



Université François Rabelais - Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2012-2013

Le mémoire de recherche en formation cadre de santé

Un processus de construction au service de la professionnalisation.

Présenté par
Valérie BONNET épouse DEREUDRE

Sous la direction de
Laurence Cornu, Professeur des Universités

En vue de l'obtention du
Master 2 Professionnel « Sciences Humaines et Sociales » Mention « Sciences Humaines et Epistémologie de l'Action »
Spécialité « Sciences de l'Éducation et de la Formation » Parcours « Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes »

Je tiens à remercier très sincèrement toutes les personnes qui m'ont soutenue et accompagnée dans mon projet de formation et de recherche.

- Ma famille : Vincent pour sa patience et son soutien indéfectible, Clara et Hugo pour leur amour et mes parents toujours présents quoi qu'il arrive !
- Mes « partenaires » de l'IFCS, Marie-Christine, Sylvie et Christine qui m'ont non seulement motivée, mais aussi facilité la tâche à maintes reprises...
- Mes collègues de la promotion « SIFA », pour les moments de complicité partagés.

Je remercie tout particulièrement :

- Laurence Cornu mon Directeur de mémoire, pour sa disponibilité, ses conseils précieux, ses apports passionnants et sa bienveillance.

« L'écriture fait du savoir une fête » (Barthes, 1977)

« L'écriture, toute écriture, reste une audace et un courage. Et représente un énorme travail ».
(Mailhot, 1984)

« Ecrire pour se souvenir, se conserver ? Projet de réfrigérateur. On écrit plutôt pour se
devancer, s'inventer, s'ouvrir » (Roy, 1976)

Sommaire

1. INTRODUCTION	5
2 DU PRENDRE SOIN DES PATIENTS AU PRENDRE SOIN DES ETUDIANTS ..	6
3 LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	10
3.1 Le cadre législatif de la formation.....	10
3.2 Un contexte de formation en évolution	11
3.3 Un contexte professionnel en restructuration	12
4 L'EVOLUTION DE LA PROBLEMATIQUE.....	16
5 LE CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE.....	17
5.1 Le mémoire professionnel de recherche	17
5.2 Le praticien réflexif	35
5.3 La professionnalisation.....	38
6 VERS UNE HYPOTHESE DE RECHERCHE.....	46
7 L'ENQUETE.....	47
7.1 La méthodologie de la recherche.....	47
7.2 L'analyse des entretiens	53
7.3 L'analyse interprétative globale	88
7.4 Les limites de l'étude et la synthèse des résultats	100
8 LA CONFRONTATION AUX HYPOTHESES.....	102
9 LES PRECONISATIONS.....	103
9.1 Favoriser le processus réflexif dans le dispositif de formation	104
9.2 Accompagner le processus d'écriture	106
9.3 Développer une posture de « praticien-chercheur ».....	107
10 CONCLUSION	109
ANNEXES	111
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	219
BIBLIOGRAPHIE CONSULTEE.....	225
Table des matières	227

1. INTRODUCTION

La formation Cadre de Santé est une formation professionnelle par alternance, qui accueille des professionnels paramédicaux, en exercice depuis plusieurs années. A l'issue de cette formation, les cadres de santé diplômés ont la possibilité de s'orienter vers le management d'unités de soins ou la formation en Instituts de formation paramédicaux. Comme dans d'autres formations professionnelles, les étudiants ont à réaliser un mémoire qui constitue la validation finale et la délivrance de leur diplôme.

En tant que formatrice en Institut de Formation Cadre de Santé (IFCS)¹, nous rencontrons régulièrement des étudiants en difficulté dans l'élaboration de leur mémoire. Ces difficultés sont de plusieurs ordres : le passage à l'écriture, la conceptualisation, les liens avec leur future fonction...

Par ailleurs, nous assistons, à l'heure actuelle, à une mutation importante du contexte professionnel des métiers de la santé et de la formation. Plusieurs dispositifs de formation initiale ont bénéficié d'une réingénierie, introduisant une universitarisation de la formation et par conséquent une entrée dans le système LMD européen. Concernant la formation cadre, la réingénierie est toujours en attente, avec de nombreuses questions en suspens, notamment en lien avec le niveau universitaire accordé en fin de formation et les exigences relatives à la recherche.

Dans l'IFCS où nous exerçons, le mémoire demandé aux étudiants est un travail de recherche, basé sur des situations professionnelles. Malgré cet ancrage professionnel, subsistent pour certains des difficultés relatives à l'aspect "théorique" de la démarche. Autant de difficultés qu'il nous paraît fondamental de repérer et de prendre en compte afin de bâtir un dispositif de formation professionnalisant.

Ainsi, le travail de recherche qui nous est demandé en Master S.I.F.A., est pour nous l'occasion d'approfondir cette question prégnante de notre exercice professionnel : le mémoire en formation cadre de santé peut-il, au-delà de l'exercice diplômant, devenir un outil au service de la capitalisation de l'expérience et de la réflexivité ?

Dans une première partie nous évoquerons le trajet qui nous a conduit à élaborer ce projet de recherche et à questionner ce sujet. Puis nous exposerons le cadre contextuel de l'étude

¹ Lire partout Institut de Formation Cadre de Santé

concernant la législation, l'évolution de la formation et la restructuration professionnelle en cours.

Dans une seconde partie, après avoir énoncé notre question de recherche, nous développerons les concepts de mémoire professionnel de recherche, de praticien réflexif et de professionnalisation, nécessaires à l'éclairage théorique de notre démarche.

Une troisième partie sera consacrée au compte rendu des entretiens que nous avons menés auprès de deux acteurs de la formation cadre de santé et de deux cadres de santé récemment diplômés, à leur analyse et à l'interprétation des résultats de cette enquête. Nous les soumettrons, ensuite, à nos hypothèses de recherche.

Enfin, nous aborderons des préconisations en matière d'ingénierie de formation et pédagogique relatives au mémoire professionnel de recherche en formation cadre de santé.

2 DU PRENDRE SOIN DES PATIENTS AU PRENDRE SOIN DES ETUDIANTS

Avant de rentrer dans une formulation purement méthodologique d'une question de recherche, et pour comprendre l'origine de ce projet, il nous est apparu important de faire un détour par notre parcours personnel et professionnel, car nous en sommes convaincue: « il n'y a pas de hasard, il n'y a que des rendez-vous... » (Paul Eluard).

Ce détour, que nous emprunterons le temps de quelques lignes, sera parcouru en employant la première personne du singulier.

A 17 ans, Baccalauréat en poche, je suis fermement décidée à pratiquer un métier altruiste. Ce qui me motive, c'est donner, apporter aux autres et avoir la sensation d'être utile, de « *servir* » à quelque chose. A cette époque, j'hésite... Deux domaines m'attirent : l'éducation et la santé.

Cette année là, la réforme des études de l'Ecole Normale n'a pas encore eu lieu. Je présente donc le concours d'entrée post baccalauréat et je ne l'obtiens pas. Je m'inscris alors à la faculté de médecine et entame une année de travail intense. Je découvre une pédagogie particulière, je suis confrontée à un environnement inconfortable dans lequel je ne me sens pas en sécurité. Je ne comprends pas l'intérêt de ce que l'on me demande d'apprendre, ni la manière dont on m'enseigne.

Et si je faisais fausse route ? Si je n'étais pas faite pour cela ?...J'ai besoin de retrouver des repères.

Pour gagner de l'argent de poche, je donne des cours à des collégiens et je garde les enfants d'une infirmière libérale. Elle me parle de son métier avec passion, me permet de l'accompagner dans une de ses journées de travail, me dit qu'elle envisage de s'associer avec une jeune collègue dans quelques années. Elle m'interroge : « *tu n'aimerais pas faire ce métier ?* » En fait, je ne l'avais jamais envisagé, mais pourquoi pas ?...

Trois ans après, ayant obtenu le diplôme d'infirmière, je rentre dans la vie active et teste plusieurs secteurs d'activités du libéral et de l'hôpital. Quelle que soit la spécificité, j'ai la confirmation que le fait de « prendre soin de l'autre » me convient. Ce qui me plaît également c'est transmettre mon savoir et mon savoir-faire aux étudiants en stage, aux nouveaux arrivants dans le service. Je deviens référente dans les projets d'accueil et d'encadrement de la structure. Je participe à quelques enseignements dans le cadre de la formation des élèves infirmières de bloc opératoire.

C'est alors que je prends conscience de la difficulté parfois, à « faire apprendre ». Ce qui me paraît évident, aisé à comprendre, ne l'est pas toujours pour l'apprenant. Lorsque j'essaie de transmettre des connaissances, je le fais de manière intuitive, je tente de créer des outils, sans méthode particulière et sans les rattacher à une théorie pédagogique.

A cette période, l'hôpital dans lequel je travaille recherche des formateurs pour ses différentes écoles paramédicales. Pour pallier la pénurie de formateurs diplômés cadres de santé, le département de formation continue crée une formation qui a pour thème : « l'initiation à l'enseignement ». J'y participe donc et je découvre des concepts, des méthodes et outils pédagogiques. Certains éclairages me sont apportés concernant la spécificité d'une relation « éducative » :

La relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître de l'enfant. (Postic, 1979, p.9)

Cette aventure me tente ; pourquoi ne pas développer mes compétences et ainsi valider ce savoir issu de l'expérience, sur lequel je commence à mettre des mots ?

En effet, comme le dit Philippe PERRENOUD (2003) : « Il n'y a pas d'analyse de pratiques sans une forme ou une autre de “ théorie ” ».

C'est ainsi que je repars en formation et que j'intègre l'IFCS, pour une durée de 10 mois. En effet, grâce à cette spécialisation, je pourrai former des professionnels paramédicaux (dans des Instituts de formation) ou bien manager une équipe de soignants (dans des structures de santé).

Au cours de cette formation, j'expérimente une situation particulière : celle de **l'adulte** (35 ans), déjà professionnel (infirmière depuis 13 ans), **en formation...**

Certes, j'ai déjà connu une situation similaire 5 ans plus tôt, car j'ai réalisé 9 mois de formation à l'école d'infirmière de bloc opératoire (IBODE)², pour me spécialiser dans cette filière. Cependant, malgré une organisation identique (formation continue, avec une alternance cours/stages), je ressens de nombreuses différences.

En formation d'IBODE, les enseignements concernent des connaissances pratiques, techniques, que pour la plupart j'ai déjà expérimentées. Les stages se font dans des lieux que je connais : des services de bloc opératoires du CHU³ dans lequel je travaille depuis plusieurs années. Les évaluations modulaires sont des contrôles de connaissances sur table et des mises en situation professionnelles en stage. Je « maîtrise » relativement bien !

Comme je le détaillerai plus loin dans le cadre contextuel, la formation en IFCS est dense ; elle se déroule en continu sur 42 semaines, de septembre à juin avec seulement une semaine de congés et une alternance cours/stages. Les notions qui sont développées sont assez nouvelles et il est difficile de faire appel à sa pratique de soignant pour se « rassurer », ce qui peut être vécu comme déstabilisant.

Les évaluations modulaires sont des analyses de situation argumentées, des conceptions de projets et un mémoire à rédiger dans une démarche de recherche ; autrement dit des exercices auxquels je ne suis pas habituée.

Dans le projet pédagogique de l'IFCS, il est mentionné que l'élaboration du mémoire représente la synthèse de deux éléments clés : la construction d'une nouvelle identité professionnelle et celle d'une pratique professionnelle. « L'étudiant, acteur de sa formation, devient auteur d'un mémoire qui contribue au développement de la réflexion professionnelle [...] Il est aussi l'objet de passage du métier d'origine à celui de cadre de santé ». (I.F.C.S, 2012, p.16-17)

² Lire partout Infirmier de Bloc Opératoire Diplômé d'Etat

³ Lire partout Centre Hospitalier Universitaire

Pour l'étudiante cadre que je suis à l'époque, ce travail de recherche est très théorique. J'ai des difficultés à transposer ce que j'ai étudié dans mon projet professionnel de future cadre de santé. Dans la promotion où je me trouve, nombreux sont ceux qui ressentent cette difficulté. Ce mémoire reste un exercice de style, passage obligé pour valider le diplôme...

Au cours de mon exercice professionnel de formatrice en Institut de Formation en Soins Infirmiers, pendant 6 ans, j'ai accompagné plusieurs étudiants dans l'élaboration de leur travail de fin d'études.

Dans le même temps, j'étais Directeur de mémoire pour des étudiants de l'IFCS. À de nombreuses reprises j'ai essayé de comprendre ce qui se jouait dans l'élaboration de ce travail personnel, ancré dans la pratique professionnelle et qui avait souvent du mal à aboutir à des propositions transposables.

A ce niveau de réflexion, je me demande : **Comment accompagner les étudiants cadres de santé dans l'élaboration d'un travail de recherche à visée professionnelle ?**

Depuis maintenant 4 ans, j'exerce en temps que formatrice en IFCS. Mon expérience s'est enrichie, j'ai développé des compétences et je continue à me questionner sur le réinvestissement de ce travail de recherche réalisé par les étudiants cadres de santé.

D'autre part, depuis environ 3 ans, à l'IFCS, nous avons pu constater, une évolution dans les travaux des étudiants vers des thématiques plus « professionnelles », davantage orientées sur des problématiques d'analyse de pratiques de cadres de santé.

Nous avons également effectué un autre constat, lors de journées de regroupement organisées à l'IFCS, depuis 2 ans. Ces journées ont pour but de réunir des cadres de santé, diplômés de notre IFCS depuis un an et demi, donc récemment sortis de formation et dans un exercice nouveau de la fonction de cadre de santé.

Ces journées débutent par une évaluation des apprentissages en formation (ressources et manques) et un bilan de l'exercice de la fonction. Ceci nous permet en tant qu'équipe pédagogique, de penser à des réajustements éventuels du dispositif de formation.

La majorité des cadres présents ont évoqué le mémoire réalisé en formation, comme élément facilitant leur exercice professionnel. Ils parlent de « *réinvestissement et de transposition de leurs préconisations au quotidien* ». Ils disent avoir « *compris à quoi servait ce travail de recherche* » et également « *avoir pris l'habitude du processus de réflexion enclenché dans la*

méthodologie de la recherche ». Ils font part de « *leur envie de poursuivre d'autres travaux de recherche* » et notamment en recherche paramédicale.

Ces observations et constats m'amènent à m'interroger :

- En quoi la réalisation de ce travail de mémoire a-t-elle évolué ?
- Les étudiants réussissent-ils à s'approprier la théorie et à concrétiser leurs préconisations dans l'élaboration de leur projet professionnel ? Et si oui, pourquoi ?
- Quels changements l'ont permis ?
- Ces changements se situent-ils au niveau des attentes et des projets pédagogiques au sein des Institutions de formation ?
- L'évolution de la fonction cadre de santé est-elle en lien avec cela ?

Afin d'éclairer ces questionnements, nous débuterons ce propos par la présentation du contexte dans lequel se situe notre étude.

3 LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

3.1 Le cadre législatif de la formation

Le diplôme cadre de santé a été créé par le Décret du 18 août 1995 et la formation est régie par l'Arrêté du 18 août 1995 relatif au diplôme cadre de santé (JORF, 1995, p.12468). Cette formation s'adresse à des adultes, professionnels paramédicaux, qui ont une expérience de travail d'au moins 4 ans. La formation se déroule sur 42 semaines, en continu, dans un Institut de Formation Cadre de Santé. Elle est basée sur le principe de l'alternance : enseignements théoriques (24 semaines ou 26 semaines), temps de travail personnel et de documentation (2 semaines) et stages (15 semaines ou 13 semaines)

Elle est composée de 6 modules thématiques :

- Module 1 : Initiation à la fonction de cadre
- Module 2 : Santé publique
- Module 3 : Analyse des pratiques et initiation à la recherche
- Module 4 : Fonction d'encadrement
- Module 5 : Fonction de formation :
- Module 6: Approfondissement des fonctions d'encadrement et de formation professionnels :

Elle s'articule autour de deux logiques :

- la certification (formation diplômante)
- la professionnalisation (apprentissage du métier)

Pour entrer en formation, il est nécessaire d'avoir validé une épreuve écrite pour l'admissibilité et une épreuve orale de présentation d'un dossier pour l'admission. Le nombre de places disponibles dans chaque institut de formation est fixé et règlementé par le Ministère de la Santé.

