'un article de recherche ».

Critères de l'UE 3.4 :

- Identification des étapes de la démarche de la recherche
- Explicitation de la méthode et des outils utilisés

Au semestre 6 :

« *Travail écrit, mémoire de fin d'études* ».

Critères de l'UE 3.4 :

- Définition de l'objet de recherche
- Intérêt du sujet pour la profession
- Cohérence entre l'objet et les méthodes et outils
- Richesse des sources documentaires
- Pertinence de l'analyse

« *Travail écrit de fin d'études, mémoire et argumentation orale sur un sujet d'intérêt professionnel* ».

Critères de l'UE 5.6 :

- Pertinence des données recherchées
- Pertinence dans l'étude du problème
- Clarté de la construction du cadre et de la démarche d'analyse
- Cohérence dans les conclusions de l'analyse

« *Rédaction de l'abstract du travail de fin d'études* ». Liens avec les UE 6.1 et 6.2, méthodes de travail et anglais.

3. METHODE

3.1 LA THEMATIQUE

Elle peut être envisagée par l'étudiant dès S4. L'étudiant est encouragé à repérer des situations d'appel. (Exemple : à partir de ses analyses de pratiques ou de situations de stage, des travaux menés au sein des établissements). Elle est validée à partir de la fin de S4.

Le stage S6 n'est pas retenu comme étant le seul support du mémoire.

Elle est validée par 2 formateurs ou une commission au sein des IFSI, le professionnel de terrain peut participer.

La liste, par IFSI, des thématiques et domaines dans lesquels s'inscrit le travail, est communiquée au coordinateur universitaire régional pour information. Les domaines font références aux prérequis de l'unité d'intégration 5.6.

3.2 LES NORMES : NOMBRE DE PAGES, PRESENTATION

Le nombre de pages est compris entre 30 et 50 sans les annexes.

Les normes bibliographiques proposées sont les normes AFNOR NF Z44-005 pour la documentation papier et NF Z 44 005-2 pour la documentation électronique (annexe 1).

3.3 LA METHODOLOGIE

Elle se réfère aux contenus de l'UE 3.4 S4 (Annexes 2 et 3).

Différentes méthodologies sont abordées au cours des enseignements théoriques. En fonction du projet propre à chaque IFSI ou en fonction des thématiques de recherche, une méthodologie est utilisée (Méthodologie inductive, hypothético-déductive...).

3.4 L'OUTIL DE RECHERCHE

L'outil de recherche utilisé par l'étudiant permet de tester sa capacité à le concevoir et à l'utiliser. Exemples : Entretiens, questionnaires, observation, études de documents...).

Toutefois face aux difficultés d'utilisation de l'outil sur le terrain, le nombre d'étudiants réalisant leur enquête au même moment sur les mêmes lieux, il est recommandé d'utiliser soit l'observation, soit l'entretien (au nombre de 3 à 5 en plus du test.), soit le questionnaire (au nombre de 10 à 15 en plus du test.).

L'observation et/ou l'entretien sont à privilégier. Une demande d'autorisation d'enquête est systématiquement réalisée auprès des établissements (Annexe 4).

3.5 L'ACCOMPAGNEMENT

L'accompagnement est assuré par les formateurs des IFSI (Annexe 5).

Le temps d'accompagnement dès S4 ou S5 est pris sur le TPG (temps personnel guidé).

En S6 l'accompagnement est collectif et individuel.

Une personne ressource (personne du terrain) peut être associée à l'accompagnement selon la thématique et la faisabilité. Celle-ci peut être proposée par l'étudiant ou le formateur.

Un livret d'accompagnement est proposé à l'étudiant (annexe 6).

3.6 L'EVALUATION

Le mémoire permet de valider l'unité d'intégration 5.6 S6 et l'UE initiation à la recherche 3.4 S6 (Annexe 7).

Une lecture du travail permet d'évaluer l'UE 3.4 S6 à l'aide d'une grille d'évaluation construite à partir des critères du référentiel (Annexe 8). Le formateur qui accompagne l'étudiant l'évalue.

Une lecture du même travail et la soutenance orale permettent d'évaluer l'UI 5.6 S6 à l'aide d'une grille d'évaluation construite à partir des critères du référentiel (Annexe 9).

La soutenance : durée 1 heure maximum (10 minutes de préparation, 15 minutes d'exposé et 35 minutes maximum d'échanges entre l'étudiant et les 2 membres du jury).

Le même formateur que pour l'UE 3.4 et un professionnel de terrain qualifié dans le domaine des soins infirmiers évaluent. Le professionnel de terrain ne peut pas être la personne ressource qui a accompagné l'étudiant.

Les critères d'évaluation sont différents pour les 2 unités (Annexe 11). Il est préconisé que le formateur soit détenteur du diplôme cadre de santé.

Les modalités d'évaluation en 2ème, 3ème et 4ème session :

Après le jury final de la 1ère session, les notes sont communiquées aux étudiants ajournés par le jury final et aux étudiants n'ayant pas été présentés au jury final (<150 ECTS). Les axes d'amélioration sont donnés aux étudiants : organisation interne à chaque IFSI. Ne pas remettre de photocopies des grilles d'évaluation. L'étudiant peut les consulter en présence d'un formateur.

Pour la 2ème session, L'étudiant conserve le même thème de travail. Le même formateur que pour la 1ère session accompagne l'étudiant en fonction de ses besoins. En cas de situation particulière, le Directeur de l'IFSI peut décider d'un changement de formateur accompagnateur.

Pour les 3ème et 4ème sessions, l'étudiant peut changer de thème de travail. Un autre formateur (différent de la 1ère et 2ème session) accompagne l'étudiant.

3.7 LES EVALUATEURS

IFSI : l'évaluateur est le formateur accompagnateur (2ème session même formateur que pour la 1ère session, par contre un autre formateur pour 3ème et 4ème)

Professionnel : l'évaluateur est un professionnel de terrain qualifié dans le domaine des soins infirmiers et dans le domaine du thème de mémoire. Dès la 2ème session, il est différent sauf contraintes particulières (exemple : peu de professionnel qualifié dans le domaine)

3.8 PLAGIAT

Le formateur sensibilise l'étudiant afin d'éviter le plagiat. L'accompagnement collectif et individuel permet cette sensibilisation. Il est nécessaire de favoriser l'utilisation d'ouvrages papier. En effet, internet peut proposer des documents issus de plagiat. L'identification de l'auteur doit être précisée.

3.8.1 Définition du plagiat : GUILBERT P., MICHAUD C. Le plagiat étudiant. In éducation et société. 2011/2, n° 28, p.149-163.

« Le plagiat désigne un emprunt abusif, parfois assimilé à un vol. Il peut être défini comme une action qui consiste à « emprunter à un ouvrage original et à son auteur des éléments, des fragments dont on s'attribue abusivement la paternité en les reproduisant, avec plus ou moins de fidélité dans une œuvre que l'on présente comme personnelle » (trésor de la langue française).

Dans le domaine scolaire et universitaire, quatre formes majeures de plagiat ressortent d'une revue de recherche de Park (2003).

-« Voler ou acheter, afin de les reproduire intégralement, des supports, articles de recherche disponibles sur des banques de données, dissertation, exposés, rapports de stage, etc. et s'en attribuer la paternité. S'ajoutent à cette catégorie les documents téléchargés sur internet et reproduit in extenso sans modification du texte d'origine. »

-« Faire appel à un écrivain fantôme chargé de réaliser le travail. Il peut être choisi dans l'entourage ou une société spécialisée. »

-« Elaborer un document à partir d'un ou plusieurs originaux, textes, tableaux, graphiques, images, etc. en omettant les guillemets et/ou la source (par exemple, le copier-coller de passage sur internet. »

-« Paraphraser un document, une idée sans indiquer les références et en se faisant passer (volontairement ou involontairement) pour l'auteur. Délicate à appréhender, la paraphrase, contrairement aux autres formes de plagiat, nécessite des compétences rédactionnelles. »

3.8.2 Pénalités :

Le jury évaluateur pose la note zéro aux deux unités évaluées (5.6 S6 et 3.4 S6).

Le recours au conseil de discipline est laissé à l'appréciation du directeur de l'IFSI.

L'appréciation de fin de formation peu faire état du plagiat.

4. ECHEANCIER

Validation des thèmes par 2 formateurs à partir de la fin du semestre 4 en fonction du projet de chaque IFSI.

L'accompagnement débute dès fin S4

Le travail écrit est remis la semaine 20.

Les soutenances sont programmées durant les semaines 23 à 26.

Annexe 9 Guide d'entretien

Modalités de l'entretien : Entretien non directif enregistré

Préambule :

Parcours professionnel : nombre années expériences en tant qu'infirmier, cadre de santé et formateur

Nombres d'années d'expériences dans le cadre de la dernière réforme de formation

Expériences d'accompagnement de l'initiation à la recherche

Questions supports de l'entretien avec relances possibles :

Qu'est-ce que pour vous « former » à l'initiation à la recherche ?

Comment concevez-vous l'apprentissage de la recherche ?

Comment déclinez-vous l'enseignement de la recherche ? Des sciences ?

Pouvez-vous expliquer la nature de l'apprentissage de la recherche ?

Quelles sont vos préoccupations ou vos inquiétudes relatives à l'apprentissage de la recherche ?

De quelles manières procédez-vous pour satisfaire vos conceptions ?

A votre avis, en quoi cet enseignement est-il important ?

Qu'attendez-vous de l'enseignement de la recherche ?

Quelle est la portée de cet enseignement ?

Qu'est-il attendu de l'enseignement par l'initiation à la démarche de recherche ?

Quelles sont les qualités recherchées, les habiletés à développer ?

Quels en sont les enjeux pour l'apprenant, le système de santé ?

En quoi la formation à l'initiation à la recherche participe-t-elle à l'autonomisation ?

En quoi la formation à la recherche participe-t-elle à la professionnalisation ?

Qu'est-il important dans cet enseignement ?

Quels dispositifs ? Accompagnement ?

Quelles sont vos attentes relatives aux pratiques pédagogiques que vous entreprenez ?

Selon vous, que faut-il pour s'investir dans un accompagnement d'un apprenti-chercheur pour la première fois ?

Est-il nécessaire de se former pour accompagner les apprentis-chercheurs ?

Que signifie pour vous un bon enseignement à la recherche, des sciences ?

Qu'évoque pour vous l'apprentissage des sciences ?

Qu'est ce qui pourrait faire évoluer cet enseignement ?

A votre avis, quelle place tient la recherche dans la formation ?

Accordez-vous une place singulière à l'initiation à la recherche ?