Chaque module enseigné doit être validé pour se présenter à l'épreuve finale du Diplôme d'Etat. « Ne peuvent être autorisés à soutenir leur mémoire que les étudiants ayant préalablement validé les modules 1, 2, 4 et 5 » (JORF, 1995, p.12469).

L'élaboration d'un travail de recherche écrit et sa soutenance devant un jury, valident à la fois les modules 3 et 6 et le Diplôme d'Etat de cadre de santé.

« Les modules 3 et 6 sont validés si les étudiants ont obtenu à la soutenance du mémoire une note égale ou supérieure à 10 sur 20 ». (JORF, 1995, article 11)

Suite à l'obtention de ce diplôme, le cadre de santé peut exercer son métier en temps que cadre de santé responsable d'unité de soins ou cadre de santé formateur en institut de formation. (Fiche métiers : cadre responsable d'unité de soins et Formateur (trice) en techniques, management et pédagogie des soins)

3.2 Un contexte de formation en évolution

Depuis quelques années, le contexte de la formation des professions paramédicales est en mutation. Suite à leur « entrée » dans le système LMD (Licence-Master-Doctorat), certains dispositifs ont bénéficié d'une réingénierie importante. La formation des infirmiers a débuté en 2009 son " *universitarisation* ", avec un programme décliné en 6 semestres, donnant lieu à une validation d'unités d'enseignement, sous forme de capitalisation de 180 ECTS⁴ et une obtention d'un diplôme professionnel d'infirmier équivalent à un grade licence. Dans ce cadre de réforme des études, des partenariats avec les universités et tous les Instituts de formation d'une même région sont réalisés. (Santé – Protection sociale – Solidarités, 2009, Page 159). De plus, le système de financement des Instituts de formation a également été revu en lien avec l'autonomisation des budgets. (JORF, 2004, page 14545) et une décentralisation des budgets de l'Etat vers les Régions.

⁴ Lire partout European Credits Transfer System (Système européen de transfert et d'accumulation de crédits)

En 2012, la formation des Manipulateurs en Electroradiologie Médicale (MEM) a suivi la même évolution et, progressivement, toutes les formations paramédicales se restructurent, selon un schéma universitaire.

Concernant la formation des cadres de santé, la réingénierie du diplôme, débutée en 2011, est toujours en attente, avec, à l'heure actuelle, une incertitude quant à ses modalités et au grade universitaire accordé. « La seconde phase des travaux de réingénierie a commencé au second trimestre 2013. Son objectif est de construire avec les professionnels les lignes d'une formation cadre renouvelée » (Lenoir-Salfati, Dardel et Monnier, 2013, p.25). De nombreuses questions restent en suspens : la formation sera-t-elle encore dispensée par des Instituts professionnels ? Seront-ils associés à des universités ? Deviendra-t-elle une formation purement universitaire, avec des orientations managériales et pédagogiques ? Par conséquent, les incertitudes sont les mêmes concernant les contenus de formation et le grade universitaire délivré...

Cependant, depuis quelques années, plusieurs IFCS ont déjà construit des partenariats avec des universités ; de telle sorte que les étudiants cadres de santé suivent un double cursus de formation qui leur permet de valider, selon les cas, une Licence, une première année de Master, ou plus rarement un Master, en même temps que leur Diplôme d'Etat. D'autre part, certains étudiants cadres de santé entrent en formation en possédant déjà des diplômes universitaires (Licences, Maîtrise, Master), et environ 75% d'entre eux ont exercé en tant que « faisant fonction de cadre » dans le secteur du management ou de la formation. Toutefois, à l'heure actuelle, il n'est officiellement reconnu aucune capitalisation d'apprentissage et donc aucune dispense de formation, ni processus de validation d'acquis pour la formation cadre de santé.

3.3 Un contexte professionnel en restructuration

De nombreux changements concernant le système de santé en France ont déjà eu lieu et des évolutions se profilent encore dans un futur proche ; le métier de cadre de santé est au cœur de ces mutations puisqu'il en est un des acteurs (cf. Schéma ci-après).

Facteurs d'évolution des métiers de cadre de santé.



Figure 1 : «Facteurs d'évolution des métiers de cadre de santé ». (Lenoir-Salfati, Dardel et Monnier, 2013, p.23)

3.3.1 Au niveau structurel :

La réorganisation des établissements de santé conduit à des modes de management partagé (regroupement en pôles d'activités, réseaux et partenariats, nouveaux modes de financement...) et donne au cadre de santé de nouvelles attributions et de nouvelles responsabilités.

Le renforcement des contraintes juridiques et réglementaires nécessite l'acquisition de nouvelles connaissances juridiques et une attention accrue à la question de la traçabilité des activités. L'évolution des professions paramédicales dans le cadre des transferts d'activités et de compétences va nécessiter de redéfinir les missions, les procédures de prise en charge, les profils de poste et les responsabilités au sein des équipes. (I.F.C.S., 2012, p.5).

En effet, dans un contexte socio-économique restreint, les cadres de santé deviennent des professionnels de la gestion, à l'interface de 2 logiques (soignante et économique), parfois en contradiction. De plus, cette fonction de « Maillon central », « pilier du service », « clef du changement », « référence permanente et solide » (De Singly, 2009, p.5), a été énoncée dans le rapport élaboré par Chantal de Singly, en 2009. Cette « *Mission de Singly* »⁵, a montré une volonté de repenser et de revaloriser la fonction et la formation des cadres hospitaliers. Ainsi, le référentiel d'activités du cadre de santé a été remanié. (Fiche métiers : cadre responsable d'unité de soins et Formateur (trice) en techniques, management et pédagogie des soins).

3.3.2 Au niveau de la formation professionnelle tout au long de la vie :

Depuis 2002, plusieurs réformes facilitent l'accès à la formation des personnels de santé grâce à des dispositifs variés (plan de formation, Congé Individuel de Formation et Droit Individuel de Formation) ainsi que l'accès à la formation et à certains diplômes par des processus de bilans de compétences, de Validation des Acquis Professionnels (VAP) et/ou de l'expérience (VAE). Pour les établissements de santé, cette multiplication des dispositifs de formation demande un développement de l'ingénierie pédagogique, une articulation des financements et une gestion de la formation et des compétences à anticiper. (Vincent, 2012).

Les cadres de santé " *de proximité* " qui côtoient les équipes soignantes au quotidien sont donc des acteurs incontournables de cette architecture. Dans ce sens, ils doivent démontrer des compétences en management et gestion des ressources humaines, pour accompagner les personnels dans leurs projets.

⁵ Chantal de Singly était jusqu'en 2010, Directrice de l'Institut du Management, à l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique de Rennes. Une mission sur la formation, le rôle, les missions et la valorisation des cadres hospitaliers, lui a été confiée en 2009 par le Ministère de la Santé et des Sports. Cette mission a été conclue par la rédaction d'un rapport qui rend compte de ses conclusions.

3.3.3 Au niveau de la recherche paramédicale :

En 2010, un Programme Hospitalier de Recherche Infirmière et Paramédicale (P.H.R.I.P)⁶ est instauré par le Ministère de la Santé et des Sports, en complément des autres programmes hospitaliers de recherche et en prolongation du Programme de Recherche Infirmier déjà existant.

Il s'étend désormais à toutes les professions paramédicales. Il vise à financer des projets de recherche comportant une investigation systématique conçue pour améliorer les connaissances sur des questions importantes pour les soins ou l'amélioration des pratiques professionnelles des auxiliaires médicaux. [...] Le champ de la recherche hospitalière en soins infirmiers et paramédicaux doit s'attacher à tous les aspects de la recherche dans ce domaine, incluant notamment la qualité et la sécurité des soins et l'amélioration des pratiques professionnelles, l'organisation et la gestion de ces soins et pratiques, la prévention et le dépistage de la maltraitance, l'évaluation des organisations, l'impact des politiques de santé et des outils de régulation et de formation sur la qualité et l'efficacité des soins et des pratiques des auxiliaires médicaux. (B.O. N°8, 2010).

Nous pouvons constater que la recherche est promue et encouragée par les pouvoirs publics qui la proposent à tous les personnels paramédicaux. Ces projets de recherche sont basés sur l'utilisation de méthodologies scientifiques « comportant une investigation systématique » ; leur finalité est clairement énoncée et vise à l'amélioration des « connaissances sur des questions importantes pour les soins ou l'amélioration des pratiques professionnelles des auxiliaires médicaux ». Il s'agit donc de recherches pratiques. De plus, tous les sujets cités pour exemple peuvent concerner le cadre de santé dans ses missions principales de manager garant de la qualité et de l'efficacité des soins.

Dans les hôpitaux, la politique de promotion de la recherche clinique se développe à tous les niveaux. Ainsi, dans le C.H.U. où nous travaillons, une Infirmière (Cadre Supérieur de Santé) a été nommée à un poste transversal de *" responsable de la recherche paramédicale "* à la Coordination Générale des Soins.

Depuis deux ans, une « Journée Recherche Paramédicale Grand Sud Ouest » est organisée par les trois C.H.U. de Limoges, Bordeaux et Toulouse. Son objectif principal est de promouvoir la recherche auprès des professionnels et également des étudiants paramédicaux.

Dès les formations initiales, le travail de recherche devient un élément essentiel à mobiliser et un champ de compétence à investir.

⁶ Lire partout Programme Hospitalier de Recherche Infirmière et Paramédicale.

Enfin, le premier Diplôme Universitaire français en « Sciences infirmières et recherche paramédicale » a vu le jour, en partenariat avec l'Institut Universitaire de Recherche en Soins de Lausanne, à l'Université de Limoges.

Les titulaires de ce nouveau diplôme universitaire pourront être référents des projets de recherche paramédicale et infirmière dans leurs établissements. Ce DU est une étape d'importance dans la perspective de création d'un Master en Sciences Infirmières actuellement à l'étude. (Frugier, 2012)

Pour les professionnels de santé, l'enjeu de l'existence d'un Master en Sciences infirmières est de taille. En effet, les Sciences infirmières pourraient être reconnues comme une discipline à part entière, au même titre que les Sciences de l'éducation. Ainsi, la recherche en Sciences infirmières serait encadrée par une double orientation : scientifique, avec la théorisation qui passe par l'université ; et professionnelle dans une démarche d'analyse de pratiques de la part du " praticien-soignant".

Là encore, les Cadres de santé sont des référents, en encadrement de proximité comme en formation des étudiants. La recherche est donc un axe de travail privilégié dans les professions de santé et concerne désormais tous les acteurs.

4 L'EVOLUTION DE LA PROBLEMATIQUE

En tant que cadre de santé formateur en IFCS, nous sommes particulièrement concernée par le travail de recherche des étudiants. Notre préoccupation majeure est que ces mémoires professionnels puissent être réellement porteurs de sens pour les étudiants et qu'ils soient réinvestis dans leur futur métier de cadre de santé, en tant que recherches praxéologiques « orientées vers l'optimisation de l'action » (Kaddouri, 2008, p.81), tant dans la pratique quotidienne de leur activité, que dans la pratique propre de leur réflexion.

Au départ de notre interrogation, nous nous demandions : **Comment accompagner les étudiants cadres de santé dans l'élaboration d'un travail de recherche à visée professionnelle ?**

A ce stade, nous envisageons un angle de travail relevant uniquement de l'ingénierie pédagogique et nous nous interrogeons sur notre posture d'accompagnateur et sur des méthodes à mettre en place.

Nous venons d'inventorier plusieurs éléments contextuels qui ont ouvert notre regard à une dimension systémique et il nous apparaît alors essentiel de remettre en perspective notre

question de recherche, en questionnant à la fois l'angle de l'ingénierie pédagogique et celui de l'ingénierie de formation, pour une professionnalisation accrue des futurs cadres de santé.

« La professionnalisation suppose la mise en place de moyens de développer la réflexivité et la distanciation critique des professionnels sur leurs pratiques, leurs comportements, leurs ressources, leurs représentations et leurs façons d'agir et d'apprendre. ». (Le Boterf, 1998, p.153)

Ainsi nous énonçons la problématique suivante :

En quoi le travail de mémoire de recherche élaboré en formation cadre de santé peut-il devenir un outil au service de la professionnalisation de l'étudiant ?

5 LE CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE

Afin de cerner plus précisément notre objet d'étude, il nous est nécessaire d'élucider ce que représente le mémoire professionnel et spécifiquement le mémoire de recherche, avec la clarification des différentes méthodes de recherche, la place de l'écriture dans ce travail et les apports de la recherche. Puis nous nous attacherons à définir qui est le praticien réflexif et comment il se situe dans la recherche, enfin nous évoquerons le bénéfice de la recherche dans la professionnalisation de l'étudiant cadre de santé et comment nous envisageons son ingénierie.

5.1 Le mémoire professionnel de recherche

5.1.1 Définitions

Nous débuterons cette première partie conceptuelle en définissant ce que nous entendons par mémoire professionnel de recherche.

Du lat. « *memoria* », la mémoire est une « aptitude à se souvenir, un ensemble de souvenirs, un témoignage du passé » (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [CNRTL], 2013).

Dans le domaine scientifique, c'est une « activité biologique et psychique qui permet d'emmagasiner, de conserver et de restituer des informations ». Du point de vue historique, c'est un « ensemble de faits passés qui reste dans le souvenir des hommes ». En informatique,

la mémoire d'un ordinateur est « un dispositif capable d'enregistrer, de conserver et de restituer des données ». (Larousse, 2013, 50401).

Enfin, en métallurgie, on parle « *d'alliage à mémoire de forme* », qui « grâce à l'application de traitements thermomécaniques constituant une sorte d'apprentissage, se comporte comme s'il se souvenait des morphologies qui lui ont été imposées à certains instants de son histoire ». (Larousse, 2013, 50401/locution).

La mémoire est donc garante du souvenir, de la conservation d'informations, au service de l'histoire des hommes. Elle permet de témoigner d'évènements terminés, parfois depuis longtemps, et de remobiliser ces évènements pour pouvoir en faire quelque chose.

Lorsque ce terme est employé au pluriel, il devient une « relation écrite que quelqu'un fait des événements qui se sont passés durant sa vie, et dans lesquels il a joué un rôle ou dont il a été le témoin » (Larousse, 2013, 50403). Ecrire **ses** mémoires, c'est laisser des traces, de son vécu, afin que ne se perde pas **la** mémoire ; en effet, la transmission orale ne peut suffire à faire perdurer les souvenirs.

Le mémoire, substantif masculin, est, quant à lui, un « exposé complet d'une question, d'un sujet, rédigé en vue d'un examen, d'une communication dans une société savante » (Larousse, 2013, 50402). L'auteur du mémoire étudie un sujet, en rapport avec une thématique scientifique liée au domaine de ses études ou à son domaine professionnel, dans le but de communiquer par écrit (puis oralement), les résultats de sa réflexion à une communauté experte dans le sujet. L'objectif de ce travail est de capitaliser une expérience par l'écriture pour que mémoire soit gardée ; en cela nous pouvons dire que **le** mémoire fait résonner **la** mémoire.