Quels enseignements sont-ils particulièrement liés ?

Votre projet global de formation fait-il apparaître l'enseignement à la recherche ?

Quel lien avec le développement de la culture scientifique ?

Quels liens faites-vous entre les différentes UE de la formation et l'initiation à la recherche ?

Quelle place accordez-vous à l'UE 3.4 S4, UE 3.4 S6... ?

Quels liens entre apprentissage clinique et apprentissage de recherche ?

Dans quelle mesure l'initiation à la recherche serait un enseignement scientifique ?

Qu'est-ce qu'apprendre les sciences ?

Ce serait quoi développer une culture scientifique ? Posture ?

Quelles sont à votre avis les composantes déterminantes de l'enseignement des sciences ?

En quoi peut-on reconnaître un apprentissage réussi en sciences ?

Selon vous, de quoi dépend l'apprentissage des notions scientifiques ? Facile ? Difficile ? Semblable à toute autre apprentissage ? Expliquez votre point de vue.

Comment envisager vous l'avenir ?

« Je voudrais venir avec toi sur ta conception de former par la recherche

Comment conçois-tu l'apprentissage relatif à l'initiation à la recherche ?

Comment je conçois l'apprentissage de la recherche ? Qu'est-ce que former par la recherche ?

Silence ... je réfléchis un petit peu.. ben ... former par la recherche on a déjà eu l'occasion d'en parler un petit peu... encore tout à l'heure...la recherche c'est avant tout.. une expérience de formation, une expérience de vie aussi..

Former par la recherche c'est vrai quand on parle de formation on parle de ..d'accompagnement de l'étudiant et donc former par la recherche c'est en effet d'une certaine manière accompagner l'étudiant dans sa formation à la recherche.

Moi aujourd'hui, avec le recul que j'ai sur la formation, former par la recherche c'est vraiment à mon sens le ...le ..la pierre angulaire de la professionnalisation... on est vraiment au cœur du processus de construction professionnelle ... et donc en effet former par la recherche c'est quelque part , c'est pas un synonyme, c'est réellement se professionnaliser, alors maintenant c'est vrai que ma conception de former par la recherche c'est à la fois une dimension individuelle c'est-à-dire que l'étudiant est dans sa construction alors quand je dis sa construction c'est d'une certaine manière une expérience qu'il vit , on va dire, d'une manière sinusoïdale, avec tout ce que peut comporter une recherche des moments de doute des moments un peu plus on va dire, comment les qualifier, des moments de réels conscientisation de la construction qu'il est en train de mener et donc un peu moins de doutes.

En tout cas, oui, je te dis, une sinusoïde, qui serait, je pense réellement constructrice et professionnalisante. Euh voilà.

Et alors, cette initiation à la recherche, elle serait de quelle nature ?

Normalement, on est dans le champ scientifique d'une certaine manière et donc en effet y a un objectif derrière qui est que l'étudiant puisse s'inscrire dans cette démarche scientifique. Un objectif qui est quand même à relativiser euh néanmoins qui puisse faire cette expérience là...

Et ça, ça dépend de la représentation que l'on peut avoir de la science... l'esprit scientifique.. je mets ce bémol là parce que souvent dans l'imaginaire quand on parle de culture scientifique, de science, on peut s'imaginer en tout cas euh un savant fou dans un laboratoire...c'est pour ça que j'ai mis ce bémol là...on est pas euh dans des labos mais d'une certaine manière ils font l'expérience à un moment donné, d'aller plus loin, d'aller plus loin dans le sens où ce que l'on observe habituellement , on fait des liens mais est-ce les bons réellement ... avec la recherche, je pose, j'analyse, etc.. la culture quoi ... pour essayer d'aller objectiver ces premières observations, pour essayer d'aller quelque part dans ce processus d'objectivation. Je pense que c'est l'essence même de la culture scientifique.

D'accord, l'esprit et la culture scientifique se caractériseraient essentiellement par ce processus d'objectivation. Est-ce qu'il y a d'autres choses, que tu verrais, qui participeraient à cet esprit ?

Dans le cadre de la formation, parce que, il y a l'individu en tant que tel, il a des qualités intrinsèques aussi. La personne en formation..l'étudiant..je pense que d'une certaine manière, c'est vrai que ça se développe au travers les expériences de vie, de formation... que l'ouverture d'esprit peut varier d'une personne à l'autre... c'est pas si facile que ça de se projeter dans une démarche de recherche.

On recherche...c'est accepter l'incertitude, c'est aussi ouvrir le champ de ce que l'on peut observer au quotidien, notre petit quotidien, qui nous rassure quelque part. C'est aussi ouvrir, d'élargir, d'être en capacité d'accueillir de nouvelles choses et accepter l'incertitude. Il y a des qualités personnelles aussi qui interviennent euh..

Après il y a un lien direct entre la démarche de recherche et la démarche réflexive. Il y a un lien qui se fait naturellement puisqu'on est sur des postures qui pour moi sont les mêmes d'une certaine manière. En tout cas, qui sont assez identiques. N'oublions pas de rappeler que ce qui est cherché vise l'amélioration de sa pratique et de la pratique en générale.

Un étudiant, comment présentes- tu à l'étudiant les enjeux et cet esprit ? De manière pratique...

Je pense qu'il y a un terme qui doit revenir assez fréquemment dans l'entretien, c'est le terme d'expérience.. Parce que ... là c'est vrai que l'on a un recul de 2 années.

Cette année, il y a quand même eu un élément nouveau, c'est que d'une certaine manière ce processus de recherche cette démarche de recherche a été présentée conjointement avec un infirmier et une infirmière nouvellement diplômés qui avaient vécu cette expérience. Je pense que concrètement euh de la manière dont je le présente, c'est un peu ce que je viens de te dire.

C'est-à-dire que je reste dans la valorisation de cette expérience-là, plus qu'une méthode, c'est une manière de vivre un moment de sa vie... je fais souvent référence à mon expérience puisque ce que j'ai eu l'occasion de pouvoir mener différents travaux de recherches et c'est vrai que je fais référence à mon expérience, la manière dont je l'ai vécue... un peu comme on peut évoquer une pratique.

Je prends des exemples simples, c'est le chercheur on essaye de le symboliser avec des choses toutes simples... on fait référence à l'inspecteur de Police... des choses vraiment simples... y a un partage d'expériences... c'est-à-dire que moi j'évoque mon expérience.

On évoque les représentations de la recherche, qu'est-ce que pour vous la recherche, qu'est-ce que pour vous la science... quels enjeux... on prend la température ...voir quelles représentations ils s'en font. Et, il y a des éléments qui me reviennent : c'est un travail difficile, on va devoir lire, il y a une charge de travail importante, mais quelque fois on retrouve, j'ai eu l'occasion d'en discuter avec une étudiante qui est en démarche actuellement, elle a eu l'occasion de discuter avec une infirmière qui est sortie cette année et on a travaillé ensemble et qui a dit : tu verras c'est vraiment une sacrée expérience. C'est présenté d'une manière assez simple... il y a quand même un retour sur des éléments d'ordre méthodologique, des exigences, des attendus et donc cette année par rapport aux différentes postures que l'on a pu discuter. J'essaie d'être dans une relation où il y a une valorisation de l'expérience, parce qu'on apprend de l'expérience.

La relation pédagogique est de nature asymétrique quand même, c'est un fait...maintenant et notamment dans un groupe de recherche, tiens c'est bizarre je parle de groupe de recherche, parce que là pour le coup il y a une rupture dans la relation pédagogique avec ce que l'on peut être amené à élaborer de manière générale comme

relation au groupe dans d'autres dispositifs. Cette année par exemple on a déterminé qu'on était ensemble dans un groupe de recherche, ce qui permet des usages que l'on ne fait pas habituellement. Cette approche les a particulièrement responsabilisés.

Tout à l'heure on parlait de professionnalisation, qui dit professionnalisation, dit les enjeux pour eux demain... sur le plan pragmatique, à quoi ça sert pour eux demain.

On fait un lien avec le processus d'amélioration des pratiques sur le terrain... c'est-à-dire que d'une certaine manière ils auront fait l'expérience d'un groupe de recherche, comme on peut avoir des travaux sur le terrain. Une expérience de collaboration ...

Moi le lien je le fais autrement aussi c'est-à-dire que d'une certaine manière, objectiver ça peut permettre de comprendre aussi dans quel système on évolue.

C'est-à-dire qu'aujourd'hui le système hospitalier il est assez complexe quand même et au quotidien ce n'est pas toujours évident de vivre l'incertitude, de vivre la complexité, de pouvoir s'y retrouver. Et je pense qu'une des fonctions de ce travail aussi outre ce qu'il peut représenter en formation, l'une de ses fonctions et je pense que c'est la fonction majeure c'est une forme d'acclimatation à cette incertitude. Un sentiment d'incertitude... et puis aussi....

Le processus d'objectivation peut tout à fait être transposé dans le réel. Facilement on arrive à des considérations qui peuvent être..., sur les terrains face à des difficultés, des systèmes complexes, on est souvent sur des liens qui sont souvent de cause à effet c'est-à-dire on est sur la compréhension, avec le temps qu'on a, une compréhension assez rapide qui nous permet de gagner du temps et on fait les liens facilement. Et puis quelque part ces liens peuvent nous amener à vivre difficilement, on fait des liens sur le coup, puis après on se rend compte que c'est pas réellement ce qui se passe quoi... et quelque part ce processus d'objectivation permet une compréhension du.. du système dans lequel on vit . L'incertitude, elle est vraiment, ...vivre cette incertitude...y arriveront sur le terrain en tout cas avec peut être cette expérience d'avoir vécu cette incertitude, cette complexité..

C'est quand même une démarche qui n'est pas facile, et donc .., **19 minutes**

[Silence, réflexion]

Est-ce que cette approche est présentée ainsi à l'étudiant ? Sous cette forme-là ?

Non, non, fin toujours un décalage entre ce qui est émis par le formateur et ce qui est réceptionné par l'étudiant. D'une certaine manière c'est notre expérience de guidant qui nous permet de pouvoir cheminer dans ces réflexions là.

C'est-à-dire que ce lien-là, moi il m'a fallu quelques temps pour le réfléchir et ce temps de réflexion je l'ai eu, prise de conscience je l'ai eu, je me suis peut-être pas suffisamment accordé encore le temps de discuter avec eux, et je pense que d'une certaine manière c'est peut-être se priver d'une des finalités de ce travail-là.