Certaines formations professionnelles universitaires, comme la formation des médecins, ont initié ce travail de compilation de recherches et de mise en écrit de la pratique. Dans cette optique, nous nous situons dans une énonciation de connaissances en lien avec le métier et une transmission de ces connaissances validées par les enseignants, eux-mêmes professionnels. De plus, le droit d'exercice, relié à l'obtention du diplôme, est finalement accordé après la présentation de cette recherche.

A l'heure actuelle, de nombreuses formations universitaires ou professionnelles, comprennent une initiation à la recherche, finalisée par la rédaction d'un mémoire. Ce travail n'est plus seulement réservé aux formations dites "littéraires". Quoiqu'il en soit, un mémoire peut

désigner des écrits de différentes formes, avec des objectifs et des normes variés. La caractéristique de l'auteur d'un mémoire professionnel est d'être un professionnel en exercice qui revient se former dans le cadre d'un cursus de formation continue en alternance pour une période définie, à l'issue de laquelle il obtiendra un diplôme.

Pour Michèle Guigue-Durning (1995, p.77-78), le mémoire professionnel :

Est un écrit

- pédagogique, destiné à être noté dans le cadre d'un examen, donnant lieu à une soutenance orale ;
- public, c'est-à-dire disponible en bibliothèque, ou à tout le moins, en archives pendant plusieurs années ;
- proposant l'exposé d'un savoir rigoureusement construit et argumenté, supposant la mobilisation explicite de sources diverses [...]
- présentant un tout cohérent, se suffisant à lui-même et lisible indépendamment du contexte de sa production ;
- destiné à des lecteurs divers [...], c'est-à-dire participant à plusieurs cadres d'énonciation très différenciés,
- comprenant au moins plusieurs dizaines de pages...

« Il n'est pas une fin en soi, il est un support essentiel du processus de formation et d'évaluation » (Guigue-Durning, 1995, p.5).

Le mémoire est, selon elle, (Guigue-Durning, 1995) :

- « une épreuve » (p.24)

L'élaboration du mémoire revêt des exigences légiférées et réglementées, formalisées par l'institution de formation. L'écrit, qui va être lu et évalué, doit correspondre à des normes précises. Puis l'auteur présente son travail devant un jury pluriel, présentation au cours de laquelle « le caractère rituel et conjoncturel de ce moment est amplifié par la situation orale [...] » (Guigue-Durning, 1995, p.25). Toute une partie de ce travail a été réalisée en amont et va se poursuivre en aval.

- « un exercice » (p.29)

La production du mémoire est une activité impliquant une articulation entre le milieu de formation et le milieu professionnel. En outre, ce travail oblige son auteur à adopter une posture de critique envers sa propre production, de ce fait on peut dire qu'il s'exerce à l'« évaluation réflexive ».

- « un écrit communicable » (p.34)

Le mémoire professionnel est inscrit dans un contexte socio-économique qui guide, en partie, son évolution et demande à son auteur une restitution. La communication publique

de son contenu est en quelque sorte « l'aspect visible, quasi matériel, de la réflexion » (Guigue-Durning, 1995, p.35) de l'auteur.

- « [...] un processus de construction » (p.36)

Quelle que soit sa valeur finale, il a mobilisé la réflexion permanente de son auteur et lui a demandé un travail de raisonnement. Ainsi, « l'on peut considérer le mémoire comme une "réalisation" mais au sens où Bachelard utilise ce terme, c'est-à-dire comme la production du scientifique » (Guigue-Durning, 1995, p.36).

Dans l'ouvrage dirigé par Crinon, en 2003, (Lang, 2005, p.170), Fabre définit le mémoire professionnel comme « un écrit de type pédagogique : discours réflexif sur une pratique personnelle [...] ». En cela, l'auteur mêle récit de vécus et apports théoriques, il se doit de réaliser des liens avec des aspects législatifs et éthiques, pour parvenir à « élucider le sens de son action et de son implication ».

Crinon et Guigue (2003, p.167-168), qui ont étudié et analysé des travaux de mémoires professionnels réalisés par des enseignants en formation, ont constaté que ce travail de validation est également formateur ; en effet, il est constitué de trois pôles reliés entre eux, à savoir :

- Il « s'appuie sur un état des connaissances,
- Il est centré sur un problème professionnel,
- Il instaure un retour réflexif sur l'expérience »

En ce sens, il n'est pas uniquement une capitalisation quantitative de l'expérience mais, de par la mise en écrit de sa pratique, le professionnel peut mettre à distance des situations d'action (phase diagnostique de décantation de l'expérience) et ainsi les conceptualiser, pour parvenir à problématiser. Ensuite, la confrontation aux autres, au moyen d'une enquête, et d'allers retours entre les expériences et la théorie (phase d'analyse) permet au professionnel de revenir sur l'action de manière qualitative et proposer, si nécessaire, une autre manière d'agir (phase pragmatique de construction). Au final, ce processus de recherche aboutit donc, à une production de connaissances, au service des professionnels et au développement de leur pouvoir d'agir sur leur métier, à plusieurs niveaux. Selon Clot (2008, p.68 et 70), cela relève de « l'art du métier en acte », car « connaissance et actions restent indissociables, il n'y a pas de solution de continuité ».

Le mémoire professionnel se trouve « au carrefour de plusieurs cadres d'énonciation » (Guigue-Durning, 1995, p.13) : la formation et l'activité professionnelle. Outre le cadre institutionnel et réglementaire dans lequel il se situe, il peut avoir diverses fonctions : informer, innover et/ou améliorer les pratiques.

Le mémoire professionnel serait, par conséquent un outil pédagogique, au service de l'étudiant dans cette étape de formation et deviendrait un outil de travail dans l'étape de mise en forme, sur le terrain professionnel. Voyons maintenant quelle démarche de recherche semble la plus appropriée au mémoire professionnel des étudiants cadres en formation.

5.1.2 Les différents types de recherche

Dans ce paragraphe, il nous paraît important de distinguer les différentes recherches qui existent, afin de spécifier dans quelle catégorie nous situons le mémoire professionnel en formation cadre. En effet, même si des critères communs et invariants se retrouvent, selon le type de recherche que l'on entreprend, les objectifs et les effets sont différents. En ce qui concerne notre étude, nous adopterons une conception de la recherche alliant scientificité et expérience pratique, selon différents auteurs.

Une action de recherche est définie comme « un ensemble d'activités ayant pour résultat intentionnel une communication sur le processus de production de savoirs inédits et sur ses résultats, dans des conditions qui permettent un jugement sur leur validité par une communauté destinataire » (Barbier, 2008, p.52).

Beillerot (1991, p.17-31), propose une classification selon six critères, et deux degrés, pouvant définir une démarche de recherche scientifique. Dans une recherche de premier degré, on retrouve :

- La production d'une connaissance nouvelle (validée par la communauté habilitée)
- Une démarche d'investigation (rigoureuse, systématisée et admise)
- Une communication des résultats.

Pour accéder au second degré, le chercheur doit :

- Réaliser une analyse critique de ses sources et méthodes
- Employer une systématisation dans le recueil de données
- Et interpréter ses résultats à partir de théories reconnues après avoir formulé une problématique.

Le mémoire de recherche professionnel élaboré par les étudiants cadres de santé, suit une méthodologie de recherche reconnue et débouche sur une communication écrite et orale du cheminement de la recherche entreprise, de ce que les étudiants ont découvert après une enquête analysée et de ce qu'ils envisagent de mettre en place dans une future activité professionnelle. De plus, ce travail est accompagné par un directeur de recherche, possédant une expertise méthodologique, puis validé par ce même directeur de recherche, associé à un professionnel, au cours d'un jury. Au final, le diplôme d'Etat de cadre de santé sera délivré par la validation de ce mémoire. Enfin, les six critères énoncés ci-dessus faisant partie des différentes étapes demandées dans le travail, il peut donc être qualifié « d'action de recherche scientifique de second degré ».

Pour préciser l'axe de la recherche dans lequel nous situons le mémoire professionnel, nous aborderons la problématique soulevée par Van Der Maren (2011, p.4-5). Selon lui, il existe une opposition entre l'écriture de recherche académique qui s'inscrit « dans une mythologie scientifique » (p.5), et l'écriture de recherche « dans le cadre de la culture particulière à la profession qui nourrit la recherche par les problèmes qu'elle pose et par les données que le chercheur peut y recueillir » (p.4). Il nomme cela « le conflit des paradigmes » (p.5) et situe les étudiants qui réalisent ce travail de mémoire professionnel au cœur de ce conflit. Cependant, si de nombreuses caractéristiques paraissent les opposer, science « de l'objet » et de la théorie pour la première versus science « du sujet » et de la pratique pour la seconde (p.6) ; elles n'en ont pas pour autant moins de valeur l'une que l'autre.

Ces tensions et paradoxes apparents entre ces deux formes de travaux de recherche donnent l'impression de l'existence de deux sortes de mémoires : un qui serait "subjectif", en se basant sur l'expérience et la pratique, et un autre qui, lui, serait "objectif" de par les savoirs académiques à l'origine de sa conception. Cette polémique, ancienne, autour de la valeur de l'expérience se retrouve selon les différents courants qui la définissent. En effet, dans un angle empiriste, elle est « la perception et la réception d'un donné sensible » (Ogien et Quéré, 2005, p.37) ; ainsi elle renvoie à des sensations et des significations vécues comme subjectives par celui qui fait l'expérience. Dans une conception herméneutique, « l'expérience désigne une traversée qui modifie celui qui la subit » (Ogien et Quéré, p. 37). Alors pour le sujet, elle est productrice de découvertes, de compréhension, de connaissances et source de transformation, via « l'exploration et l'explicitation des effets de l'interaction qui la fonde [...] » (Ogien et Quéré, p. 37). Enfin, si nous nous appuyons sur le concept clé de la philosophie de Dewey (Ogien et Quéré, 2005, p.38), « l'expérience est d'abord et avant tout

une affaire d'organisation dynamique d'un système en continuelle transformation : celui formé par un organisme et son environnement ». Dans ce système, l'individu et l'environnement ne sont pas indépendants l'un de l'autre, ils sont en interaction. Par conséquent, une expérience n'est pas subjective puisqu'« elle précède la distinction même du sujet et de l'objet, et c'est en elle que ces deux pôles se différencient et se spécifient comme phases d'un unique processus » (Ogien et Quéré, 2005, p.39). Pour chaque expérience vécue, les actes du sujet sont conduits par ce qu'il a retenu d'une situation antérieure, et conduisent a posteriori à d'autres actes et ainsi de suite...En conséquence, un individu retient quelque chose de chaque expérience, ce qui entraîne une transformation de ses actions et l'amène à agir dans un nouvel environnement. C'est « la continuité de l'expérience » (Ogien et Quéré, 2005, p.39). Si nous nous cantonnons à cette étape d'adaptation, comme le souligne Dewey (Ogien et Quéré, 2005, p.40-42), nous restons dans un contexte stimuli-réponses et nous ne pouvons pas parler de mode de développement cognitif. Ce qui va générer de la connaissance pour l'individu, c'est le passage par l'enquête et le recours à une méthode expérimentale ou expérientielle. Ainsi, le sujet peut percevoir les relations entre ce qu'il vit et ce qu'il fait et adapter un comportement en ayant intégré la connaissance. L'enquête permet de problématiser et à travers les explorations effectuées, proposer des « orientations d'action » (p.42).

Nous pouvons donc dire que le mémoire professionnel de recherche réalisé en formation Cadre fait partie de ces recherches qualitatives, qui ont l'humain pour objet d'étude et se situe au centre de cette controverse scientifique. Cependant, il n'est ni académique, ni artificiel, mais va chercher son ancrage dans l'expérience pratique. Aussi, « l'étude des savoirs d'action nourrit le développement des savoirs théoriques pour un renversement paradigmatique...» (Bréant, 2005, p.107). En effet, il ne se satisfait pas de compiler des savoirs savants, mais y associe la réflexion de son expérience. Ainsi, émergent ces nouveaux savoirs « d'action », conceptualisés par l'écriture du mémoire.

Lors d'une conférence présentée aux Journées d'études de l'Association de Recherche en Soins Infirmiers en janvier 2008, Jean Clénet (2009, p.19-24), pour sa part, expose « trois postures épistémologiques possibles pour la "recherche" » qualitative en formations et en soins :

- « **La recherche vise à théoriser la pratique, à la décrire et la nommer** » (p.19) : dans ce cas, l'objectif de la recherche est d'élaborer des savoirs théoriques qui vont

orienter la pratique, dans une visée applicationniste. Cette méthode, même avec des connaissances de qualité, ne permet pas de changements dans les pratiques professionnelles. Les savoirs deviennent des prescriptions à décliner et ne sont pas productifs pour l'acteur, ne les ayant pas mobilisés « en situation ».

- « **La recherche se met "au service" de la formation ou de l'évaluation confortant ainsi des approches plus complexes des phénomènes** » (p.20) : c'est ce que l'on retrouve dans les approches qualitatives, particulièrement en sciences humaines, avec pour objet la compréhension de la complexité des phénomènes. Là encore, cette recherche ne sert la pratique que si elle permet l'engagement des acteurs en tant que chercheurs.
- « **La recherche s'intègre au...et intègre...le processus d'évaluation et de formation**, en mouvements itératifs et récursifs entre actions-réflexions-transformations » (p.20) : c'est le propre de la recherche-action, qui a pour but de mettre en lien les sujets qui agissent avec les contextes organisationnels, spatiaux et temporels. Elle vise à faire évoluer « les conceptions des acteurs » plutôt qu'à « transformer l'organisation » (p.21).

Par conséquent, en formation professionnelle, pour apporter une réelle plus value à ses acteurs, la recherche entreprise doit s'intéresser au niveau « politique », « organisationnel » et « actoriel » (Clénet, 2009, p.22). Ainsi les effets de la recherche peuvent servir le terrain socio-professionnel et réciproquement, à condition d'y intégrer trois dimensions fondamentales : « pragmatique, épistémique et éthique » (cf. Schéma ci-après).