Et quelque part, ce qui pourrait, je suis en train de faire l'analyse en même temps, ça demain comment on fonctionne... sur quel modèle on travaille en tant que formateur mais c'est vrai que de revenir à ces considérations qui sont d'autres pratiques, je pense que ça parlerait peut être beaucoup plus aux étudiants... et

ils verraient une finalité à laquelle ils sont sensibilisés. Je dis pas qu'ils ne sont pas sensibilisés à autre chose mais c'est vrai je pense que ce sera un vecteur d'investissement supplémentaire, ce qui nécessiterait aussi pourquoi pas, aussi, c'est un moment donné, des co-guidances avec un relai avec des professionnels de terrain.

Parce que qui peut mieux parler de la complexité dans lequel il évolue que le professionnel de terrain, un infirmier lui-même. Moi je n'ai pas cette légitimité là aujourd'hui.

Donc finalement, on revient un peu à la pluralité des points de vue. On va aller chercher cette tension, ifsi-terrain, cette expérience là je l'ai faite à 2 reprises, je l'ai faite l'année dernière... dans une guidance où en fait on est arrivé à un moment donné, moi en tant que guidant, guidant méthodologique, essayant de réguler les choses, en difficulté par rapport à un travail qui quand je dis en difficulté, j'étais plus réellement une ressource quoi.... Et donc cet étudiant en stage avait eu l'occasion de discuter avec un cadre de service et finalement la cadre m'a appelé, on s'est mis en contact et on a triangulé.... Et ça c'est plutôt pas mal passé... le tout étant... il y a des choses à améliorer sur ce schéma là ... le tout étant de poser les jalons ensemble et le socle qui permet vraiment d'être dans une réelle triangulation et de ne pas être dans des échanges qui pourraient être contre-productif.

2^{ème} expérience l'année dernière aussi, j'ai orienté une étudiante vers une recherche-action, puisqu'elle a mené sa recherche en collaboration avec un service de maternité... et là c'était intéressant.

Quelque part, ce n'est pas notre propriété, dire je suis formateur, j'ai peut-être une appétence particulière pour la recherche, voilà, c'est l'histoire qui fait que, grâce à l'expérience, j'ai pris envie... là on est vraiment dans la production de connaissances et si on reprend les finalités de toute façon, on est bien comme on disait tout à l'heure, dans une adaptation au terrain, si on peut partager faut le faire.

Ce serait un axe d'amélioration ?

Oui, pouvoir ouvrir, trianguler, échanger, et de démystifier cette démarche de recherche.

Est-ce qu'il n'y a pas encore une vision particulière historique... ? Entre l'histoire théorie/pratique ?

[Réflexion, 5 s]

C'est vraiment qu'au niveau des discours on est dans une promotion d'une alternance qui serait aujourd'hui copulative, je dis bien qui serait, j'emploie le conditionnel parce que en effet... malgré tout cela, malgré ces discours, ces tentatives... on reste quand même sur un modèle qui est assez clivé... comme s'il y avait encore des représentants de la théorie, je dirai dans Astérix, le druide...

Rire... et puis après tu vois les personnes, les professionnels qui représenteraient vraiment la pratique.. les personnes sur le terrain. Il y a beaucoup de choses qui sont en train de se mettre en place notamment les initiatives de partage d'analyse de pratique... pour essayer de créer du lien et je ne sais pas si dans l'esprit de l'étudiant ce lien est fait dans le vécu qui peut en avoir.... C'est un calcul personnel... mais euh. Le clivage ou en tout cas la distinction théorie pratique existe encore.

Qu'est ce qui pourrait être imaginé à notre niveau pour limiter ce clivage ?

C'est de créer des rencontres tout simplement....

Puis de se rappeler... c'est là (ton plus haut) où l'on touche la question du cœur de métier.... J'allais dire notre première intention, c'est de se rappeler à notre cœur de métier ... en effet quand on fait une relecture de notre parcours ...qu'on est cadre de santé terrain et formateur ...on est issu de la même filière...et on s'inscrit tous dans une promotion de la qualité des soins...même si c'est d'une manière indirecte ... de se rappeler aussi qu'on est dans dispositifs, qu'on évolue dans des systèmes qui sont centrés à la fois pour le cadre de santé, pour le formateur ; je fais une distinction ; sur la personne soignée mais aussi pour nous un peu plus centrés sur l'étudiant... sans se décentrer de la personne soignée.

Ma préoccupation principale ce n'est pas directement la personne soignée, c'est quelque part d'une manière indirecte, c'est la personne soignée, par l'intermédiaire la qualité de la professionnalisation... et je pense que c'est déjà créer des rencontres comme ça ...apprendre à se connaître.

Et je pense que c'est dans des rencontres ...qu'on pourrait mieux se connaître, on se connaît pas...c'est en ça la formation cadre...elle est intéressante... Moi je m'imaginai le cadre sur le terrain avec des tableaux de bord, très carré... je me suis rendu compte que c'était un peu ça mais qu'il n'y avait pas que ça et à contrario mes collègues du terrain ont pu découvrir la fonction de formateur. La recherche, on ne peut pas faire des recherches seules... mais si on veut vraiment gagner le pari de la recherche en formation infirmière, je pense qu'il faut qu'on y participe tous...

Donc peut être aussi de discuter ensemble de tout cela ?

Oui, ... ce qu'il y a... c'est qu'on évolue dans des systèmes où il y a rationalisation, hausse de la charge d'activités, ce qui fait que tu as tendance à te centrer sur ton activité. Néanmoins c'est vrai je pense que ça demande une adaptation... on est en train de s'y adapter... maintenant... je pense que ce n'est pas une porte fermée à l'ouverture.

[Rire...]

Donc c'est vraiment parier sur l'ouverture d'esprit, la connaissance de l'autre...ils nous font peut être peur. Sur le plan identitaire cette ouverture est intéressante.

Tu vois même dans le discours que je viens d'employer ils étaient cadres de santé sur le terrain et j'ai fini par les appeler collègues...

On peut imaginer que les étudiants même s'ils ont vécu trois ans de formation, ils ne connaissent pas vraiment ...

Ils ne connaissent pas les acteurs, les cadres de santé, comme nous, ils développent des représentations...si on reste dans nos locaux, c'est représentations vont s'enraciner...

Alors au fond la recherche, quelle place a-t-on avis dans la formation ? Quelle est sa place ?

[Réflexion 5s]

Alors, là ...on fait appel à la conception de la formation, c'est-à-dire que ... je vais t'évoquer ma conception de la formation. Pour moi, elle est centrale, parce que c'est la mise en questionnement...

Mise en abîme... la recherche est assez paradoxale...un pavé dans la marre.

C'est-à-dire que t'as la formation, son architecture, un ensemble d'UE qui sont pleins de certitudes, la pharmaco, ...des choses très, c'est pas cartésien, bourrées de certitudes... j'émet pas un avis en tant que j'aime- j'aime pas ...y a cette recherche qui vient à un moment donné, c'est une forme de pavé dans la marre, elle arrive à un moment donné de la formation et puis de ces certitudes... alors sur certaine UE il y a l'aspect pratique, sur d'autre c'est tac tac tac etc , symptomatologie, traitement etc. ... et puis on passe à une UE où il y a moins de cadre, moins de certitude, d'une certaine manière c'est là où peut émerger l'autonomie... c'est un pari de la formation pour le coup.

Même si on considère que les étudiants arrivent en formation autonome... cette recherche a une place centrale pour l'étudiant dans sa professionnalisation par le développement de l'autonomie y a beaucoup de choses... moi je revendique ça pour le coup...pour la professionnalisation.

C'est pas ...on est vraiment dans le développement de la recherche pour la discipline, c'est un pari, on l'a voulu... on arrive à avoir cet espace qui est représenté par la 3.4 et S6... pour essayer de faire émerger cet élan... et j'ai l'impression en tout cas.. que ça nous fait peut-être peur.

Sur les Ue de processus, on reste quand même, dans une forme de dépendance médicale, là on est quand même sur des UE de recherche, je parle des analyses de pratiques aussi, on est quand même sur quelque chose de nouveau qui nous laisse une zone d'autonomie et un espace pour exister ...

Quelles sont à ton avis les liens qui s'opèrent, qui peuvent s'opérer entre la recherche et la formation, entre les UE recherche et les autres ?

Le lien est dans le processus d'apprentissage... dans la mise en question...je pense que (**réflexion 10s**)

Je fais référence à quelque chose qui n'est peut-être plus d'actualités aujourd'hui.

La réforme de 92, on avait des modules globaux et transversaux, et des modules spécifiques, les modules globaux et transversaux, on les appelait transversaux c'était l'épine dorsale...et je pense que d'une certaine manière ...on faisait référence à ces modules là au travers des modules scientifiques, spécifiques, pardon. Là, c'est un peu la même chose, la recherche c'est aujourd'hui l'épine dorsale de la formation, les liens que l'on peut faire dans la manière d'appréhender les choses, l'enjeu majeur il est vraiment la mise en question. D'essayer en tant que formateur... comment je vais dire.. pas d'éveiller le questionnement ... mais de développer cette posture de questionnement et même à travers les processus etc...on peut le faire... ça peut se mettre en place ...dans des méthodes pédagogiques mais c'est pas si facile que ça.

Pourquoi pas un autre lien qui peut être fait, utiliser les productions de la recherche. Là j'ai un exemple concret. Dans le cadre des processus tumoraux on a travaillé sur un article de recherche en lien avec l'UE, ce que pouvait susciter chez le soignant la maladie chronique, ça les a éveillés, ça a permis de lire, d'écrire et puis de découvrir ce qu'était un article de recherche.

39 mn 29

On se rend compte que les étudiants qui sont les infirmières de demain... ce n'est pas facile quoi, ce n'est vraiment pas facile... ils ont l'impression que ça s'éloigne de la pratique, de leur considération pratique... je ne dis pas que nous ...on aurait pu être bien meilleur dans la présentation du dispositif... je pense justement en

faisant les liens ... à priori entre les articles de recherche, les considérations pratiques etc... Mais en même temps ce n'est pas favoriser le questionnement...

Ça les a questionnés mais ...c'était un pari qu'on a relevé... 'mais les liens y sont où...on ne comprend pas'

Ils vivent ça... moi j'ai vécu d'autres choses, et là on fait appel à l'alternance, en stage ...je me suis pas rendu compte de ça.. C'était intéressant.

Je pense que pour être dans la valorisation de la recherche, un moment, d'un processus, il faut une valorisation des fruits du processus... On ne peut pas être dans une valorisation de la recherche si on n'utilise pas le produit de la recherche. Et notamment, celui des groupes qui sont en train de travailler quoi ! Je pense que là, pour le coup, on a une marge de progression importante. Nous en tant que formateur, on ne fait pas toujours les liens, je ne sais pas si on fait réellement les liens au quotidien, dans une activité...

En tout cas je vais parler pour moi, là c'est vraiment un temps de réflexion, au quotidien, arriver à mettre en place ce que je viens d'évoquer !

Quels sont à ton avis les situations, les UE qui sont plus emblématiques de ce développement postural 'recherche' dans la formation ?

Quelles sont les UE qui contribuent particulièrement à l'appropriation de cette posture ?

Quels sont les liens qui peuvent s'opérer ?

Là tu me mets au défi parce que les UE de première année, moi je les connais comme ça, pour être tout à fait honnête, sur le Berger Levrault, maintenant sur les UE, les objectifs d'UE ...

Là ça demande à ce que j'y aille...Allez, 2^{ième} année, je connais un peu plus. Ce qui pourrait être support à la recherche, pourquoi pas, parce que pour moi la recherche, elle sous-tend quand même un groupe en collaboration... Je connais l'importance du rôle en collaboration en 2^{ième} année.. mais alors en première année, je sèche, les UE de première année ... réflexion... raisonnement clinique...y a toutes ces UE intégratives, qu'on appelle intégrative il me semble, ... qui sont le raisonnement clinique ...en 1^{re} année et en 2^{ième} année...la conduite de projet.

Recherche, raisonnement (écho)

Ben oui, pour moi la recherche, c'est un raisonnement... ben ça se réduit pas à ça... comment je vais dire...

Ça serait un des enjeux ?

Non... réflexion...il faut raisonner pour se mettre en recherche... ça dépend comment on considère la recherche ... pour moi, je la considère comme une forme d'expérience, euh...le raisonnement il est, attend que je réfléchisse, le raisonnement... est ce que ce n'est pas aussi un des attributs de la culture scientifique... quoi ?

[Rire]

Si on s'inscrit dans la dimension scientifique, le raisonnement est indissociable de la démarche de recherche... est ce qu'il est le produit où est-ce qu'il est le prérequis.. il est là à tout moment...je me mouille pas...c'est en lien direct... on peut pas parler de l'un sans l'autre quoi...

Se mettre en recherche ça dépasse largement le processus de raisonnement

Ça serait quoi pour toi le raisonnement ?

C'est un ensemble d'étapes cognitives qui permet à un moment donné de ...moi je fais facilement des ponts entre le raisonnement et l'analyse..pour moi ça fait partie du raisonnement..

Après c'est quoi raisonner ??

Là on était sur les UE, quelles sont à ton avis les situations qui sont porteuses de l'esprit scientifique ?

Les situations qui sont **(Difficultés de compréhension)**

Je vais prendre un exemple, durant l'accompagnement, il y a des moments clefs qui sont porteurs

Ça demande réflexion ça...

La rencontre, l'échange, l'ouverture ...on en a parlé tout à l'heure

Réflexion, silence

Faut que je réfléchisse

Je ne sais pas quoi mettre derrière situation, c'est ça le ..la signification

On pourrait dire Quels dispositifs, quelles séquences, quels construits... qu'est ce qui permet finalement à l'étudiant d'avancer ?

Je pense que en tout cas, on est sur des groupes de guidance fixes, fixes avec un formateur c'est vrai comme on a pu l'évoquer, favoriser le croisement, quand je dis le croisement c'est ..sortir d'une relation d'un groupe...bien que la relation de confiance est importante dans la guidance d'une recherche... je pense que c'est une des composantes...

Mais néanmoins croiser, peut être ouvrir les groupes, on pourrait imaginer des dispositifs où un groupe pourrait rencontrer un autre groupe... la confrontation... non pas pour aller jauger et juger les éléments de la guidance mais bien puisque nous sommes sur des groupes recherche, sur une forme de responsabilisation Sortir de cette dimension étudiante... des rencontres qui seraient des rencontres professionnelles... des partages d'expériences ... du groupe... et pas forcément centrées sur des productions individuelles.

C'est-à-dire qu'on pourrait presque imaginer, je vais partir dans un délire phénoménal, je pense que pour que cette recherche marche, que le pari soit vraiment rempli... pour quoi pas envisager non plus une dimension individuelle mais collective... le problème c'est qu'il y a une composante en lien avec l'évaluation...mais pourquoi pas !!!

On fait bien des binômes, des trinômes sur d'autres UE pourquoi pas sur la recherche ...

Vraiment des rencontres, des temps de débriefing...on se pose. On échange...des échanges de pratiques... Ils font peut être, ils le font sûrement...

Les temps d'analyses de pratiques sont là...

Oui c'est vrai... Pour moi, l'analyse de pratique fait partie intégrante de la recherche. Maintenant je ne suis pas sûr que ce soit comme ça dans l'esprit des étudiants....

Je pense que le terme de recherche n'est pas assez employé, il est très valorisant... alors on emploie un terme analogue...qui peut être à peu plus précis c'est la réflexivité... mais je ne suis pas sûr qu'ils fassent un lien entre réflexivité et démarche de recherche...

Y aurait-il une distinction entre réflexivité et recherche ?

Y a forcément une distinction puisque ... la dimension de la réflexivité, c'est quand même centrée sur soi... la recherche, y a un moment où l'on passe du soi à ce qui peut être d'ordre général.

C'est une distinction mais les choses sont liées ...

Pour le coup, la recherche est réduite à néant sans réflexivité...ça c'est sûr.

Dans l'autre sens, c'est une évidence....

Qu'amène la recherche en plus à la réflexivité ?

Grand temps de silence

J'essaye de me mettre en rupture par rapport à ce que je pourrais dire instinctivement.

C'est-à-dire que pour moi on ne peut pas parler de l'un sans l'autre ... on ne peut pas être dans une démarche de recherche sans un minimum d'esprit réflexif et inversement... maintenant qu'est-ce que la recherche a en plus... la méthodologie. Mais ce n'est pas ça

Peut-être le réel retour sur la pratique ? Non

Non parce que la réflexivité c'est ça.

La mise en conscience ? Pfft...silence

Peut-on être tout le temps chercheur...

On a une posture réflexive, peut-on avoir tout le temps une posture de chercheur ?

Y a une notion de valorisation, la recherche c'est valorisant quoi !

Quand je dis valorisant....

Valeur supérieure à, par rapport à quoi ?

Y a une réelle production de savoir, on est en train de se faire notre place quoi !

Que signifie pour toi un bon enseignement à la recherche ?

Pour moi la recherche ça s'enseigne pas ...

Le processus en tant que tel ne s'enseigne pas, il se vit.... A condition qu'on veuille le vivre

C'est une forme d'appropriation »

Fiche projet Concours Mémoire

Initiation à la recherche

Etat des Lieux

Sur le plan national :

En 2009, la profession infirmière s'est engagée dans un cursus universitaire (Licence, Master, Doctorat). Cette universitarisation des études donne maintenant une place essentielle à la Recherche. Les travaux de recherche élaborés par les étudiants s'intègrent dans des UE à coordination universitaire.

Parallèlement, le Programme Hospitalier de Recherche Infirmière (PHRI) et l'installation du Département des Sciences Infirmières et Paramédicales (EHESP) viennent encourager le développement de la recherche dans le domaine des soins.

En temps qu'UE universitaire, la qualité des travaux de recherche participe :

- à la reconnaissance des compétences développées par les futurs professionnels et également,
- à la reconnaissance de la qualité des pratiques d'accompagnement méthodologique,
- La réputation des enseignements.

Chaque année, le CEFIEC organise un concours national des travaux de fin d'études. Il récompense des travaux issus d'instituts adhérents au CEFIEC et concerne la formation infirmière initiale, la formation cadre de santé, les formations spécialisées (Puéricultrice, IBODE et IADE), dans les domaines de la recherche en soins, en management ou en pédagogie.

Sur le plan régional :

L'université veille aujourd'hui particulièrement au respect des normes prescrites notamment quant

- à la méthodologie en sciences sociales,
- à l'évaluation des UE 3.4 S6 et 5.6 S6.

Elle projette d'assurer à l'avenir une plus grande place en

- proposant une participation universitaire aux soutenances des travaux de fin d'études,
- s'assurant de la qualité des productions écrites.

Dans le cadre de la formation initiale, l'IRFSS mène un Plan d'action '2013' visant à

- optimiser l'universitarisation ;
- Poursuivre la mutualisation des ressources en inter régional ;
- A développer les compétences des formateurs.

Un contexte concurrentiel régional nécessitant la mise en valeur des savoirs faire 'IRFSS' pour s'assurer du maintien voire de l'essor de la place accordée aux centres de formation Croix-Rouge face aux autres instituts publics et privés

Quelques chiffres :

23 IFSI sur la région nord pas de calais au total

Dont 6 IFSI IRFSS Croix-Rouge

Le Nord-Pas-de-Calais fait partie des 4 régions qui connaissent le plus de difficultés à remplir leurs établissements, alors qu'elle figure parmi les plus importantes en termes de capacités de formation.¹⁰¹

¹⁰¹ Selon Etat des lieux chiffré de la formation et de la population en exercice des infirmiers diplômés d'Etat. Mars 2011 in <http://documentation.fhp.fr/documents/16843P1.pdf>

Absence de publications actuellement dans les journaux ou revues professionnelles quant au savoir-faire 'Croix-Rouge' et à la qualité des travaux des étudiants réalisés en formation initiale

Sur le plan Local (IFSI de Douai) :

L'engagement dans une démarche de progrès : élaboration du projet de formation, engagement qualité, intégration des travaux liés à la formation (IFCS, Master), développement recherché de la transférabilité et de la transversalité sous l'impulsion du management de Mme Lanciaux.

Une équipe d'accompagnant-mémoire composée de 6 personnes : CH JM JZ AL CK FP **participant à l'amélioration des pratiques professionnelles** et, concourant à une visée commune.

Une insatisfaction des 'non-accompagnants' ne bénéficiant pas actuellement des retours d'expériences du groupe d'accompagnant.

L'existence d'une recherche-action participant à l'amélioration des pratiques inhérentes à l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique relative à la place de la recherche dans le processus de professionnalisation.

2 années riches d'expériences explicitées et analysées avec une réflexion dans un premier temps centrée sur les enjeux, finalités et exigences du travail de recherche.