VERS UN MODELE DE FORMATION VERSUS RECHERCHE ASSOCIES
**Concevoir-construire-conduire la recherche qualitative (RQ) : vers une scientificité
 légitimée (aussi) par le « bas ».**

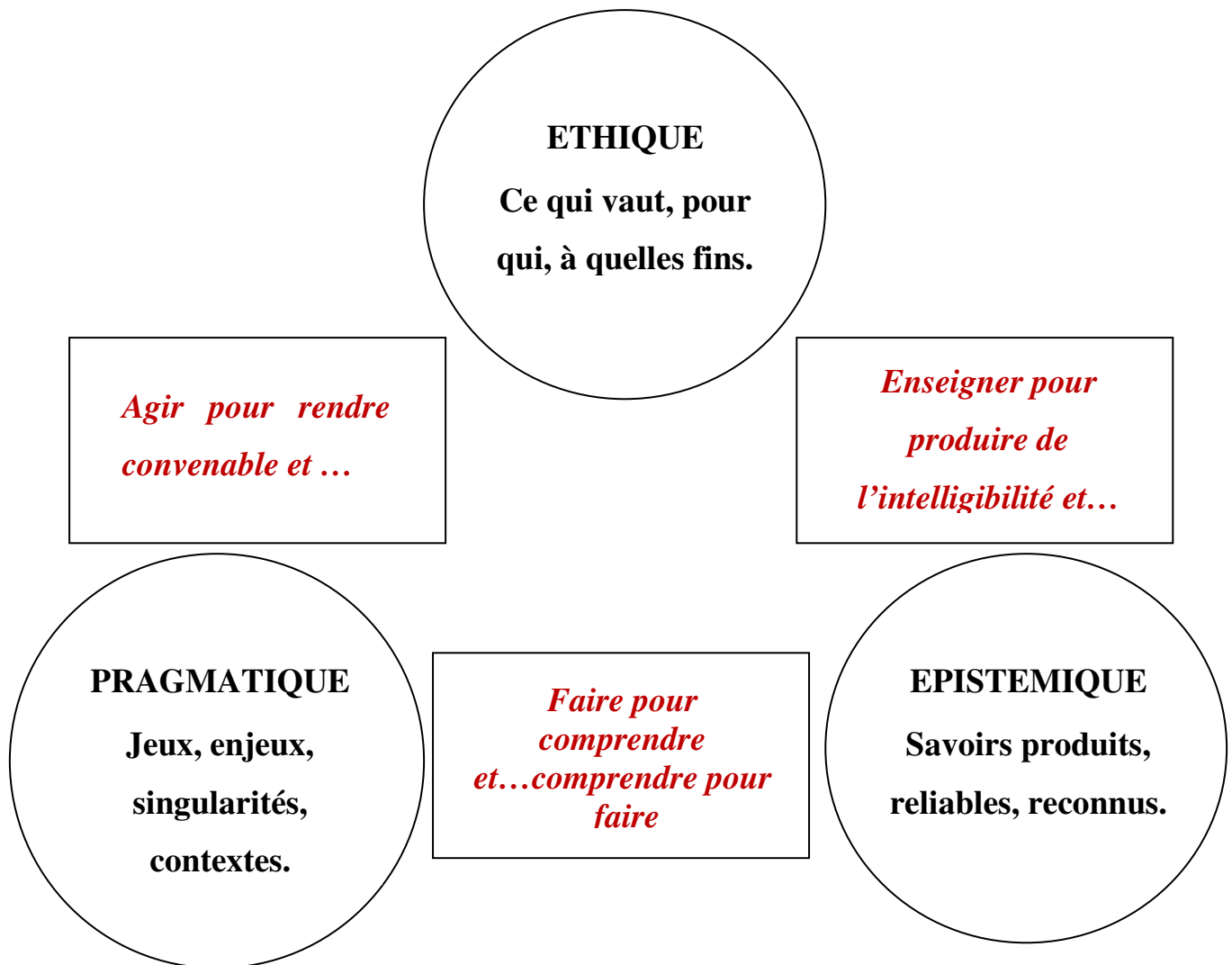


Figure 2 : « Vers un modèle de formation versus recherche associés ». (Clénet, 2009, p.25)

De son côté, Kaddouri (2008, p.81) distingue la recherche fondamentale, « travail destiné à faire avancer la connaissance sans viser des applications pratiques immédiates », des recherches praxéologiques, qui, elles, sont « orientées vers l'optimisation de l'action » et sa transformation. Selon lui, elles ne s'opposent pas mais sont complémentaires. Il est à noter, cependant, que le principe de désintéressement, fondement du chercheur "*fondamental*", ne peut se retrouver dans une recherche praxéologique puisque, par essence, dans ce cas, le chercheur est impliqué dans l'action... Nous y reviendrons ultérieurement.

Suivant les intentions du chercheur, un travail de recherche praxéologique peut avoir cinq usages (Kaddouri, 2008, p.82-84) et peut donc être réinvesti « comme cadre de structuration »:

- « d'une responsabilité fonctionnelle », pour légitimer une fonction déjà occupée ;
- « de sa pratique », avec une visée d'analyse des pratiques ;
- « d'un parcours de vie », pour terminer quelque chose, boucler une expérience ;
- « d'une identité déjà existante », pour la renforcer, car elle n'est pas complètement reconnue ;
- « d'une fonction statutaire », pour obtenir un poste qualifiant, suite à l'obtention d'un diplôme.

Concernant les trois premiers usages, la recherche n'est pas forcément utilisée dans un « sens académique » (Kaddouri, 2008, p.84). Par contre, concernant les deux derniers, il est obligatoire.

Pour un étudiant cadre, le processus de recherche mené au cours de l'année de formation peut permettre l'ensemble de ces structurations, à fortiori s'il occupe un poste de faisant-fonction de cadre de santé. Les effets, notamment identitaires, ne se feront pas nécessairement sentir dès l'obtention du diplôme, puisque ce processus fait intervenir d'autres facteurs.

Selon Barbier (2008, p.53-57), dans toute action de recherche, plusieurs activités coexistent :

- Des « activités d'identification » (Barbier, p.53), qui passent par la description de faits, de ce qu'il nomme « des existants » et par l'explicitation de ces observations. En sciences humaines, les constatations effectuées concernent toujours les activités humaines, ce qui constitue un risque d'implication subjective. Afin de produire de l'information et de circonscrire au mieux l'objet de sa recherche, il est possible, à la fois de se servir d'informations déjà produites par d'autres, de réaliser soi-même des

observations, ou d'utiliser la « production de discours » des acteurs et ou de réaliser des expériences.

- Des « activités d'analyse » (Barbier, p.54), qui consistent « en la production d'énoncés sur des liens entre les existants ». cette phase permet d'identifier des relations de corrélation entre les éléments observés, afin d'en comprendre le cadre et d'émettre des hypothèses.
- Des « activités de théorisation » (Barbier, p.55), qui permettent « la production d'énoncés sur des liens construits entre des existants et des constructions conceptuelles ». on parle généralement de cadre théorique ou conceptuel. C'est la phase de choix et de référence à des « paradigmes de recherche » (Barbier, p.56).
- Des « activités de finalisation » (Barbier, p.56), qui produisent des « énoncés attributifs de valeur sur les processus de transformation du monde et singulièrement sur les actions humaines ». Nous associons à cette phase les propositions d'actions concrètes qui peuvent être élaborées par le chercheur à l'issue de sa recherche pour adapter ou changer une activité.
- Des « activités d'argumentation » (Barbier, p.57), qui se caractérisent par « la production d'énoncés à intention d'influence sur le destinataire de la recherche ». Cette phase de présentation de son travail de recherche permet, à la fois de communiquer sur sa recherche et d'y poser un regard critique. Nous considérons que cette étape correspond à la soutenance du mémoire.

D'autre part, nous pouvons nous interroger sur la place de la recherche dans la formation professionnelle de cadre de santé. En effet, s'agit-il de former à la recherche ou par la recherche ? (Guigue-Durning, 1995, p.46-48). Dans le premier cas, l'objectif est à la fois la finalité, alors que dans le second cas, l'objectif est de faire de la recherche un outil pour utiliser le milieu professionnel comme un élément de connaissance que l'on souhaite approfondir. Ainsi, en formation cadre, « il y a place pour penser, imaginer et débattre, il y a place pour des savoirs à construire » (Guigue-Durning, 1995, p.48).

Dans le mémoire professionnel, l'écriture devient alors le médiateur entre l'organisation de la réflexion et la compréhension des actes de son auteur.

5.1.3 L'acte d'écriture

« Bien qu'elle ne puisse rien changer au passé, l'écriture peut ouvrir la possibilité d'un futur différent, elle peut esquisser un nouvel horizon. [...] Souvent, l'écriture transforme le savoir que nous croyions avoir sur les événements et sur nous même. A travers l'écriture, la réalité quotidienne prend une autre dimension. Sous la plume, elle n'est plus banale. » (Myftiu, 2008, p.94). Cette citation est pour nous extrêmement révélatrice de ce qui peut se jouer dans l'écriture d'un mémoire par un étudiant.

En effet, l'acte d'écriture peut paraître futile si on ne considère que la mécanique d'un geste qui devient familier et banal, lorsque l'on écrit quotidiennement. Cependant, l'apprentissage de l'écriture, avec celui de la lecture, est dès notre enfance, particulièrement valorisé au sein du système éducatif et n'est pas donné à tous avec la même aisance. Dès lors, celui qui a des difficultés à écrire ne rentre pas dans la "norme" sociétale. A contrario, *l'écrivain* peut être admiré, envié et mis en avant de par son don de l'écriture, comme un art qui reste le lot de certains élus. Il est celui qui donne à voir aux autres, qui peut communiquer avec un grand nombre de personnes, même inconnues, qui vont le lire et à qui il peut transmettre des messages, des connaissances, des convictions...

Si nous considérons la conception "Vygotskienne" du langage écrit, nous pouvons également affirmer que l'écriture requiert une faculté d'abstraction extrême ; en effet, il s'agit de « [...] passer au langage abstrait, au langage qui utilise non les mots mais les représentations des mots » (Vygotski cité par Schneuwly, 2008, p.106). De plus, lorsque l'on écrit, il n'y a pas d'interaction, pas de retours possibles d'un "autre" auquel on s'adresse, le langage écrit est « un discours monologue [...] avec un interlocuteur imaginaire ou seulement figuré » (Schneuwly, 2008, p.106). Par conséquent, il passe par la conceptualisation et de fait permet un rapport de distanciation au texte. Une autre spécificité de l'accès au langage écrit est la notion de conscience et de volontariat de l'acte, accentuée par la lenteur de l'écrit (en opposition avec la spontanéité de l'oral), avec l'obligation de créer la motivation. En ce sens, il y a modification du rapport du sujet à sa propre production et à sa fonction langagière ; « [...] le monologue représente une forme de langage supérieure, plus complexe [...] » (Schneuwly, 2008, p.107). On peut noter d'autres particularités de l'acte d'écriture, comme « la permanence, l'indépendance du lieu de production, le rapport de transcription par rapport à l'oral ». Ainsi Vygotski qualifie le langage écrit de « construction d'une nouvelle fonction psychologique » (Schneuwly, 2008, p.112). Enfin, avant de passer à l'écrit, il est nécessaire de réfléchir, et tout au long du discours écrit, il peut y avoir des allers-retours de l'auteur dans

sa réflexion, au fur et à mesure qu'elle se complexifie. Vygotski nomme cela « le brouillon mental » du langage écrit, qui est selon lui « un langage intérieur » (Schneuwly, 2008, p.113).

Nous venons de l'évoquer, « l'écriture ne saurait se résumer à une technicité, elle est une forme de notre être-au-monde » (Berger et Paillé, 2011, p.85). Par conséquent, écrire est un acte qui engage le sujet à part entière et le rapport qu'il entretient avec l'écrit est signifiant. Ainsi, nous pouvons comprendre que certains étudiants aient du mal à investir l'écriture du mémoire. Certes, en tant que professionnels, ils écrivent, mais leurs écrits ne sont pas "littéraires". Ce sont des transmissions ciblées, des rapports, des comptes-rendus... Ce ne sont pas des écrits impliquants en tant que tels car ils restent dans le domaine descriptif et d'un style télégraphique. Alors que l'écriture du mémoire demande une implication au niveau des actions professionnelles décrites, puis une analyse et un questionnement à retranscrire, ainsi que la mise en œuvre d'une méthodologie scientifique rigoureuse et de capacités rédactionnelles. De fait, certaines réminiscences de douleurs ou d'échecs scolaires peuvent être un frein ; de même, la crainte de ne pas être à la hauteur de l'exigence scientifique, jugée inaccessible.

Le professionnel a parfois des difficultés à considérer ce qu'il a à dire, à raconter son propre travail comme une matière productrice de savoirs ; il a souvent tendance à se dévaloriser. « La difficulté est de transformer le témoignage subjectif et singulier en matériau de travail intellectuel » (Chartier, 2003, p.20). C'est comme s'il existait une frontière entre les deux terrains, celui de l'activité professionnelle, banal et subjectif et celui du scientifique, digne d'intérêt et apportant une valeur ajoutée. Ainsi le principal embarras serait, pour l'auteur, d'effectuer une analyse distanciée sans pour autant les dissocier.

Un autre élément est évoqué comme source de difficulté, c'est le traitement de données par écrit. En effet, « les praticiens ont l'habitude de s'informer pour agir, mais pas de s'informer pour écrire » (Chartier, 2003, p.26). Cela nous paraît particulièrement adapté aux étudiants cadres de santé, professionnels paramédicaux ayant l'habitude au quotidien de donner ou de recevoir des informations dans le but d'agir, et, la plupart du temps sans différer leur action. D'autre part, la tradition de la communication orale est plus ancrée dans la pratique professionnelle que celle de l'écrit, plus récente, se rapportant plutôt à des démarches procédurales.

De plus, au cours de cette écriture, certaines certitudes sont ébranlées, voire disparaissent, et ce qui faisait partie du quotidien professionnel peut revêtir un sens autre, pouvant être

particulièrement déstabilisant. L'acte d'écriture agit comme le révélateur du photographe, laissant apparaître la beauté de l'image comme ses imperfections !

Il semble que pour de nombreux auteurs de mémoires ce serait là, entre pensée et langage, que se situerait une certaine rupture, comme s'il était possible de conduire sa pensée en toute indépendance, puis de faire appel au langage pour l'exprimer, la transcrire, la communiquer. (Guigue-Durning, 1995, p.242)

Dans le même ordre d'idées, Bréant (2005, p.101) fait le parallèle entre la présentation impliquée du sujet, dans une démarche de recherche et une « démarche clinique » de recherche. En ce sens, elle analyse le travail d'écriture comme mettant en œuvre la « (re)présentation de soi » dans une démarche de recherche. En effet, que ce soit dans une dimension pratique (professionnelle), théorique (conceptuelle), affective (personnelle) ou éthique, « l'écrivain-chercheur » est toujours fortement concerné.

Cette notion se retrouve également dans les écrits de Berger et Paillé (2011, p.70), qui identifient deux phases dans l'écriture du mémoire. Dans la partie descriptive de ce qui peut être expérientiel, « l'écriture [est] impliquée » ; « l'écriture de l'ex-plication » arrive dans la seconde partie du travail, au moment de l'analyse qui permet de prendre du recul et de donner un sens à ce qui se passe.

D'autre part, dans la première partie de l'écrit du mémoire professionnel, qui présente l'itinéraire de recherche, l'emploi du « moi » (Bréant, 2005, p.104) signifie à la fois la personne et le professionnel. Ainsi, pour ne pas se dévoiler totalement, cette première personne du singulier peut mettre en scène un personnage (*personae*) un peu comme un rôle au théâtre... Il est donc important de trouver le "bon" positionnement, pour le chercheur, entre fusion et dissociation.

Un autre aspect de la complexité de cette posture « d'écrivain-chercheur », réside dans la difficulté à donner à lire à « l'autre » ; car le regard de cet autre, qui intervient comme un outil de médiation entre ces deux pôles, va permettre, à la fois de « vivre l'implication » (Bréant, 2005, p.103) et de s'en distancier. Par ailleurs, le retour de l'autre est un retour que l'on peut qualifier de « narcissique » dans le sens où l'on peut y trouver également « une forme de reconnaissance » (Bréant, 2005, p.107).

Du point de vue de Delcambre, (Lang, 2005, p.170) quatre dimensions de l'écriture du mémoire coexistent, pouvant toutes donner lieu à un accompagnement en formation ; à savoir, les dimensions :

- « heuristique » dans laquelle l'écriture est « un lieu de réflexivité sur l'expérience professionnelle » ;
- « descriptive » qui permet de donner à voir son exercice professionnel, dans une « posture de scripteur » ;
- « réflexive » car elle « renvoie à la possibilité de mettre à distance l'immédiateté du monde » ;
- Et « intégrative » par l'« acquisition de savoirs explicites sur l'écriture. »

Enfin, Guigue-Durning (1995, p. 59-73) envisage plusieurs fonctions à l'écriture d'un mémoire professionnel :

- « écrire pour s'adresser au monde » (p.59). L'étudiant-professionnel agit en tant qu'acteur social et l'acte d'écrire « en tant que savant » (p.61) lui demande de l'objectivité, de la distanciation et du raisonnement.
- « écrire pour penser et communiquer » (p.62). Ici, l'enjeu est double pour l'auteur. En effet la sphère privée comme la sphère publique est impliquée. Pour l'étudiant-professionnel, par l'acte d'écrire et en faisant référence aux pratiques, « [...] se développent la pensée et l'esprit critique » (p.65). L'argumentation permet l'évolution méthodique de la pensée, la compréhension du discours de l'autre et la réactivité. L'écriture est le médiateur à l'organisation de la réflexion et à la compréhension de ses actes.
- « l'écrit comme agent du changement » (p.70). Devenir auteur c'est s'exposer et assumer la responsabilité de ses écrits. Les étudiants-professionnels produisent un écrit en lien avec des situations et des problématiques professionnelles pour lesquelles ils proposent des actions concrètes ; ainsi leur écrit peut être réutilisable dans un autre contexte de travail. Ils ne sont donc plus considérés comme des « débutants » (p.72), mais comme des innovateurs qui font émerger de nouvelles connaissances. L'acte d'écriture permet donc d'envisager des situations de changement.

Pour conclure ce paragraphe, avant d'aborder l'intérêt du mémoire en formation professionnelle, nous citerons Riffault (2003, p.115) :

L'écriture en situation professionnelle convoque son auteur à l'intersection de sa position d'acteur dans un dispositif de production de service et de sa position de sujet sentant et pensant, impliqué dans ses relations et en particulier dès qu'il s'agit de se livrer à l'activité toujours singulière, de l'écriture.

5.1.4 Intérêt du mémoire en formation professionnelle

Les apports de la recherche via l'écriture du mémoire professionnel sont pluriels. Nous l'avons évoqué, ils obligent le chercheur à développer des capacités d'analyse et de distanciation, pouvant servir son activité professionnelle et cette « capacité à analyser son implication subjective pourra devenir un des éléments essentiels de la compétence professionnelle » (Bréant, 2005, p.108). Cette compétence sera intimement liée à sa faculté à habiter « la distance entre le terrain et le discours de l'écrit » (Bréant, 2005, p.110).

Le professionnel en démarche de recherche se trouve dans une situation commune à tous les chercheurs, avec trois impératifs majeurs : produire un écrit, lire et se distancier. « Il transforme la configuration et l'organisation de ses pratiques » (Guigue-Durning, 1995, p.13). Le mémoire constitue donc un « espace social et cognitif dans lequel la pensée se construit en même temps qu'elle s'expose » (Guigue-Durning, p.20). L'auteur du mémoire chemine dans son apprentissage, par les va et vient qu'il effectue entre les différents pôles abordés dans son écrit et les cadres dans lesquels il se situe.

Pour Barbier (2008, p.63), un dispositif de recherche a toujours des effets sur les sujets qui « s'y engagent » et ces effets peuvent aller bien au-delà de leurs objectifs de départ, car « le simple fait qu'il s'agisse de "dispositifs" susceptibles d'engager les activités de sujets humains fait qu'ils engendrent des transformations beaucoup plus larges que celles qu'ils prétendent produire ».

D'autre part, « La construction de l'objet de recherche est une reconstruction du perçu, mais c'est surtout une pratique du langage » (Bréant, 2005, p.109). Le fait de mettre en mots, à sa manière, ce que l'on a observé, constaté, ressenti ; le fait même de se contraindre à franchir la barrière de l'écrit peut déjà être considéré comme une production de connaissances, qui fait appel à des capacités « d'analyse et de création » (Bréant, 2005, p.110).

Selon Crinon et Guigue (2003, p.172), les travaux de mémoires professionnels s'organisent selon trois logiques, qui, suivant leur orientation, favorisent le développement de plusieurs compétences. Si l'écriture du mémoire est « liée à l'action », alors le futur professionnel

développe la dimension de la conception de projet. Si l'écriture est liée « à la construction d'un savoir », le futur professionnel s'inscrit dans une démarche de recherche méthodique et rigoureuse ; et enfin si l'écriture est « liée à l'analyse de l'expérience », le futur professionnel, auteur, potentialise ses capacités de remise en question. En ce qui concerne les étudiants cadres de santé, nous pouvons considérer que les trois logiques peuvent s'appliquer à leur travail. En effet, la problématique est élaborée à partir de situations professionnelles vécues et/ou observées ; la démarche de recherche est une démarche scientifique organisée, comme nous l'avons décrite précédemment ; et ce travail débouche sur une projection d'action en situation professionnelle. Ainsi « le mémoire est alors un "brouillon" pour la pratique ultérieure » (Crinon et Guigue, 2003, p.175).

Nagels (2008, p.179), dans une analyse de la production des mémoires de fin d'études à l'E.H.E.S.P identifie « l'émergence d'une compétence à l'écriture du mémoire », pouvant servir dans les activités professionnelles futures. Ce processus de développement serait dû aux interactions variées qui se créent avec les accompagnateurs méthodologiques à la recherche, les professionnels rencontrés et également les autres étudiants en formation. Nous y retrouvons le principe d'autoformation développé par Pineau, comme processus de co-construction multiple, parfois difficile à discerner. Il est basé sur la tripolarité de la formation expérientielle. Selon la conceptualisation de Pineau (1986, p.139), tout au long de sa vie, l'individu apprend en se confrontant à trois pôles :

- L'auto : ce qui est en rapport avec le sujet lui-même,
- L'hétéro : ce qui est en rapport avec les autres, la société,
- Et l'éco : ce qui est en rapport avec les choses, l'environnement.

Dans tous les cas, quel qu'en soit le processus, et même s'il est « insu » (Nagels, 2008), ce travail d'élaboration d'un mémoire professionnel permettrait un développement de l'étudiant dans deux dimensions : cognitive et professionnelle.

Les élèves de l'E.H.E.S.P⁷, interrogés sur ce qui les motive dans l'écriture de leur mémoire évoquent des motivations essentiellement « intrinsèques », comme « le plaisir épistémique » ou encore une retombée en terme de « développement professionnel » ; peu abordent des motivations « extrinsèques » mises à part elles concernant la validation de la formation. En termes de bénéfices, ils citent le développement de leurs capacités d'autoformation et de

⁷ Lire partout Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique

résilience « face à la "douleur " de l'écriture ». Ils se disent également contraints à « prendre le temps de la réflexion » et évoquent dans ce sens, un développement de leurs capacités de rigueur, de concentration et de mémorisation. (Nagels, 2008, p.184).

Ainsi, la réalisation du mémoire professionnel engage un processus double :

- D'une part, dans la partie rédactionnelle et argumentative, un développement des compétences « à la réflexion, l'analyse et l'investigation » associant démarche méthodologique et ingéniosités personnelles,
- D'autre part, un processus de développement personnel pouvant s'apparenter à « s'autoformer à l'écriture du mémoire » et basé sur l'utilisation du dispositif pédagogique existant et sur la capacité à conceptualiser « dans l'action » (Nagels, 2008, p.185).

A ce stade du développement des concepts, nous souhaitons apporter des réserves à l'aspect formatif du mémoire professionnel. Si, comme nous l'avons évoqué, ce travail peut être un réel outil pédagogique, il est aussi ce qui délivre le passeport pour l'exercice professionnel. Ainsi, il est évalué et certifié par une communauté de professionnels qui vont autoriser ou non l'étudiant à exercer légitimement. En cela, « les mémoires professionnels sont des écrits en tension entre deux contextes, celui de la formation et celui de l'évaluation » (Crinon et Guigue, 2003, p.176). Ce double impact peut donc constituer un frein pour certains étudiants qui vont se conformer à des attentes institutionnelles (réelles ou fantasmées) et ainsi se priver d'une créativité et d'un bénéfice d'apprentissage. Pour ceux-ci, le mémoire n'est pas envisagé comme une ressource mais comme une contrainte ; par conséquent, ils vont délivrer un produit fini conforme mais aseptisé.

De plus, dans toute formation, pour apprendre, l'étudiant a besoin de se défaire de certaines représentations pour pouvoir en élaborer de nouvelles. Ainsi, « l'évolution de la personne en formation passe par une restructuration de ses théories personnelles, qui elle-même est favorisée par une analyse de l'expérience » (Crinon et Guigue, 2003, p.194).

La réussite de ce travail de mémoire provient, donc, de deux éléments majeurs conjoints : « des pratiques pédagogiques favorables à l'émergence de la réflexivité » et « des capacités à auto-diriger ses apprentissages » (Nagels, 2008, p.181). « Au final, les deux activités convergent dans une perspective plus large de professionnalisation » (Nagels, 2008, p.186).

Dans la formation professionnelle, la recherche peut devenir « un outil de formation et de développement » en permettant à ses acteurs de produire des savoirs « sur leurs propres situations et activités » (Barbier, 2008, p.63) ; et ainsi, « la pensée réflexive devient une sorte de compétence professionnelle dès lors que " l'élève est capable de lier une décision avec ses déterminants " » (Nagels, 2008, p.182).

Le mémoire lié à une recherche qualitative, basée sur la pratique, est un élément fondateur de la recherche professionnelle et de l'évolution du métier. Il permet d'entrevoir « un nouveau modèle de professionnalité orienté vers la figure emblématique du praticien réflexif » (Cros citée par Lang, 2005, p.173).

5.2 Le praticien réflexif

5.2.1 Qui est-il ?

« Le praticien réflexif est un praticien qui se regarde agir comme dans un miroir et cherche à comprendre "comment" il s'y prend et parfois "pourquoi" il fait ce qu'il fait, éventuellement contre son gré. » (Perrenoud, 2004, p.38). Dans cette définition, est abordée la notion de conceptualisation de son action par l'acteur, action pouvant être tellement ancrée qu'il n'en est plus conscient ; cela devient un agir automatique. Lorsque le praticien se met en recherche, pour que sa réflexion produise de la connaissance, il est nécessaire qu'elle se prolonge a posteriori de l'action afin de pouvoir se transformer en « épistémologie de la pratique » (selon Schön, cité par Perrenoud, 2004, p.39).

Pour Riffault (2003, p.137), la réflexivité est « la capacité à se représenter soi-même comme activité représentative [...], capacité que nous avons de mettre en question notre propre image ». Nous entrevoyons toute la complexité de cette posture qui demande au professionnel une projection hors de lui-même en tant que sujet, pour observer et questionner sa façon d'agir, afin d'objectiver le sujet incarné.

Dans son ouvrage de référence, « *Le praticien réflexif* » Donald Schön (1983/1994, p.13) définit le praticien comme « celui qui connaît la pratique de son art et travaille à la mise en œuvre des connaissances apprises en les adaptant et les affinant sans cesse au gré des situations changeantes et souvent imprévisibles ». Ainsi, le professionnel est un "artiste" expérimenté qui, grâce aux savoirs développés tout au long de son exercice, va être en capacité de les utiliser pour agir efficacement dans des contextes différents, voire d'en créer

de nouveaux, plus adaptés. Dans le domaine des professionnels de la santé, cette définition du praticien nous paraît tout à fait cohérente.

Toutefois, pour le praticien, les connaissances qu'il mobilise au quotidien, « le savoir en cours d'action » (Schön, 1983/1994, p.81) sont incorporées et existent de manière inconsciente, sans lui demander une réelle réflexion. C'est ce qu'il nomme « le savoir caché dans l'agir professionnel » (Schön, 1983/1994, p.77).

En conséquence, pour le découvrir, le praticien doit « réfléchir en cours d'action et sur l'action » (Schön, 1983/1994, p.76), car s'il ne réfléchit plus, il risque d'agir de manière inadaptée dans une situation singulière. Lorsque la réflexion a lieu en même temps que l'action, il peut adapter ses actions en simultané ; dans le cas d'une réflexion a posteriori, le praticien peut mettre en place des actions correctives, ce qui parfois demande du temps. Aussi, « chez un praticien, la réflexion peut servir de correction à l'excès de savoir » (Schön, 1983/1994, p.89).

Schön (1983/1994, p.97) ajoute : « quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte de pratique [...]. Il ne sépare pas la réflexion de l'action » et le savoir professionnel « ne s'enseigne pas mais se construit par chacun » dans une démarche réflexive » (Schön, 1983/1994, p. 13-14).

Schön redéfinit ici ce que peut être un chercheur ; par conséquent, selon lui, le praticien réflexif en est un.

5.2.2 Le praticien réflexif et la recherche

Nous allons à présent exposer l'apport d'une recherche basée sur une démarche réflexive dans un mémoire professionnel, après avoir précisé ce qui semble les opposer, au départ.

Schön (1983/1994, p.13) oppose les savoirs savants, valorisés à l'Université, aux compétences issues de la pratique professionnelle. Aussi, situe-t-il la recherche fondamentale comme celle qui « (pose) les principes et (dessine) des cadres de références », alors que celle du praticien est inspirée par « son agir professionnel et [...] le met en contact direct avec des matériaux qui échappent bien souvent au théoricien ». Il compare le praticien à celui qui recherche « la matière première » et le théoricien à celui qui la transforme.

De plus, il perçoit une hiérarchie de statut entre les professions « vedette », dites intellectuelles et celles « de moindre prestige », entraînant par voie de conséquence une

hiérarchisation des savoirs issus de ces professions ; les savoirs fondamentaux étant attribués aux plus reconnues. Ainsi, « plus le savoir est fondamental et général, plus haut se trouve le statut de celui qui en est l'auteur » (Schön, 1983/1994, p.49).

Ces réflexions nous font percevoir la séparation originelle qui peut exister entre démarche de recherche et pratique ; et donc, toute la complexité qui réside dans le fait de reconnaître le praticien comme chercheur à part entière pouvant générer un savoir légitime!

Cependant, « dans la mesure où ces démarches satisfont aux exigences de communication, de rigueur, de clarification, de réflexivité, elles constituent une forme de déploiement du savoir scientifique normal... » (Guigue-Durning, 1995, p.245).

Selon Perrenoud (2004, p.52-53), l'enseignement d'une démarche d'analyse ne peut jamais se concevoir « in abstracto », comme une méthode qu'on "plaquerait" mais doit toujours prendre racine dans une situation concrète. En effet, toute analyse réflexive utilise des savoirs en « synergie », qu'ils soient issus de l'expérience du sujet, de sa culture professionnelle ou en lien avec le domaine scientifique. (Perrenoud, 2004, p.45). En formation professionnelle, il paraît donc indispensable de valoriser aussi bien les apports provenant de l'expérience et du cœur de métier, que ceux de la théorie afin qu'ils prennent sens dans un travail de recherche, qui en constituera la synthèse.

En effet, cette « continuité dans la réflexion sur l'action » (Perrenoud, 2004, p.40) nécessite pour le praticien réflexif de « mettre en mémoire » les éléments d'observation, de questionnement et de réflexion débutés dans l'action pour une analyse a posteriori. Nous retrouvons là les étapes principales de la construction de l'objet de recherche dans l'élaboration d'un mémoire.

De ce fait, la recherche axée sur la pratique, a deux fonctions :

- « une fonction de catharsis » (Perrenoud, 2004, p.39), utile à la liquidation du passé et à la prise de recul, dans le sens de donner du sens aux situations vécues, d'autant plus lorsqu'elles sont émotionnelles ;
- « une fonction d'apprentissage » pour faire face à de nouvelles situations et développer un « savoir d'expérience » (Perrenoud, p.39).

Ainsi, le mémoire professionnel basé sur la pratique, a une double fonction : il se situe dans un cadre théorique qui en permet son explicitation et peut également permettre l'explicitation de la (ou des) situation(s) du terrain étudié.

D'autre part, la réflexivité demande des capacités : « ouverture, curiosité » et des compétences : repenser à ses expériences, les questionner et les voir autrement, les « reconstruire mentalement » (Guillaumin, 2009, p.168).