A ce jour, une évolution constatée de l'ingénierie pédagogique vis-à-vis de la recherche avec une amélioration des pratiques d'accompagnement sur cette dernière année (modalités plus respectueuses de l'alternance, meilleure intégration du principe de socio-construction dans l'animation des groupes d'étudiants, effets émergents des liens réalisés entre analyse de pratique et recherche, cohérence des discours des accompagnants quant aux finalités du travail de recherche, mise en évidence et atténuation des injonctions paradoxales liées à l'ingénierie pédagogique, initiation à la recherche moins en rupture avec l'ensemble de la formation)

Des voies d'amélioration possibles

Atténuer les disparités constatées des pratiques d'accompagnement méthodologique de la recherche
Harmoniser de manière raisonnée nos pratiques d'accompagnement (il ne s'agit pas de gommer les singularités liées au contexte et à la situation d'accompagnement mais de développer une compréhension commune de la méthodologie en sciences sociales permettant à l'étudiant de ne pas se retrouver en situation paradoxale (*exemple : écart relatif au vocabulaire usité entre l'enseignement de S4 et l'accompagnement en S5 et S6*))

Et donc :

Développer nos compétences collectives en matière d'ingénierie de formation et pédagogiques

Valoriser la recherche et la posture du praticien-chercheur chez nos apprenants

Valoriser les postures inhérentes au développement culturel scientifique (posture de recherche, posture objectivante, posture participante, posture réflexive, rigueur et raisonnement scientifique...)

Accroître la légitimation de nos savoirs relatifs à la 'recherche' vis-à-vis de nos partenaires universitaires

Comment ?

En élaborant un concours portant sur la qualité des travaux de recherche

Avec des enjeux forts et des finalités plurielles

La mise en place d'un concours 'mémoire IRFSS CRF' participerait à

- La valorisation des travaux relatifs à l'initiation à la recherche des étudiants infirmiers ;
- Valorisation des compétences de formation et, pédagogiques, des équipes 'IRFSS' ;
- L'émulation de la vie institutionnelle par l'effet per-excitant et 'synergisant' du concours ;
- La mise en lumière de la qualité des pratiques de formation de l'IRFSS dans le contexte concurrentiel en proposant notamment la diffusion des travaux via des journaux, revues professionnelles, via les moyens de communication Croix-rouge existants sur le plan régional et national (Facebook, Dokeos, intranet)
- La fédération de l'ensemble de l'équipe IFSI Douai autour d'un projet porteur participant à la culture et à la vie institutionnelle en associant tous les formateurs au projet (accompagnants, non-accompagnant) aux différentes étapes du concours

Résultats Attendus

Au niveau de l'équipe

→ Développement des compétences collectives

Le concours

Une méthodologie acceptée par tous

Un accompagnement méthodologique basé sur une meilleure lecture et compréhension des fondements de la recherche en sciences sociales

Meilleure compréhension des instruments professionnalisants : principes, stratégies, dispositifs, savoirs

La poursuite de l'amélioration de la posture pédagogique avec un regard plus aiguisé sur les indices professionnalisants (situations, contextes, alternance, méthodologie)

Une unité d'équipe avec un regard commun autour de la méthode se traduisant par un accompagnement plus respectueux des enseignements reçus par les étudiants durant le semestre 4

→ Reconnaissance collective et unité d'équipe

Participation des chargés de formation et formateurs aux différents comités nécessaires à l'organisation du concours (professionnalisant pour les chargés de formation)

Au niveau institutionnel

Projet pouvant participer en fonction de sa déclinaison aux objectifs de développement de compétences, de mutualisation et d'optimisation de l'universitarisation avec en trame de fond une reconnaissance améliorée des savoirs faire.

Les différents niveaux de reconnaissances possibles / concours :

Reconnaissance institutionnelle, 'Universitaire', professionnelle

Limites du projet

Ambition à définir : Dans un premier temps, à élaborer en région et pourquoi pas à déployer

Champ d'application à circonscrire : filière infirmière pour le moment, l'enjeu étant plus fort à ce niveau dans le contexte actuel avec une mise en perspective de l'intégration de la filière cadre de santé.

Existence d'autre projet concourant sur l'institution IRFSS, à étudier s'il y a lieu

Plan d'actions

Réalisé

Evocation du projet avec ma direction professionnel et ma direction universitaire du mémoire

- Mercredi 10 avril : discussion autour du projet avec Mme Le Calvé, tutrice professionnelle du mémoire → idée Co-construite, mise en lumière des bénéfices possibles du projet
- mardi 8 mai : 1ere Evocation du projet avec Mme Lanciaux

→ Points évoqués :

- Préciser le contexte concurrentiel
- Changement page 1 : 'université' à la place de 'coordination universitaire'
- Mise en œuvre pour 2013 ou 2014 ?
- Prévoir rencontre avec Mr Devillers / discussion CODIR : proposition du projet

A venir

Nouvelle Rencontre prévue lundi 13 mai avec Mme Lanciaux, Courant avril

Ingénierie du projet à développer

Ingénierie du concours (proposition)

Sont à définir les modalités concrètes de l'organisation :

Pilotage → comité de supervision

Sélection des travaux → comité de lecture

Calendrier

Eligibilité des travaux

Quels Prix ? Engagement de publication au sein du journal de l'IRFSS

Quel jury ? → Comité de délibération

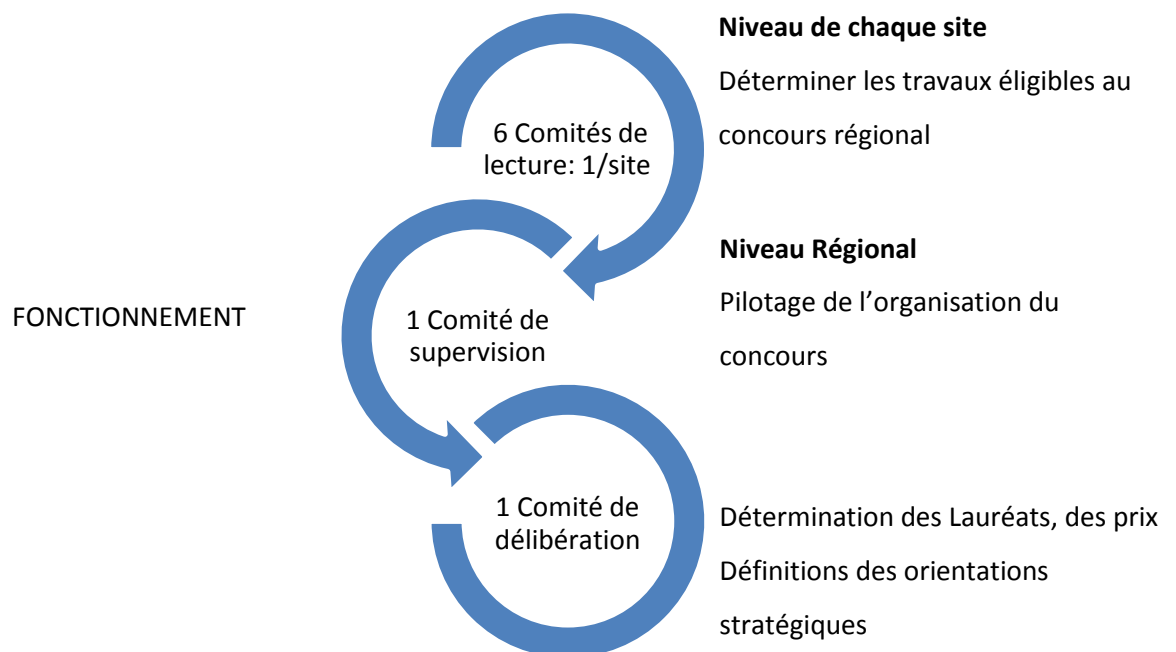
Elaboration et diffusion du règlement du concours

Stratégie de diffusion de l'information / projet

Au sein de l'IRFSS (journal de l'IRFSS, intranet ?)

A nos partenaires (?)

Aux journaux et revues professionnels (?)



	<u>COMITE DE DELIBERATION</u> <u>Niveau Régional</u>	<u>COMITE DE LECTURE</u> <u>Niveau Local</u>	<u>COMITE DE SUPERVISION</u> <u>Niveau Local</u>
<u>MISSIONS</u>	Déterminer les travaux primés au regard des propositions régionales Piloter les choix stratégiques notamment en termes de marketing et de communication 1 ^{er} , 2 ^{ème} et 3 ^{ème} prix voir plus	Déterminer les travaux issus du site qui participeront au concours régional en fonction de critères prédéterminés (nombre ?)	Piloter l'organisation du concours Veiller au respect du règlement du concours Proposer des orientations stratégiques au comité de délibération
<u>MEMBRES</u>	Mr Devillers, Directeur Institut Régional de Formation Sanitaire et Sociale Mme Leblond, Charge de missions auprès des ressources humaines Mme Barbier, En charge de la communication	Directeur de l'établissement (ou responsable pédagogique) d'origine des travaux Ensemble des formateurs de l'établissement d'origine des travaux	Appel à candidature

Sélection des travaux

Conditions :

Avoir été soutenue et validé ?

Participation des candidats :

Inscription de l'étudiant avec constitution d'un dossier comprenant

- 1 fiche d'inscription signée par le candidat et le directeur du site
- 1 engagement écrit du candidat autorisant la publication du travail

Critères de recevabilité des travaux : à définir

Critères de qualité : à définir

Temporalité : à définir

Pour la sélection locale : Chaque travail sera examiné par les membres du comité de lecture en séance plénière. Après discussion, il sera établi une appréciation qualitative des mérites des mémoires respectifs en se basant sur

- des critères de respect de la méthodologie de la recherche en sciences sociales
- L'originalité du sujet
- L'adéquation du travail au regard de l'actualité
- La qualité de l'écriture

En délibération ouverte, un nombre de travaux limité sera proposé au comité de délibération.

Pour la sélection régionale :

Le comité de délibération recevra travaux et fiche d'appréciation qui seront rendus anonymes.

La qualité des travaux sera appréciée en séance plénière en fonction des mêmes critères de scientificités qu'en délibération locale.

Le classement des lauréats sera déterminé par le comité.