Nagels (2008, p.182) lui, associe le développement de la connaissance à l'« analyse [de] son rapport à son environnement professionnel », et en ce sens, il reprend les conceptions de Piaget et du constructivisme, où l'on pourrait dire que l'on « se pose moins la question de la vérité absolue des théories que la question de leur " vérité pour l'action ", c'est-à-dire ce qu'elles permettent de comprendre en vue d'agir ou de communiquer [...] » (Fourez, Englebert-Lecomte et Mathy, 1997, p.142).

Comprendre pour faire, c'est réfléchir sur l'interprétation de nos pratiques, dans nos interventions dans les tissus sociaux, en tâchant d'y diffuser des connaissances dont nous ne sommes pas si sûrs que ça qu'elles sont toujours sacrées, et dont nous sommes sûrs en revanche, qu'elles n'ont de sens que contextualisées et qu'elles méritent d'être prises en référence à nos projets...(Le Moigne, 2002, p.43)

Nous rejoignons le Moigne qui confirme que les cadres théoriques, les connaissances dites académiques et stabilisées, n'ont de valeur réelle que replacées dans le contexte d'une pratique sur laquelle le professionnel se questionne. A cette seule condition, elles permettent d'éclairer la recherche et participent à l'élaboration de nouveaux savoirs.

Le mémoire professionnel constituerait donc « une opportunité pour l'élève de devenir un praticien réfléchi, sinon réflexif et d'analyser ses modes opératoires avant de retourner à la pratique armé d'un bagage critique et constructif » (Nagels, 2008, p.182).

En ce sens, il serait un élément de professionnalisation.

5.3 La professionnalisation

5.3.1 Définition

Le terme « professionnalisation », souvent associé à celui de « compétence », est polysémique. Généralement, il désigne un processus par lequel un individu va devenir un professionnel ; qui, selon Schön (1983/1994, p.23), est « un spécialiste dans son domaine », une personne à qui nous faisons appel pour son expertise afin de résoudre des problèmes et parce qu'il détient « un savoir extraordinaire ».

Selon Ardouin (2003, p.115), pour l'individu, « la professionnalisation est le fait d'accroître ses compétences et de passer d'un statut d'amateur à un statut de professionnel, avec ce que le

mot professionnel suggère de compétences et de sérieux dans la pratique. L'ensemble de ces compétences, de ces savoirs utilisés dans l'action, constitue sa professionnalité. »

Pour Jobert (Ardouin, 2003, p.115) :

" la professionnalisation " est le processus faisant évoluer une catégorie de praticiens d'un statut occupationnel vers un statut professionnel. Reconnaissance d'un métier comme entité sociale nécessaire répondant à un besoin de la société, possédant des savoirs spécifiques et s'inscrivant dans une éthique professionnelle.

Nous constatons, donc, que dans la professionnalisation, deux dimensions sont en interaction : celle de l'individu et celle de la société. Ces deux éléments étant en mouvance perpétuelle, il serait illusoire de considérer la professionnalisation comme un état. Ce processus inachevable évolue en même temps que la progression professionnelle de la personne. Pour l'étudiant cadre de santé, il nécessite une maturation ; la formation étant « le ferment possible à cette professionnalisation » (Boutinet, 2006, p.89).

Pour poursuivre notre étude, nous tenterons de définir la professionnalisation, d'après la conception de Richard Wittorski (2011, p.6) selon trois orientations:

- « Professionnalisation comme " constitution des professions " » : cette définition est apparue dans la sociologie des professions aux États-Unis, dans un contexte libéral et correspond au besoin de certains « acteurs économiques » de développer leur place et de se faire reconnaître.
- « Professionnalisation comme “ mise en mouvement ” des individus dans des contextes de travail flexibles » : ici, nous voyons apparaître l'intention des organisations de faciliter l'adaptation des compétences des acteurs à l'évolution du travail ; problématique économique très actuelle
- « Professionnalisation comme “ fabrication ” d'un professionnel par la formation et recherche d'une efficacité et [...] d'une légitimité plus grande des pratiques de formation » : dans cette dernière définition, ce sont les dispositifs de formation qui se veulent professionnalisants, et visent une articulation plus concrète « entre l'acte de travail et l'acte de formation ». Former ne se résume plus à transmettre des contenus mais consiste à utiliser des méthodes d'analyse « de la pratique professionnelle » et des « situations de travail ».

Nous comprenons donc que selon la place que l'on occupe, les conséquences et les enjeux ne sont pas les mêmes. Concernant les étudiants Cadres de santé, la professionnalisation visée

tient à la fois de l'adaptation aux évolutions de travail (nous en avons parlé dans le cadre contextuel) et de la performance dans la pratique professionnelle.

D'autre part, Debris et Wittorski (2011, p.62-63), envisagent « six voies de professionnalisation », qui suivent six logiques différentes :

- « logique de l'action » : qui est caractérisée par la formation au cours de l'action, et l'adaptation du savoir-faire à de nouvelles situations, appelée aussi « formation sur le tas » ;
- « logique de la réflexion et de l'action » : dans laquelle la compétence se construit progressivement par les allers-retours entre les savoirs et les situations de terrain, que l'on retrouve dans « la formation par alternance » et qui est d'autant plus efficace que la réflexivité est accompagnée ;
- « logique de la réflexion sur l'action » : qui correspond à « l'analyse de pratiques dite rétrospective », dans laquelle le fait de mettre en mots une action passée, permet de développer une compétence expérientielle ;
- « logique de la réflexion pour l'action » : correspondant à « l'analyse de pratiques dite anticipatrice », elle a pour but de prévoir des nouveaux modes d'action face à un changement futur ;
- « logique de traduction culturelle par rapport à l'action » : très présente dans les formations par « tutorat », dans lesquelles l'accompagnateur est un guide et un transmetteur de traditions ;
- « logique de l'intégration-assimilation » : qui est plutôt mise en œuvre dans « la formation magistrale », elle se réalise principalement par l'acquisition de connaissances, réinvesties dans une action ultérieure.

Ces éléments démontrent que pour se professionnaliser, un individu a plusieurs possibilités ; tout dépend de la personne, du contexte, des situations et des expériences, des formations entreprises ainsi que des opportunités qui s'offrent à lui. Par conséquent, un processus de professionnalisation serait l'aboutissement de « l'organisation sociale d'un espace de développement de compétences dans un contexte d'activité évolutive. » (Dromigny, 2006, p.66), en réunissant un maximum de conditions favorables pour les personnes qui s'y engagent.

5.3.2 Se professionnaliser par la recherche

A l'heure actuelle, la professionnalisation de la formation est une préoccupation dominante, y compris à l'université, avec pour objectif principal le « rapprochement entre la recherche, la formation et le marché du travail... », ainsi que le renouvellement des rapports entre la théorie et la pratique. (Morisse, Lafortune et Cros, 2011, p. 5). De ce fait, la professionnalisation serait à la fois un moyen (de rendre la formation plus professionnelle) et une finalité (de répondre à des critères de professionnalité au travail).

En lien avec les notions précédemment développées, nous allons exposer à présent comment nous envisageons le rôle professionnalisant de la recherche en formation professionnelle et plus précisément par l'écriture dans le travail de recherche.

L'écriture en milieu professionnel est souvent source de transformation des rapports au savoir :

(Elle) conduit [...] les personnes apprenantes à s'interroger sur le sens de ce qu'elles font, de ce qu'elles apprennent, à articuler leur réflexion sur des expériences personnelles ou professionnelles, à se situer ou se positionner dans les discours théoriques de façon argumentée et à exercer une réflexion critique (Morisse, Lafortune et Cros, 2011, p. 7).

Dans l'élaboration du mémoire, l'étudiant qui se questionne à partir de situations professionnelles qu'il a lui-même expérimentées, va devoir mettre en mots sa pratique, décrire ses gestes et effectuer des allers-retours entre cette pratique et des notions théoriques. Cette opération mentale se révèle complexe. La rédaction l'oblige à la précision dans son expression écrite, à la structuration de sa pensée et à la conceptualisation (cf. Vygotski). Dans une seconde phase, l'analyse de l'enquête lui fait entrevoir les situations sous un autre angle, de par la confrontation aux autres, et donc, l'amène à cette distanciation réflexive. Il peut même dévoiler une aptitude « à se décevoir noir sur blanc » (Ricardou cité par Guillaumin, 2009, p.170) dans ce qu'il peut découvrir et dans l'ébranlement possible de ses convictions. Enfin, l'étudiant-auteur est force de propositions concrètes, transmises par écrit à d'autres professionnels et en cela, il est source d'innovations. Ainsi, « l'écriture de mémoires professionnels comportant une composante de recherche » (...) « devient un outil de professionnalisation, un instrument qui permettrait de développer des compétences professionnelles » (Cros citée par Lafortune, 2011, p.209).

Par conséquent, le fait d'écrire souscrit à prendre conscience du chemin que l'on a parcouru en formation quant à l'évolution de sa pensée, à en garder des traces pour s'y référer tout en

s'en distanciant. Cela permet également une maturation, une augmentation de l'estime de soi, d'où un engagement professionnel accru par effet rebond (Lafortune, 2011, p.221).

D'autre part, la rédaction du mémoire s'inscrit dans la durée et se situe dans des temporalités différentes, d'exercice professionnel ou de formation. De fait, elle intègre un processus de construction de connaissances qui s'organisent autour de trois pôles : le savoir, l'action et l'expérience. Chacun de ces pôles met en jeu trois projets (Guigue-Durning, 1995, p.53) :

- « projet de savoir », en lien avec la méthodologie spécialisée et la discipline concernée ;
- « projet d'action », dans une perspective réflexive débouchant sur l'élaboration d'une action ;
- « projet expérientiel », du point de vue de la formalisation du vécu et d'une nouvelle expérience future.

Enfin, « quand des professionnels entreprennent une recherche, ils se réfèrent, en fait, à un paradigme dont ils analysent les implications dans leur champ d'activité » (Guigue-Durning, 1995, p.57) ; ainsi, on pourrait imaginer que le travail de production d'un mémoire, qui passe par la conceptualisation de la pratique dans l'écriture en particulier, serait, pour son auteur, un moyen de faire reconnaître la capitalisation de son expérience.

Quoiqu'il en soit, du point de vue de la formation, cela nous amène à interroger les dispositifs à construire pour permettre cette professionnalisation et à imaginer une ingénierie adéquate.

5.3.3 L'ingénierie de professionnalisation

Le terme « ingénierie » est issu du terme militaire « génie (corps du génie) » et du terme « engineering (art de l'ingénieur) » (Ardouin, 2003b, p.15). Ce concept, utilisé dans le champ managérial au départ, connaît une évolution importante appliqué au champ de la formation.

Pour Leclercq (2003, p.150), « former, c'est concevoir un dispositif qui permettra à un usager de se déplacer dans le temps, de prendre place dans un parcours de formation, dans un champ professionnel et dans une identité ». La formation des individus d'une société a donc pour but le développement de ces personnes ainsi que des organisations de cette société. En effet, la formation, et en particulier la formation des adultes, est au cœur d'un système complexe, et selon Ardouin, « est présente dans différents mondes sociaux » (Ardouin, 2012, p.34). De fait, l'ingénierie de formation aura pour objectif de coordonner quatre domaines, en interaction :

- individuel (pour le développement de la personne),
- organisationnel (pour le développement des structures),
- productif (pour le renforcement de l'efficacité),
- et formatif (pour le développement des savoirs).

Par conséquent, « L'ingénierie de formation est une démarche qui, prenant en compte le contexte et les acteurs, s'appuie sur des méthodologies éprouvées mais pour mieux s'en dégager et se centrer sur les contenus d'apprentissage et les apprenants » (Ardouin, 2003a, p.12). Cette « dynamique de l'ingénierie de formation » sera traduite dans des actions de formation spécifiques selon les finalités recherchées (cf. schéma ci-dessous).

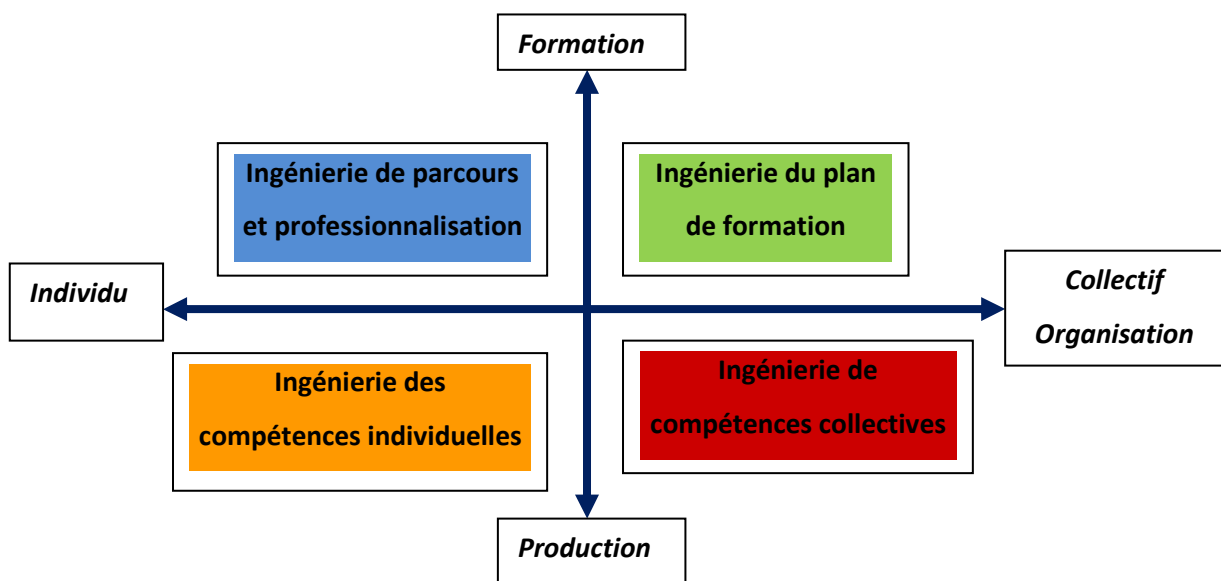


Figure 3 : « Dynamique de l'ingénierie de formation ». (Ardouin, 2003b, p.24)

Si nous nous situons dans une ingénierie de professionnalisation, alors la finalité sera le « développement des qualifications et accompagnement des parcours ... ». Les actions de formation consisteront en une « formation diplômante ou qualifiante », un « accompagnement de promotion » et un « parcours de socialisation professionnelle » (Ardouin, 2003b, p.24).

En 2005, Le Boterf reprend cette conception de l'ingénierie de formation, en évolution. Il évoque le passage d'une conception technocrate (logique de programme), à une conception basée sur « le développement de l'individualisation » (Le Boterf, p.241). Cette ingénierie s'oriente vers une « ingénierie des parcours de professionnalisation » (Le Boterf, p.241), qui sort de la logique de programme pour mettre l'accent sur le développement de l'individu

(logique constructiviste), en prenant en compte les caractéristiques de chaque apprenant. Pour cela, le dispositif prévoit diverses « situations professionnalisantes » (Le Boterf, p.242) afin que chaque apprenant puisse en saisir les opportunités. L'objectif de passer d'une « ingénierie séquentielle » à une « ingénierie concourante » (Le Boterf, p.243) est de comprendre les processus que les personnes mettent en œuvre pour agir avec compétence et, donc, d'élaborer une formation qui leur donnerait les ressources pour faire émerger leurs compétences. (Brémaud, 2010a, p.15)

Au rythme de la formation tout au long de la vie, l'ingénierie de formation se veut « inventive » (Clénet, 2003, p.73). Lorsque l'on conçoit une formation, il faut penser les contenus, les méthodes, mais aussi les organisations, les cadres structurels et, bien sûr, le cadre législatif, tout en laissant aux bénéficiaires de la formation une certaine autonomie dans la construction de leurs savoirs ...