Bibliographie

OUVRAGES

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Puf.
- Aebischer, V., & Oberlé, D. (2012). *Le groupe en psychologie social*. Paris: Dunod.
- Allin-Pfister, A.-C. (2005). *Formation à la recherche, une approche globale*. Paris: Lamarre.
- Archambault De Beaune, S. (2008). *L'Homme et l'Outil. L'intervention technique durant la préhistoire*. Paris: CNRS.
- Ardoino, J. (1978). *Propos actuels sur l'éducation*. (Bordas, Éd.) Paris: Bordas, 6ième édition.
- Ardouin, T. (2010). *Ingénierie de formation pour l'entreprise*. Paris: Dunod.
- Bachelard, G. (1934, 1999). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris: Puf.
- Bachelard, G. (1938, 2004 pour l'édition de poche). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Librairie Philosophique J.VRIN.
- Bachelard, G. (1940, 2012). *La philosophie du non*. Paris: Puf.
- Bachelard, G. (1971). *Epistémologie*. Paris: Puf.
- Barbot, Marie-José ; Camatarani, Giovanni. (1999). *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*. Paris: Puf.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Puf le psychologue.
- Beaune, J.-C. (2006). Bachelard et Popper, 2 ennemies intimes : obstacles épistémologiques et falsifiabilité. Dans R. Damien, & B. Hufschmitt, *Bachelard, confiance raisonnée et défiance rationnelle* (pp. 47-68). Paris: Presses universitaires de Franche Comté.
- Beauvais, M. (2003). *"Savoirs Enseignés", Question(s) de légitimité(s)*. Paris: L'Harmattan.
- Beauvais, M. (2009, avril). Penser l'accompagnement et la formation à l'accompagnement. (U. d.-C.-T. CIREL, Éd.) *TransFormations, Recherche en éducation des adultes*, pp. 221-236.
- Blanchart-Laville, C., & Fablet, D. (2001). *Sources théoriques et techniques sur l'analyse de pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Bougès, L.-M. (2011). *À L' Ecole de l'expérience, Autonomie et Alternance*. Paris: L'Harmattan.
- Boutinet, J.-P. (1998). Menaces sur les autonomies dans les parcours de formation professionnelle. Dans Collectif, *Autonomie et formation au cours de la vie*. Lyon: Chronique Sociale.
- Carré, P. (2011). La Galaxie de l'autoformation. Dans M. Fournier, *Éduquer et Former, Connaissances et débats en Éducation et Formation* (p. 480). Auxerre: Editions Sciences Humaines.
- Carnap, R. (1923).
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris: Economica.

- Colerette, P., Delisle, G., & Perron, R. (1997). *Le changement organisationnel, théorie et pratique*. Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Collectif Longmans, Green and Co. (1882). "Nurses, training of" and "nursing the sick". Dans *Quain's dictionary of medicine*. London: Quain Richard.
- Crozier, M. (1979). *On ne change pas la société par décret*. Seuil.
- Demol, J.-N. (2003). *Didactique et transdisciplinarité*. Paris: L'Harmattan.
- Diderot, D. (1751-1765). *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, Tome 5*. Paris.
- Dubar, C. (1998). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Collin.
- Dubar, C., & Tripier, P. (1998). *Sociologies des professions*. Paris: Armand Collin.
- Escot, C. (1999). *La culture scientifique et technologique dans l'éducation non formelle*. Paris: Unesco.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris: Puf.
- Feyerabend, P. (1979). *Contre la méthode, Esquisse d'une théorie anachiste de la connaissance*. Paris: du Seuil.
- Figari, G., & Ardoino, J. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?*. Bruxelles: De Boeck université.
- Fortin, R. (2000). *Comprendre la complexité, Introduction à la méthode d'Edgar Morin*. Paris: L'Harmattan.
- Fourez, G. (2001). *La construction des sciences : les logiques des inventions scientifiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Fournier, J.-Y. (1999). *A l'école de l'intelligence, comprendre pour apprendre*. Paris : Esf.
- Gibson, J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. London: Georges Allen & Unwin LTD.
- Gomez, F. (2001). *Le mémoire professionnel, objet de recherche et objet de formation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*. Paris: Editions de minuit.
- Goulet, O. (1999). L'autonomie professionnelle et la pratique infirmière. Dans G. O. Clémence, *Soins infirmiers et société*. Paris: Gaëtan Morin.
- Grize, J. (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action, point de vue logico-discursif. Dans J. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Puf.
- Guibert, J., & Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Guimelli, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris / Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Hegel, G. W. (1940). *Principes de la philosophie du droit*. Paris: Gallimard.

- Herreros, G. (2012). *La violence ordinaire dans les organisations, Plaidoyer pour des organisations réflexives*. Toulouse: Erès.
- Hesbeen, W. (1997). *Prendre soin à l'Hôpital*. Paris: Masson.
- Hesbeen, W. (2009). *Dire et écrire la pratique soignante du quotidien*. Paris: Seli Arslan.
- Hofstadter, D., & Sander, E. (2013). *L'Analogie, Coeur de la pensée*. Paris: Odile Jacob.
- Hutchins. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge: MIT Press.
- Jacob, F. (1987). *La statue intérieure*. Paris: Odile Jacob.
- Josso, C. (1992). Demande de formation, projet de formation, projet professionnel. Dans H. Atlan, P. Boudon, J.-P. Boutinet, A. Cotta, F. Dubet, & M. Huteau, *Le projet, Un défi nécessaire face à une société sans projet* (pp. 215-231). Paris: L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2006). Quelques considérations transversales à propos de l'écriture sur sa pratique professionnelle. Dans F. Cros, *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Kaes, R. (2007). *Fantasme et Formation*. Paris: Dunot.
- Kuhn, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Flammarion.
- Lambert, J. (2009). *Management intergénérationnel*. RUEIL-MALMAISON: Editions Lamarre.
- Lerbet-Sereni, F. (2009). Jalons pour une approche paradoxale de l'accompagnement comme intervention : une expérience de formalisation-symbolisation-modélisation avec un groupe d'agriculteurs. Dans M. Beauvais, & J.-N. Demol, *Transformations, Recherches en éducation des adultes* (pp. 239-256). Lille: Université Lille 1 - CUEEP - TRIGONE-CIREL.
- Le Boterf, G. (2003). Peut-on transmettre les compétences ? Dans d. J.-B. Collectif, *Transmettre en éducation, formation et organisation* (pp. 187-200). Paris: Demos.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence*. Paris: Eyrolles Organisation.
- Le Conseil international des infirmières . (1998). *Guide pratique de la recherche en Soins Infirmiers*. CII.
- Le Moigne, J.-L. (1990, 1999). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Dunot.
- Le Moigne, J.-L. (1994). *Le constructivisme, tome 1 : des fondements*. Paris: Esf Editeurs.
- Leclercq, G. (2006). Ecrire un mémoire professionnel, une activité potentiellement professionnalisante ? Le cas d'un institut universitaire professionnalisé. Dans F. Cros, *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Lerbet, G. (1998). *L'Autonomie masquée*. Paris: L'Harmattan.
- Lerbet, G. (1999). Transdisciplinarité et éducation. Dans E. Morin, *Relier les connaissances* (pp. 426-429). Seuil.
- Magnon, R. (1991). *Léonie Chaptal, la cause des infirmières*. Paris: Lamarre.
- Malherbe, J.-F. (1981). *Epistémologies anglo-saxonnes*. Paris: Puf.
- Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*. Paris: Puf.

- Meirieu, P. (2002). *Apprendre, oui...mais Comment ?* (éd. 18e). Paris: ESF.
- Molinier, P. (1996). *Images et représentations sociales, de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble: PUG.
- Molinier, P., Rateau, P., & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales, Pratique des études de terrain*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Morin, E. (1977). *La methode, tome 1 : la Nature de la Nature*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (1985). *La méthode, tome 2 : la vie de la vie*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (1995). La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité. *Revue Internationale de Systémique*, 9(2).
- Morin, E. (1995). *La tête bien faite*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (1999). *Relier les connaissances, le défi du XXIème siècle*. Paris: Editions du Seuil.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Editions du Seuil.
- Morisse, M. (2006). L'écriture réflexive est-elle formative ? Dans F. Cros, *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Puf.
- Paille, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Collin.
- Pascal, B. (s.d.). *Pensées*.
- Pépin, J., Kérouac, S., & Ducharme, F. (2010). La recherche au service de la pratique. Dans *La pensée infirmière*. Chenelière Education.
- Perrenoud, P. (2001). *Developper la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: Esf.
- Popper, K. R. (1963,2006). *Conjectures et réfutations, la croissance du savoir scientifique*. Paris: Payot.
- Popper, K. R. (1965, 1998). *Des sources de la connaissance et de l'ignorance*. Paris: Editions Payot et Rivages.
- Popper, K. R. (1972, 1998). *La connaissance objective, une approche évolutionniste*. Paris :Flammarion.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Editions Du Seuil.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la connaissance*. Paris: Stock editions.
- Roberton, G. (2012). *Mémoire de fin d'études. Initiation à la démarche de recherche*. Issy les Moulinaux: Elsevier Masson.
- Rousseau, J.-J. (1958). *Emile ou de l'éducation*. Paris: Editions Sociales.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Seca, J.-M. (2002). *Les représentations sociales*. Paris: Armand Collin.
- Simondon, G. (2005). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Millon.
- Stébé, J.-M. (2008). *Risques et enjeux de l'interaction sociale*. Lavoisier: Editions Tec et Toc.

- Van Der Maren, J. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris: Esf.
- Vespieren, M.-P. (1990). *Recherche-action de type stratégique et sciences de l'éducation*. Bruxelles / Paris: Coédition Contradictions/ L'Harmattan.
- Vial, M. (1999). Aller dans le terrain : quelles attitudes possibles pour le chercheur en Sciences de l'éducation et quelles conséquences. Dans *L'année de la recherche* (pp. 61-87).
- Warchol, N. (2009). Autonomie. Dans Jovic.L/Formarier.M, *Les concepts en sciences infirmières*. Lyon: Mallet Conseil.
- Watzlawicz, P. (1998). *Comment réussir à échouer, trouver l'ultrasolution*. Paris: Seuil.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Zarifian, P. (2009). *Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle*. Paris: PUF.

ARTICLES ET REVUES

- Attewal, A. (1998, 03). Florence Nightingale. (U. / . d'éducation, Éd.) *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXVIII(1), pp. 173-179.
- Barbier, J.-M. (1985). Analyser les démarches de recherche, enjeux et impasses de la recherche en formation. *Education permanente*, 80, pp. 103-123.
- Barbier, J.-M. (2009). Les rapports entre recherche, action et formation : distinctions et articulations. (Cnam, Éd.) *Education Permanente, La formation et la Recherche*(177), pp. 49-66.
- Bourdoncle, R. (2007). Autour du mot universitarisation. *Recherche et Formation*, 54, pp. 135-149.
- Carré, P. (2004, Hors-série). Bandura, une psychologie pour le XXIème siècle. *Savoirs, revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes. De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'oeuvre d'Albert Bandura*, pp. 10-50.
- Chartier, D. (2003, février). Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique. *Savoirs, revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, pp. 9-28.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*(118), pp. 127-156.
- Cros, F. (2006). Les conditions d'une professionnalisation par la recherche en formation initiale. *Esprit critique*, 8(1), pp. 1-13.
- Danan, J.-L. (2008). La recherche en soins infirmiers : pour quoi faire et en faire quoi ? *Infos-Cefiec*, 14, 6.