En ce sens, Brémaud (2010b, p. 336) propose une nouvelle recomposition de l'ingénierie de formation, en trois niveaux :

- « un niveau macro ou ingénierie des politiques territoriales et sectorielles de formation,
- un niveau méso ou ingénierie des systèmes de formation en entreprises
- et enfin un niveau micro [...] ou ingénierie des dispositifs de gestion des parcours de professionnalisation. »

Comme nous venons de l'évoquer, la conception d'une ingénierie de formation professionnalisante doit prendre en compte la réflexivité, elle part de ce qui vient du professionnel (démarche inverse de la démarche " traditionnelle "). Dans cette visée, il est nécessaire de partir de ce que l'étudiant a appris dans une situation pour bâtir le dispositif pédagogique. Cependant, une formation professionnalisante a pour but « de former des individus à une profession existante » (Wittorski, 2001, p.37) ; et en cela, les organismes de formation subissent des pressions sociales, en lien avec des compétences professionnelles attendues. Comme le précise Le Boterf (2003, p.54), « l'ingénierie d'un dispositif de formation est *un corpus de savoirs et de savoir-faire* sur lesquels il existe un consensus minimum de la communauté professionnelle qui la pratique ».

Nous apercevons, ici, la complexité pour l'ingénieur de formation qui doit trouver l'équilibre entre un dispositif trop " conventionnel et cadré ", qui ne tiendrait pas compte des sujets

apprenants et un dispositif trop " individuel ", qui ne correspondrait plus aux attentes de la société et de la profession !

Dans cet objectif, il nous semble que l'alternance apparait comme un dispositif qui favorise une ingénierie professionnalisante. En effet, elle est à « l'interface » de quatre dimensions selon Geay (1998, p.35) :

- « institutionnelle » : il existe un partenariat officiel entre le lieu de formation et le lieu professionnel ;
- « didactique » : le métier et les situations vécues sur le terrain professionnel sont à la base de l'apprentissage ;
- « pédagogique » : le partage des savoirs se fait entre les trois acteurs concernés par la relation pédagogique (l'apprenant, le formateur et le tuteur de stage) ;
- et « personnelle » : l'apprenant construit lui-même ses apprentissages en mobilisant les savoirs acquis dans les différents milieux et au cours d'expériences diverses.

Ainsi, en reprenant les différentes voies de professionnalisation évoquées au premier paragraphe, nous déduisons qu'une ingénierie de professionnalisation passe par la combinaison et l'articulation de dispositifs de formation variés, donnant aux apprenants plusieurs possibilités d'acquisition de compétences professionnelles. Le mémoire de recherche professionnel, de par son ancrage sur le terrain d'exercice du métier et la mobilisation d'une méthodologie scientifique de recherche, peut être considéré comme un dispositif combinatoire favorisant la professionnalisation.

6 VERS UNE HYPOTHESE DE RECHERCHE

La formation Cadre de Santé est une formation professionnelle d'adultes, ayant une expérience de pratique de leur métier de longue de plusieurs années et parfois une expérience de faisant-fonction de cadre de santé. Au cours de cette formation, l'étudiant cadre acquiert des connaissances et développe des compétences en lien avec son futur exercice professionnel. Le mémoire professionnel de recherche réalisé en formation, et obligatoire pour la validation du diplôme, est un travail qui positionne son auteur au cœur de tensions ; parfois même de paradoxes, comme nous l'avons évoqué. Aussi, dans un contexte d'évolution de la profession et à l'aube d'une réingénierie de formation où la recherche prend une place prépondérante, il paraît fondamental d'imaginer un dispositif de formation qui favorise son utilisation.

Ainsi, nous considérons que l'écriture d'un mémoire, acte impliquant et complexe, associée à une méthodologie de recherche permet la conceptualisation des savoirs d'action pour le « praticien réflexif » qu'est l'étudiant cadre de santé ; l'amenant également à se distancier de ses pratiques par la mise en mots de l'implicite.

Cette étude conceptuelle nous amène à penser que la professionnalisation alliée à la recherche devient une professionnalisation réflexive, où la recherche est ancrée dans la pratique.

Par conséquent, à cette phase de notre recherche, nous énonçons les hypothèses suivantes :

- ✓ **L'écriture d'un mémoire de recherche praxéologique, en formation cadre de santé, permet la transformation des acquisitions expérientielles et la production de savoirs professionnels.**
- ✓ **Le dispositif de formation, basé sur l'émergence de la réflexivité, combine à la fois orientation méthodologique et autonomie de l'étudiant.**

Afin de soumettre nos hypothèses à l'épreuve des faits, nous avons réalisé une enquête que nous présentons dans la partie suivante de ce travail.

7 L'ENQUETE

Après avoir problématisé notre interrogation de départ et circonscrit notre objet d'étude, et ce grâce à un éclairage théorique, nous avons émis des hypothèses de recherche. Il nous faut, à présent, appréhender plus précisément notre objet de recherche en recueillant des informations auprès des acteurs concernés afin de les confronter, dans un second temps, à ces hypothèses, pour pouvoir y répondre.

Nous débuterons la présentation de cette enquête par la description de la méthode d'enquête et de l'outil employé, à savoir les entretiens. Nous poursuivrons avec le choix de la population enquêtée ainsi que le déroulement des entretiens et leur transcription. Enfin, nous présenterons la méthodologie d'analyse des données.

7.1 La méthodologie de la recherche

7.1.1 Le choix de l'outil d'enquête

En lien avec notre sujet d'étude, il nous a semblé approprié d'aller rencontrer directement les personnes interviewées pour établir une relation de confiance entre professionnels, afin de recueillir des données de vécu expérientiel de chacune de ces personnes. Par conséquent, nous avons choisi une méthode d'enquête qualitative, par entretien.

Comme le définit Grawitz (2001, p.644), l'entretien est « un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé ». Blanchet et Gotman (1992, p.20) précisent que « c'est une démarche qui soumet le questionnement à la rencontre, au lieu de le fixer d'avance ». En effet, l'interviewer laisse une part importante à la parole de l'interviewé et ne sait pas à l'avance ce que le discours de celui-ci peut contenir ni où il va le mener; de la même manière, l'interviewer peut à tout moment intervenir pour recadrer, si nécessaire, le discours afin de ne pas trop s'éloigner du but fixé au départ. Ainsi, cet outil revêt une forme de souplesse, pour les deux protagonistes.

Par ailleurs, « il y a plusieurs façons de "mener" un entretien. On classe classiquement les entretiens ou interviews selon leur degré de directivité - ou plutôt de non-directivité – et par conséquent selon la "profondeur" du matériel verbal recueilli » (Bardin, 1977, p.93). Plus l'entretien est directif, plus le discours recueilli sera superficiel ; il correspond, alors, à une liste de questions auxquelles la personne doit répondre. A contrario, moins il est directif, plus les données verbales sont « profondes » et plus les éléments apportés en réponse sont riches.

Il nous a donc paru pertinent de nous orienter vers l'entretien semi-directif pour notre enquête.

Ainsi, nous avons pour objectif :

d'amener la personne interrogée à s'exprimer avec un grand degré de liberté sur les thèmes suggérés par un nombre restreint de questions relativement larges, afin de laisser le champ ouvert à d'autres réponses que celles que le chercheur aurait pu explicitement prévoir dans son travail de construction.

De cette manière, nous pouvions mener l'entretien vers un certain nombre de thèmes prédéfinis dans notre guide tout en laissant une certaine liberté à la personne interviewée d'interagir et ainsi découvrir d'autres sujets auxquels nous n'avions pas pensé. De fait, notre liberté était « limitée par la liste de thèmes à aborder. Les questions (étaient) présentées librement ». Concernant l'enquête, la « liberté (était) très grande et n' (était) limitée que par la liste de thèmes de l'enquêteur » (Grawitz, 2001, p.745).

Il est donc fondamental de conserver l'équilibre entre écoute, questionnements et reformulations car « (l'entretien) est semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises » (Quivy et Van Campenhoudt, 1995, p.174). L'interviewer s'efforce de recentrer le discours au moment qui lui paraît le plus opportun. « Autant que possible, le chercheur "laissera venir" l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient » (Quivy et Van Campenhoudt, p.174).

7.1.2 Le choix de la population

Nos hypothèses de recherche concernent l'écriture du mémoire en formation cadre de santé et ses effets en termes de professionnalisation et interrogent le dispositif de formation à construire. De plus, nos observations de départ sont liées à notre pratique de formateur en I.F.C.S. et aux retours de cadres de santé, récemment diplômés. Par conséquent, nous avons choisi de rencontrer à la fois des formateurs en I.F.C.S. et des cadres de santé récemment diplômés. Par souci d'objectivité, et d'ouverture, nous avons enquêté dans un autre Institut que celui dans lequel nous exerçons. D'autre part, nous nous sommes entretenue avec un cadre de santé formateur et un responsable d'unité de soins, afin de confronter le point de vue d'un représentant des deux métiers pouvant être exercés avec un diplôme cadre de santé.

Nous avons rencontré une formatrice en I.F.C.S. et la directrice de ce même I.F.C.S., et une formatrice, coordinatrice d'une école d'ambulanciers d'un C.H.U., ainsi qu'un cadre de santé responsable d'une unité d'hospitalisation d'un autre C.H.U. Afin de conserver leur anonymat,

nous leur avons attribué des prénoms fictifs et nous avons identifié les lieux de formation et d'exercice professionnel par des initiales.

Nous pouvons synthétiser leur profil dans le tableau ci-dessous :

Noms	Annie	Béatrice	Charlotte	Daniel
Filière d'origine	Infirmière (1980)	Infirmière (1978)	Infirmière	Infirmier (1996)
Expériences professionnelles	Infirmière Cadre de santé unité de soins Cadre supérieur de santé Cadre Formatrice IFSI (6 ans) Directeur des soins (9 ans) Directeur d'instituts de formation (1 an)	Infirmière Cadre de santé unité de soins Cadre Formatrice IFSI (19 ans)	Agent services hospitaliers Infirmière (30 ans) Faisant fonction formatrice (3 ans)	Infirmier Faisant fonction cadre Cadre de santé unité de soins (1 an ½)
Formations effectuées	Cadre de santé Directeur des soins (1995) Master sciences éducation	Cadre de santé (1985) Diplôme universitaire responsable formation Master sciences éducation	Cadre de santé (2012)	Cadre de santé (2010)
Fonction actuelle	Directeur d'écoles de spécialités + Directeur d'IFCS (1 an)	Cadre supérieur de santé formateur IFCS (2 ans)	Coordinatrice formation ambulanciers (1 an)	Cadre de santé unité de soins (3 ans)

Ainsi nous remarquons que la directrice et la formatrice en I.F.C.S. ont une expérience professionnelle conséquente dans la fonction cadre et dans le milieu de la formation (7 ans et 21 ans), ainsi que des diplômes spécifiques à la pédagogie (DU et Master) ; en revanche, elles exercent depuis peu dans un I.F.C.S (1 an et 2 ans).

Concernant les cadres de santé, la formatrice a une expérience conséquente en tant que soignante (30 ans) et une expérience brève en tant que cadre de santé (1 an) ; le cadre d'unité de soins a une expérience de soignant plus courte (14 ans) et une expérience de cadre plus conséquente (3 ans). Ils ont tous les deux effectué une période de faisant fonction de cadre qui correspond au profil des étudiants décrits dans le cadre contextuel.

7.1.3 Le déroulement des entretiens

Nous avons tout d'abord réalisé un « test » de notre guide d'entretien auprès d'un étudiant en formation avec nous, lui même cadre de santé, ce qui nous a permis de réajuster quelques éléments. Puis nous avons rencontré Annie, la Directrice d'un I.F.C.S. dans les locaux de l'Université François Rabelais, après les cours. Nous étions installées dans une salle de cours

et nous avons prévu un enregistrement sur notre téléphone portable. Cet enregistrement a fonctionné pendant environ 10 minutes puis un problème technique est survenu. Par conséquent, nous avons été obligée de prendre en note les propos d'Annie tout au long de l'entretien, ce qui a été une source de difficulté pour nous. En effet, il nous a été difficile d'être à la fois attentive au contenu des propos et disponible à la relation. De plus, nous avons également été interrompues par des étudiants qui sont rentrés dans la salle et l'entretien a duré plus longtemps que prévu initialement.

Pour le choix du formateur en I.F.C.S., nous avons effectué une demande auprès d'Annie qui nous a indiqué deux noms de formateurs de son équipe acceptant de nous rencontrer ; en fonction de nos disponibilités respectives, nous nous sommes rendue dans le bureau d'une formatrice (Béatrice), dans l'I.F.C.S où elle exerce. L'entretien s'est déroulé sans interruption, ni problème particulier.

Le cadre de santé formateur (Charlotte) nous a été indiqué par Béatrice et le cadre de santé d'unité de soins (Daniel) a été choisi parmi les cadres d'un CHU, suivant les critères annoncés précédemment. Pour les deux entretiens nous nous sommes rendue sur leur lieu de travail et les entretiens ont eu lieu dans leur bureau. Nous avons été interrompus par un appel téléphonique, quelques minutes durant l'entretien avec Daniel, sans conséquence particulière sur le déroulé de l'entretien.

Les entretiens ont eu une durée de 25 à 55 minutes. Pour tous, nous avons garanti la confidentialité et l'anonymat des propos, avant de débiter et nous avons demandé l'autorisation d'enregistrer.

7.1.4 La transcription des entretiens

Les quatre entretiens ont été intégralement transcrits, le plus fidèlement possible, au fur et à mesure de leur réalisation. Aussi, nous avons conservé les maladresses d'expression et les erreurs de syntaxe, ainsi que les mots parasites (euh, hum, ben...), nous avons également noté les silences (silence) et les rires (rires).

Pour faciliter la lecture et permettre de resituer précisément les propos nous avons utilisé un codage des interactions. Nous les numérotions dans l'ordre de leur production, à chaque changement d'interlocuteur et nous identifions les propos de l'interviewé par l'initiale majuscule de son prénom ; ceux de l'interviewer (moi-même) par la même initiale écrite en

minuscule. De plus, les propos de l'interviewé sont transcrits en gras, pour un repérage plus évident des réponses apportées.

Ainsi pour exemple nous écrivons :

« a13: Est-ce que ces problématiques vous avez l'impression sont en lien avec leur exercice précédent, j'entends par là par exemple ceux qui font fonction... »

A13: oui, oui »

Le nombre 13 représente la treizième interaction, a est l'interviewer et A pour « Annie » est la personne interviewée. Nous avons également numéroté chaque ligne de la transcription pour donner des repères lorsque nous situerons les propos des interviewés au cours de la phase d'analyse. Par exemple, si nous citons un extrait du corpus de cette manière : (A13-L.95), cela signifie que nous mentionnons la treizième interaction de l'entretien d'Annie et que nous pouvons retrouver ces propos à la ligne 95.

7.1.5 La méthode d'analyse de contenu

L'analyse de contenu est un ensemble de techniques, visant à extraire et traiter les informations contenues dans le discours, en vue de les interpréter. Elle permet d'accéder à la complexité du discours. Concernant notre travail, elle porte sur quatre entretiens semi-directifs menés auprès d'une directrice d'I.F.C.S., d'une formatrice en I.F.C.S. et de deux cadres de santé en exercice professionnel. L'objectif de cette analyse est de produire une connaissance, comme le disent Quivy et Van Campenhoudt (1995, p.201) : « Le choix des termes utilisés par le locuteur, leur fréquence et leur mode d'agencement, la construction du "discours" et son développement constituent des sources d'information à partir desquelles le chercheur tente de construire une connaissance ».