- Debout, C. (2007, Juillet-Aout). Entre savoirs et connaissance scientifique, quelle place pour la recherche en soins infirmiers ? *Soins, la revue de référence infirmière*(717), pp. 30-33.
- Debout, C. (2007, juillet/août). La recherche en soins infirmiers, Légitimer la discipline. *Soins, la revue de référence infirmière*(717), p. 29.
- Denoyel, N. (2000). Alternance tripolaire et réciprocité interlocutive. Réflexions sur l'expériences des maisons familiales rurales. *Education permanente, 144*, pp. 187-193.
- Denoyel, N. (2012, 4). Alternance dialogique et épistémologique de la continuité experientielle. *Education Permanente, 193, Dossier : Du Discours à l'Epreuve*, pp. 105-118.
- Durand, M. (2012, 4). L'alternance : une métaphore prometteuse d'innovation sociale et éducative. *Education permanente, 193*, pp. 31-40.
- Etienne, R. (2008). Autour des mots "Professionnalisation", "Formation à et par la recherche". *Recherche et Formation, 59*, pp. 121-132.
- Fernadu-Oudet, S. (2012, juillet-septembre). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges de savoirs. *Formation emploi*(119), pp. 7-27.
- Filloux, J.-C. (1996, octobre-novembre-décembre). Notes critiques du livre de Michel Fabre "Bachelard Educateur". *Revue Française de Pédagogie, 117*, pp. 158-162.
- Formarier, M. (1985, juin). Ouverture. (M. Conseil, Éd.) *Recherche en soins infirmiers*(1).
- Formarier, M. (2010, mars). Reflexions sur la recherche en soins infirmiers aujourd'hui. *Recherche en soins infirmiers*(100), pp. 111-114.
- Formarier, M., Jovic, L., Poirier Coutansais, G., & Goisneau, C. (1994). Opérationnalisation des concepts : soins, qualité et évaluation. (M. Conseil, Éd.) *Recherche en soins infimiers* (Spécial Méthodologie).
- Fortin, F. (1996, 12). Sciences infirmières et recherche. *Recherche en soins infirmiers* (47), pp. 19-29.
- Gautier, X. (2003, janvier). A. Lhotellier. Tenir conseil. Délibérer pour agir. *L'orientation scolaire et professionnelle*, pp. 165-166.
- Gentner, D., & D.Jee, B. (2012, mai). De l'alchimie aux sciences modernes, Du bon usage de la pensée analogique. *Sciences Humaines*, pp. 40-51.
- Guibert, R. (2001). Identité énonciative et système représentationnel de l'écrit, une notion pour construire la relation de soi à l'autre. (E. E. Educations, Éd.) *Questions de recherche en éducation*(2), pp. 177-193.
- Imbert, F. (1987). Praxis et poiésis dans le champ éducatif. *Traces de faire, revue pratique de l'Institutionnel*(3), pp. 169-174.
- Jobert, G. (1985). Processus de professionnalisation et production du savoir. *Education permanente*(80), pp. 125-145.

- Laville, F. (2000). La cognition située, une nouvelle approche de la rationalité limitée. *Revue Economique*, 51(6), pp. 1301-1331.
- Lefebvre, H., Roy, O., Sahtali, S., & Rothan-tondeur, M. (2013, septembre). Liens entre recherche et pratique : échanges des savoirs, utilisation des données probantes et renouvellement des pratiques. *Recherche en soins infirmiers*(114), pp. 31-45.
- Malherbe, J.-F. (1974). Thomas Kuhn, La structure des révolutions scientifiques. *Revue Philosophique de Louvain*, 72(15), pp. 634-639.
- Martel, F. (1993, juin). La recherche en soins infirmiers, stratégie scientifique et politique de l'infirmière générale. *Recherche en soins infirmiers* (33), pp. 5-29.
- Morandi, F. (1999). Alternance cognitive et alternance formative dans la formation professionnelle des professeurs des écoles : représentations et actions connaissantes. *Revue française de pédagogie*, 128, pp. 43-54.
- Nadot, M. (2010). Construction disciplinaire et épistémologique des sciences dites 'infirmières'. (E. (. Paris, Éd.) *Savoirs et soins infirmiers*(60-010-M-80).
- Paul, M. (2002, avril). L'accompagnement dans tous ses états. *Education permanente, Revue internationale de référence en formation des adultes*(153), pp. 43-56.
- Pierre Jeanguiot, N. (2006, 12). Des pratiques soignantes aux sciences infirmières. *Recherche en Soins Infirmiers*, 87, pp. 75-135.
- Polit (D.F.), Beck (C.T.). (2009). International differences in nursing research. *Journal of nursing Scholarship*(41), 44-53.
- Quinet, C. (1994). Herbert Simon et la rationalité. *Revue Française d'Economie*, 9(1), pp. 133-181.
- Renaut, M.-J. (1999). De la réalisation du concept d'autonomie dans la formation des étudiants en soins infirmiers. *Recherche en soins infirmiers*(59), pp. 68-81.
- Roberton, G (2010). La réingénierie des diplômes des professions paramédicales. *Les cahiers hospitaliers*(269), pp.31-38
- Ricoeur, P. (2005, juillet). « Devenir capable, être reconnu ». *Revue Esprit*(7).
- Sander, E., & Hofstadter, D. (2010, 05). La vie politique est-elle un concours de métaphores ? *Sciences Humaines*, pp. 44-47.
- Senge, P. M. (1990). The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization,. *Sloan Management review*, 32.
- Taldir, B. (2011, 08). Le mémoire, une rupture épistémologique ? *Soins cadres*(79), pp. 41-42.
- Tilman, F. (2012, 12). Les discours analytiques et normatif sur l'alternance. *Education Permanente*, pp. 19-29.

DICTIONNAIRES

Dictionnaire de la Philosophie. (2004). Russ, Jacqueline ; Badal-Leguill, Clotilde . Paris: Bordas.

Dictionnaire de Psychologie (3e édition). (2011). Doron, Roland ; Parot, Françoise. Paris: Puf.

Dictionnaire de Sociologie, Les notions, les mécanismes, Les auteurs. (2004). Etienne, J., Bloess, F., Noreck, J.-P., & Roux, J.-P. Paris: Hatier.

Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. (1996). Mucchielli, A. Paris: Armand Collin.

Le Petit Larousse illustré. (2006). Paris: Larousse.

Le Robert de poche. (2006). Le Robert-Sejer: Paris.

Pédagogie: dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation et psychologie cognitive.

Raynal, F., & Rieuner, A. (1997). Paris: Esf.

COMPTE-RENDUS de CONFÉRENCES et RAPPORTS

Doublet, M.-H. (2010, 03 25). Journée du CEFIEC. Armentières, Nord.

Falzon, P. (2005). Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments. *Humanizing Work and Work Environment Conference*, (pp. 1-8). Guwahati, India.

Le Boterf, G. (2007). Professionnaliser, Quels enjeux ? Quels parcours de professionnalisation ?, (p. 7). Pau.

Lippman, G. (1904). Le but de l'enseignement des sciences expérimentales dans l'enseignement secondaire. *Conférence du musée pédagogique 1904, l'enseignement des sciences* (p. 29). Paris: Imprimerie Nationale.

Yahiel, M., & Mounier, C. (2010). *Quelles formations pour les cadres hospitaliers ?* Inspection générale des affaires sociales RM2010-155p.

SOURCES RÉGLEMENTAIRES

Annexes à l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'état d'infirmier in BO Santé – Protection sociale – Solidarités no 2009/7 du 15 août 2009, Page 275. (2009, juillet 31).

Formations des professions de santé. *Profession Infirmier, recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'état et à l'exercice de la profession.*

Berger-Levrault. (2011, 08 22).

Groupe régional CEFIEC région nord-pas-de-calais. *GUIDE D'ÉLABORATION DU MÉMOIRE.* (2011).

SOURCES INTERNET

- Direction générale de l'offre de soins (DGOS), B. d. (2013, 08). *Programme hospitalier de recherche infirmière et paramédicale (PHRIP)*. Consulté le 10 4, 2013, sur sante.gouv.fr: <http://www.sante.gouv.fr/programme-hospitalier-de-recherche-infirmiere-et-paramedicale-phrip,6777.html>
- Deum, M. (2004). Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants par la rédaction d'un journal de bord : analyse d'un dispositif belge de formation au préscolaire. Dans http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Deutzer/Melanie-Deum.pdf (Éd.), *Actes du 9e collade de l'AIRDF, Québec*, (pp. 1-19). Québec.
- Soseducation (s.d.). *SYLLABIQUE / GLOBALE : UN VIEUX CONFLIT*. Consulté le 09 24, 2013, sur soseducation: <http://soseducation.com/methode-syllabique/le-probleme/syllabique-vs-globale>
- Juignet, P. (2009). *Paradigme scientifique selon Thomas KUHN*. Consulté le 11 19, 2012, sur PhiloSciences Société: <http://www.philosciences.com/General/Kuhn.html>
- Larousse. (2012). *guider*. Consulté le juin 2012, sur Dictionnaire de Français Larousse: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/guider/38580#38514>
- Linternaute, d. d. (2013, 10 4). *unitaire*. Récupéré sur linternaute: <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/unitaire/>
- Noël-Hureaux, E. (2011, 05 16). *L'Universitarisation de la Formation Professionnelle Infirmière*. Récupéré sur Colloque, questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur: http://www.colloque-pedagogie.org/workspaces/colloque_2011/pub_data/41.pdf/downloadFile/file/41.pdf?nocache=1
- Ptidico. (2012). *Maturité (nom féminin, subst. féminin)*. Consulté le juin 2012, sur Ptidico, l'orthographe pour tous: <http://www.ptidico.com/definition/maturit%C3%A9.htm>
- Wikimedia fondation. (2012, 11 10). *Zeitgeist*. Récupéré sur Wikipédia: <http://fr.wikipedia.org/wiki/Zeitgeist>

Table des figures et illustrations

- Figure 1 Transmettre n'est pas transporter p27
- Figure 2 Illustration de la récursivité entre développement scientifique et développement des compétences p55
- Figure 3 Considération historique de la rationalité de l'acteur p56
- Figure 4 Formation et Recherche : des finalités associées p61
- Figure 5 Initiation à la recherche : tension entre praxis et poïesis p63
- Figure 6 Illustration de l'ensemble des enseignements concourant à la compétence 8 p69
- Figure 7 Articulation des UE au semestre 4 centrée sur le développement de la compétence 'recherche' p70
- Figure 8 Articulation des UE au semestre 6 centrée sur le développement de la compétence 'recherche' p70
- Figure 9 Illustration du double mouvement : autonomie et dépendance p109
- Figure 10 Illustration du cheminement de la phase exploratoire, une approche compréhensive et complexe des réalités p112
- Figure 11 Processus de résolution de problème p134
- Figure 12 Essai de modélisation de l'esprit scientifique p143
- Figure 13 Les trois maîtres de l'éducation selon JJ Rousseau p151
- Figure 14 Illustration de l'interdépendance entre autonomie et réflexivité p154
- Figure 15 Processus récursif Autonomie/dépendance p157
- Figure 16 Circuit récursif de l'autonomie générative et phénoménale p158
- Figure 17 Approche dialectique et phénoménale de la relation [contractuelle/ de confiance] p177
- Figure 18 Effet de la recherche sur les 3 dimensions de la professionnalisation p249
- Figure 19 Liens entre considération du statut de l'apprenti-chercheur et représentations relatives à la recherche et au développement scientifique p253
- Figure 20 Recherche et alternance p255
- Figure 21 Alternance cognitive et Recherche p257
- Figure 22 Illustration de la place de l'initiation à la recherche p288
- Figure 23 La forme canonique du système général p290
- Figure 24 Modélisation de l'apprentissage scientifique p292
- Figure 25 Enchevêtrement des savoirs dans la construction de l'esprit recherche p302
- Figure 26 Fondements du projet de recherche et du voyage en ballon p324
- Figure 27 Composantes de l'activité d'identification p326
- Figure 28 Composantes de l'activité d'analyse p326
- Figure 29 Les activités présentes dans les actions de recherche p327

Table des matières

Remerciements	2
Préambule	4
Introduction générale.....	6

PREMIERE PARTIE : CONTEXTUALISATION "Construction d'une mission et d'un objet de recherche émergents du contexte"

Chapitre 1. Le contexte professionnel : un fondement essentiel à la réflexion	11
A. Comprendre les raisons et le sens de la réforme de la formation	11
B. Comprendre le programme de formation.....	17
C. Conséquences actuelles de la réforme, analyse de l'organisation	26
D. L'Analyse des missions confiées en tant que formateur	38
Chapitre 2. Une exploration déterminante : Professionnalisation et Culture Scientifique	45
A. En quoi est-il nécessaire pour le professionnel d'aujourd'hui de développer une culture scientifique ?	45
B. L'exercice professionnel réclame plus grande capacité d'agir et de décider.....	50
C. Comment la formation répond- t-elle aux exigences de professionnalisation ?	53
Chapitre 3. Regards croisés entre attendus et représentations, l'émergence de paradoxes	64
A. Contexte institutionnel et historique de l'initiation à la recherche	64
B. Programme des enseignements « recherche »	67
C. Que pensent les étudiants de la recherche en soins infirmiers et de leur accompagnement ?	79
D. Qu'expriment les formateurs au sujet de l'initiation à la recherche ?.....	99
E. Synthèse et élaboration de la question de départ.....	108

DEUXIEME PARTIE : APPROFONDISSEMENT CONCEPTUEL : "Comprendre les finalités de la recherche en formation"

Chapitre 4. Recherche et Formation : 2 notions à articuler	114
A. Comprendre la recherche.....	114
B. Approche de la recherche en formation	123

Chapitre 5. Développement scientifique et autonomie	150
A. L'autonomie, Qu'est-ce que c'est ?.....	150
B. Infirmier et autonomie.....	154
C. Quid du développement autonome ?.....	156
D. Quel lien entre culture scientifique, démarche de recherche et autonomie ?.....	158
E. Les attributs du patrimoine scientifique.....	160
F. Synthèse du cheminement conceptuel : vers une exploration de la place accordée à l'initiation à la recherche.....	168
Chapitre 6. Investissement de la mission : des allers et retours avec nos pratiques	173
A. Concernant la promotion de 3 ^{ième} année.....	174
B. Et la promotion 2 ^{ième} année.....	181

TROISIEME PARTIE : RECHERCHE : "A la rencontre des formateurs"

Chapitre 7. Construction de la démarche	185
A. Les objectifs de la recherche.....	185
B. Fondements épistémologiques et méthodologiques de la recherche.....	187
C. Pourquoi se saisir des représentations sociales pour questionner la place accordée à la recherche ?.....	189
D. Quels instruments méthodologiques ?.....	190
Chapitre 8. Derrière les mots, la compréhension du discours	192
A. Analyse de l'entretien de Bérangère.....	195
B. Analyse de l'entretien de Michel.....	205
C. Analyse de l'entretien de Jean.....	210
D. Analyse de l'entretien de Delphine.....	224
E. Analyse de l'entretien de Didier.....	232
F. Analyse de l'entretien de Monique.....	238
Chapitre 9. L'analyse transversale, au service de la compréhension du système	245
A. La Recherche, un élément transversal et fédérateur, source de construction.....	246

B.	Représentations des formateurs à l'égard de l'initiation à la recherche	250
C.	La place de la recherche, fonction d'une approche théorie / pratique de l'apprentissage....	250
D.	Une lecture nouvelle de l'initiation à la recherche : un travail « <i>alternant</i> »	253
E.	Méthodologie de la recherche en sciences sociales, une considération singulière	258
F.	Le lien recherche-réflexivité, un dialogue déséquilibré	262
G.	De l'accompagnement au « <i>savoir accompagner</i> »,	267
H.	Lecture et écriture : une difficulté à lever	276
	Conclusion analyse	279
	Chapitre 10. De la place de l'initiation à sa modélisation	280
A.	Quels effets sur l'apprenant de l'apprentissage de la recherche ?.....	280
B.	Recherche et pratiques d'ingénierie : des tensions entrecroisées.....	283
C.	Modélisation de l'apprentissage « <i>recherche</i> »	289

QUATRIEME PARTIE : "Préconisations et ouvertures pragmatiques"

	Chapitre 11. Préconisations	295
A.	La méthodologie de recherche en sciences sociales : vers une conception unitaire	299
B.	Savoir réflexif et recherche : vers un système convergent	301
C.	Recherche et alternance, un déploiement à poursuivre.....	306
D.	Développer l'intérêt et le sentiment d'efficacité personnelle vis-à-vis de la recherche	307
E.	Un enjeu pour demain : l'accessibilité des travaux de recherche.....	309
F.	Verbalisation, Lecture et écriture : un statut à « <i>re-penser...</i> »	311
G.	Une préconisation pédagogique : la démarche analogique.....	316
H.	Maillage des activités « <i>recherche</i> » avec les activités relevant d'autres unités d'enseignement : vers la construction d'un outil d'ingénierie.....	325
I.	Accompagnement, une pratique relevant d'un système	332
J.	Un projet au service de la valorisation de l'esprit recherche.....	337
	Chapitre 12. Conclusion générale	339

Répertoire des abréviations	344
Glossaire	345
Annexes	350
Bibliographie.....	386
Table des figures et illustrations	395

Titre : RECHERCHE ET FORMATION, Quelle(s) place(s) pour l'initiation à la recherche dans l'ingénierie de formation ? La praxis et la poïèsis, au cœur de la réflexion.

Mots clefs :

Culture scientifique - Complexité - Autonomie - Epistémologie - Professionnalisation - Développement postural

Résumé :

S'il est un fait que l'apprentissage d'une culture scientifique concerne aujourd'hui chaque professionnel de santé, ce mouvement de professionnalisation et d'universitarisation génère cependant de profonds changements au regard des enjeux et des finalités de la formation en soins infirmiers. La nature de l'initiation à la recherche s'avère ainsi être au centre des préoccupations : entre production d'une recherche et production d'un professionnel, comment et vers quoi accompagner l'étudiant ?

Répondre à cette question a demandé prioritairement de s'intéresser au champ épistémologique, pour ensuite envisager l'influence de la place accordée à l'initiation à la recherche dans le processus de professionnalisation. La prise en compte du développement postural a également été nécessaire en rapport avec l'apprentissage des compétences de l'apprenti-chercheur.

La démarche pragmatique a, quant à elle, consisté en l'étude des représentations sociales qu'ont deux des principaux acteurs de formation (étudiants et formateurs) des concepts inhérents au double mouvement cité préalablement.

Au final, l'ensemble des explorations a permis de proposer la mise en œuvre d'une démarche de progrès, en rapport avec l'évolution attendue des conceptions et pratiques des acteurs de la formation, tant sur les plans des ingénieries de formation et pédagogique que sur l'accompagnement des étudiants.

TYPOLOGIE : police « calibri » 11 – interligne 1.5

DIPLOME : Master 2 professionnel – Parcours Ingénierie de formation – Cadres de Santé

Auteur : Frédéric PLATEAU

Tuteur universitaire : Martine BEAUVAIS

Tuteur professionnel : Nadège LE CALVE

Organisme de formation :

Université des sciences et technologies

Centre Université-Economie d'Education Permanente (CUEEP)

Département des Sciences de l'Education et de la Formation des Adultes

Décembre 2013

Title: RESEARCH AND TRAINING, Which place for an initiation to research in training engineering?
Praxis and poièsis in the heart of reflection.

Keywords:

Scientific culture – complexity – Autonomy – Epistemology – Professionalization - Postural development.

If it is a fact that nowadays, the learning of a scientific culture concerns every health professional, yet this trend in professionalization and academization generates deep changes as regards the stakes and the purpose of training in health care. The nature of initiation to research then turns out to be at the center of the concern between the production of a research and the production of a professional , how and to which aim should the student be backed?

Answering this issue first required to look into the epistemological field so as to consider the influence of the place devoted to the initiation to research in the process of professionalization. Taking into account the postural development has also been a necessity in relation to the learning of the skills of the apprentice researcher

The pragmatic approach, for itself, consisted in the study of the social representations for two of the main players involved in the training (student and trainer) of the concepts involved in the trend mentioned above.

In the end, these explorations put together enabled to suggest the implementation of a progress-orientated approach related to the expected evolution of concepts and practices of the players involved the training, in both the engineering training field and in escorting the students.

TYPE: Police "Calibri" 11 - spaced 1.5

DEGREE: Master 2 - Engineering Career Training (or training expertise) - Health care manager

Author: Frederic PLATEAU

University tutor: Martine BEAUVAIS

Professional tutor: Nadège LE CALVE

Training organization:

University of Science and Technology

Economics-University Centre for Continuing Education (CUEEP)

Department of Educational Sciences and Adult Education

December 2013