A cette étape du travail, il nous a fallu élaborer un outil, pour nous permettre d'analyser les données recueillies au cours de notre enquête. La difficulté de réalisation de cette grille d'analyse réside dans la nécessité d'être suffisamment rigoureux dans le choix des thèmes prédéterminés, à partir d'éléments significatifs identifiés pour répondre à nos objectifs, tout en se laissant la possibilité d'en découvrir d'autres... « Seule l'utilisation de méthodes construites et stables permet en effet au chercheur d'élaborer une interprétation qui ne prend pas pour repères ses propres valeurs et représentations » (Quivy et Van Campenhoudt, 1995, p.201). L'interprétation des discours ne doit pas passer par le ressenti du chercheur, mais se baser sur une méthode de traitement des données.

Par conséquent, nous avons procédé, en premier lieu, selon la méthode préconisée par Laurence Bardin (1977, p.126) à une « lecture flottante », pour nous imprégner globalement

du discours recueilli et faire émerger les premiers éléments manifestes. « La lecture flottante consiste à se mettre en contact avec les documents d'analyse, à faire connaissance en laissant venir à soi des impressions, des orientations ».

Ainsi après une première lecture de chaque transcription d'entretien, nous avons construit un tableau dans lequel nous avons noté les thématiques récurrentes qui nous semblaient apparaître chronologiquement. Puis, nous avons déterminé les thèmes principaux, à partir de cette lecture et des concepts étudiés en première partie de notre travail. Ensuite, nous avons décomposé, dans un tableau, les corpus de chaque entretien, en unités de sens, elles-mêmes classées et catégorisées en sous-thèmes s'insérant dans chacun des thèmes.

Finalement, nous avons obtenu une grille d'analyse (**cf. Annexe 7**), constituée de quatre thèmes phares:

- **Le parcours professionnel**, dans lequel nous retrouvons la filière soignante d'origine, les différentes expériences professionnelles, les formations effectuées et la fonction actuelle exercée en tant que cadre de santé.
- **Le mémoire en formation cadre de santé**, avec la méthodologie employée et les thématiques traitées, ce qui concerne une approche réflexive, les ressources mobilisées et les difficultés auxquelles les étudiants cadres ont été confrontés ainsi que les représentations qu'ils ont du mémoire, la validation de ce travail et enfin les éventuelles expériences de recherche antérieures.
- **Les apports de la recherche**, tels que des acquisitions méthodologiques, une poursuite d'études universitaires ou un investissement dans des projets de recherche, une capacité à conceptualiser, un effet de professionnalisation et d'apprentissage expérientiel, ainsi que l'exercice de la réflexivité ; enfin, un sentiment de reconnaissance et de valorisation.
- **L'ingénierie du mémoire**, avec des éléments concernant l'ingénierie de formation avec l'alternance et l'existence d'un partenariat universitaire, ainsi que l'ingénierie pédagogique plus précisément en rapport avec l'accompagnement pédagogique du mémoire.

Selon d'Unrug (1974, p165), l'analyse d'entretien «...se présente un peu comme la résolution d'une équation algébrique à plusieurs inconnues ; on n'observe pas à l'intérieur d'un texte de variation indépendante ; toutes sont solidaires et c'est leur ensemble qu'il s'agit de trouver ». Pour conclure notre analyse, nous avons, par conséquent, réalisé une analyse de chaque

entretien, selon ces thèmes, puis nous avons croisé les données recueillies et ainsi nous avons construit une analyse interprétative globale de l'ensemble des données des quatre entretiens. Le croisement de ces données et leur interprétation nous permettront, par la suite, de confirmer ou non nos hypothèses de recherche et, ainsi, serviront de base aux propositions réalisées en dernière partie du travail.

7.2 L'analyse des entretiens

7.2.1 Le discours d'Annie

7.2.1.1 Le parcours professionnel

Annie est issue de la filière infirmière (A1-L.6), elle a exercé ses fonctions de soignante, de cadre de santé et de cadre supérieur de santé au sein du même centre hospitalier, pendant 15 ans (A1-L.7), avant de suivre la formation de Directeur des soins (A1-L.10). Elle a une expérience diversifiée et atypique de la fonction. En effet, après avoir exercé en tant que Directrice des soins pendant 8 ans, dans un CHU, elle a pris un congé de disponibilité pour faire de la formation dans un Institut de formation privé (A1-L.15), où elle a été responsable pédagogique pendant 6 ans (A1-L.16). Puis elle est retournée à la fonction de direction des soins pendant 1 an (A1-L.19) et elle exerce actuellement en tant que Directrice d'écoles de spécialité et de l'IFCS d'un CHU (A1-L.21).

Outre les diplômes professionnels de santé, elle possède un diplôme universitaire de Master en sciences de l'éducation (A1-L.17).

7.2.1.2 Le mémoire en formation cadre de santé

❖ *La méthodologie de recherche*

Dans l'IFCS dont Annie est directrice, il vient d'y avoir un changement au niveau de l'initiation à la recherche: « *La recherche était plutôt abordée plutôt sur des thématiques plus précises en transversal par des travaux de groupe ...ils étudiaient une problématique ...avoir différentes approches théoriques de cette problématique pour l'aborder au niveau recherche ...pas véritablement de recherche comme vous pouvez la suivre ici à la fac dans le cadre d'une méthodologie de recherche, euh, etc.* » (A4-L.36-40). Jusqu'à son arrivée, le mémoire n'était pas déroulé suivant une méthodologie de recherche « universitaire » et la recherche était donc travaillée tout au long de l'année au cours de différents travaux, notamment des travaux réalisés en groupe, à partir d'une problématique et d'un éclairage théorique.

Cependant, un paradoxe nous interpelle dans les propos d'Annie, (A5-L.44-46) : « ...y'avait pas d'approche de la recherche en petits groupes ...y'avait pas après de mise en commun ou de travaux en groupes autour de cette recherche... ». Ici, Annie semble nous tenir des propos contraires aux précédents... Après transcription et relecture, nous nous trouvons face à une incompréhension du discours d'Annie, n'ayant pas fait reformuler, nous ne pouvons pas apporter de réponse à cette question. Nous nous apercevons de la difficulté de mener un entretien, d'autant que celui-ci était le premier de notre enquête. Nous avons le souci de ne pas interrompre le discours, mais nous basculons là dans l'excès inverse.

Dans le travail de mémoire réalisé avant la réingénierie à l'IFCS, les étudiants ne confrontaient pas leur hypothèse à une enquête et donc, ne travaillaient pas l'analyse de données dans ce cadre « y'avait pas d'enquête... » (A7-L.65). En revanche, ils abordaient la méthodologie de l'enquête au cours d'une démarche de santé publique: «...dans le cadre de la santé publique.....les étudiants (...) à partir d'une problématisation et d'une recherche conceptuelle, mettaient en place un outil d'enquête et allaient enquêter sur le terrain... » (A7-L.66-69).

Depuis un an, le mémoire réalisé est un mémoire de recherche « ...les étudiants font véritablement un travail de recherche... » (A5-L.51), associé à l'obtention d'une première année de Master, avec deux départements de l'université, sciences de l'éducation et santé publique. L'IFCS ne privilégie pas une seule méthodologie de recherche « ...on est basé sur 3 entités » (A20-L.117) « qui se juxtaposent pas ...mais qui s'imbriquent les unes dans les autres. » (A24-L.131) mais permet aux étudiants de travailler selon la ou les méthodes qui conviennent le mieux à leur objet de recherche. Ainsi, à partir d'une problématique professionnelle de soignant ou de faisant fonction cadre « ...l'école des cadres sur une approche réflexive » (A21-L.121), ils s'orientent pour leur enquête vers une méthode qualitative ou quantitative « ...Sciences de l'éducation plutôt sur une méthode qualitative de la recherche » (A21-L.119) « ...basée sur des entretiens avec les techniques d'entretien et une analyse de contenu... » (A24-L.132) ; « ...Santé publique sur une approche quantitative de la recherche » (A21-L.120) « statistiques et questionnaires... » (A24-L.134). De cette façon, le mémoire est l'occasion d'aborder différents types de recherche, avec une méthodologie rigoureuse mais avec une certaine souplesse pour les étudiants. « ...on a mixé les 3 approches » (A22-L.123). Annie précise que l'IFCS a opté pour une « ...approche recherche très large » (A26-L.147-148).

Selon elle, « *Ce qui est différent c'est l'entrée dans la recherche....* » (A26-L.148), cette approche méthodologique demande « *...un effort très important aux étudiants* ». Elle identifie la nécessité de posséder des pré-requis en matière de recherche : « *Les pré-requis sont très importants* » « *...tous ne l'ont pas...* » (A26-L.150).

❖ *Les thématiques traitées*

Bien que les thématiques abordées par les étudiants dans leur mémoire soient diversifiées « *...c'est très varié...* » (A11-L.85), Annie nous dit que les plus fréquemment rencontrées concernent les deux orientations du métier de cadre de santé pouvant être exercés après la formation, avec une prédominance pour la fonction managériale : « *...un peu plus de management...* » (A11-L.87) « *...des problématiques de réflexion de services genre éthique,...accueil des patients, les conflits d'équipe...* ». Celles qui sont orientées vers la fonction pédagogique sont relatives à l'encadrement des étudiants en stage : « *...réflexion autour de la pédagogie* » (A11-L.88-89), « *...par rapport au tutorat, encadrement des étudiants...* » (A12-L.91).

❖ *L'approche réflexive*

Lorsque nous questionnons Annie sur ce qui est en lien avec la recherche dans la formation et comment se déroule le mémoire, elle débute par « *...on va d'abord parler du mémoire...* » (A4-L.30). Elle répète même trois fois le terme (A4-L.30-31). Cela peut refléter toute l'importance accordée à ce travail dans la formation. De plus, bien que selon elle, le mémoire réalisé jusqu'alors à l'IFCS n'était pas un travail de recherche mais une analyse réflexive, elle l'associe immédiatement à ce qui est en lien avec la recherche. Ce travail constituait à faire émerger une problématique professionnelle ou de formation, pour en faire une analyse réflexive, grâce à un étayage conceptuel (A4-L.32-34); et qui débouchait sur une réflexion de futur cadre de santé « *...par rapport à une analyse réflexive de leur propre approche en tant que futur cadre.* » (A4-L.35). Pour Annie, cette approche réflexive inclut bien une démarche de recherche, cependant, elle émet une réserve: « *...la méthode réflexive permettait d'avoir une approche de recherche réflexive mais par rapport à soi...* » (A4-L.41-42).

Dans la formation actuelle, une grande majorité des étudiants a déjà une expérience de la fonction de cadre de santé, en effet, dans l'IFCS, il y a environ « *...90% de Faisant-fonction* » (A14-L.98).

Leur objet de recherche est fréquemment en relation avec cette expérience « ... *plutôt en lien avec des problématiques auxquelles ils ont été confrontés dans leur exercice de la fonction cadre de santé.* » (A15-L.100), et leurs interrogations concernent soit l'exercice du métier « ...*les difficultés qu'ils ont rencontrées en Faisant-fonction...* » (A17-L.109), soit l'identité « ...*sur l'identité du FF un peu difficile à trouver* » (A19-L.113), le positionnement en tant que faisant fonction « ...*y'a aussi des étudiants, qui travaillent sur le Faisant-fonction lui-même* (A15-L.104), et ce que peut apporter cette expérience « ...*est-ce qu'une approche de Faisant-fonction peut être aidant dans la formation cadre ?* » (A16-L.10).

Enfin, que les méthodologies de recherche choisies par les étudiants soient qualitatives ou quantitatives, le point commun à leurs travaux est la réflexivité engagée, en particulier dans la première partie du mémoire. : « ...*ce que l'on retrouve c'est la réflexivité, dans la partie « du trajet au projet » pour le mémoire en particulier...* » (A26-L.145-146). De plus, cette approche réflexive est conduite en transversalité tout au long de la formation à l'IFCS. « ...*toute l'année à l'IFCS, le travail de la réflexivité est introduit. ...* » (A26-L.147).

❖ *Les ressources mobilisées*

Selon Annie, le fait d'avoir déjà conduit des travaux de recherche lors de formations universitaires diplômantes ou autres serait un atout pour s'appropriier les aspects méthodologiques et pour pouvoir débiter le mémoire en formation cadre « ...*certaines ont déjà fait des recherches (D.U. ou autres)* » (A30-L.163-164). De fait ils s'approprieraient plus rapidement les concepts et auraient plus de facilités à les mobiliser à l'écrit (A34-L.189).

❖ *Les difficultés rencontrées*

Concernant les étudiants en difficulté, Annie parle d'environ 13% de la promotion actuelle « ...*5 sur 37 sont en difficulté* » (A28-L.155). Certaines difficultés sont d'ordre temporel et méthodologique. « ...*la notion du temps et les approches méthodologiques pas assez calées.* » (A31-L.166). Au niveau du temps, les échéances à respecter dans un temps de formation contraint représentent la difficulté majeure « ...*des temporalités très courtes, des échéances...* » (A29-L.158). En termes de méthodologie, Annie pose le problème du langage qui peut être différent selon les intervenants auprès des étudiants pour la guidance du mémoire « *Entre les universitaires ils ne parlent pas des mêmes choses...entre les universitaires et les formateurs non plus.* » (A31-L.167-168). Annie identifie ici l'obligation de s'être préalablement bien mis d'accord sur les attendus méthodologiques du mémoire, pour les formateurs et les enseignants, ainsi que la nécessaire cohérence du dispositif de formation

« ...cela a accentué les difficultés pour certains étudiants... » (A36-L.208). Elle précise également une difficulté pour les étudiants à s'approprier la rigueur d'une méthodologie de recherche « ...des difficultés en lien avec une approche méthodologique pas assez structurée » (A29-L.157).

D'autres difficultés résident dans le passage à l'écrit « ...dans le passage à l'écriture pour décrire les faits, sans abolir leurs représentations » (A32-L.172) et notamment dans l'objectivité de la description de faits, sans rester dans l'affect et la subjectivité des situations rencontrées « ...restaient sur des ressentis, ne nommaient pas de faits précis. » (A33-L.175).

Enfin, la difficulté majeure pour les étudiants semble être la conceptualisation, cet élément est abordé à trois reprises dans l'entretien par Annie (A33 et A34) et « ...pour arriver à conceptualiser, à aborder la notion de concepts. » (A33-L.176). Il apparaît plusieurs possibles explications à cette difficulté. En premier lieu, on pourrait parler de méconnaissance et de peur du terme "concept", Annie nous dit : « C'est difficile...il ne faudrait pas prononcer le mot...passer ce cap de terminologie méconnue » (A33-L.177-178). Comme si ce terme était connoté négativement pour les étudiants. La seconde paraît être reliée à la représentation de ce que sont la théorie et la pratique « Certains venaient chercher des outils pratiques... » (A44-L.245) et de l'opposition qui existe entre les deux « comme si l'approche conceptuelle du mémoire, très théorique...ne pouvait pas se rencontrer avec la fonction cadre de santé... » (A34-L.182-183). Cette idée n'est pas présente uniquement chez les étudiants mais se retrouve chez les professionnels « est-ce que ça ne va pas être trop théorique par rapport à ce qu'on attend d'un cadre de santé ? » (A44-L.247-248). Les formateurs de l'IFCS qui ont effectué une formation universitaire n'ont pas cette représentation (A44-L.249). Par conséquent, certains étudiants ont une appréhension, une réticence, voire un blocage, parvenus à cette phase du travail « ...qu'on allait envisager une formation théorique, ils ont eu un mouvement de recul » (A44-L.246). De fait, cela entraîne une difficulté à comprendre l'utilité et l'application des concepts dans le mémoire « ...encore des difficultés à les utiliser dans l'appropriation de l'écrit et à les mettre à profit dans leur recherche » (A34-L.186-187).

❖ *Les représentations du mémoire*

Une fois de plus, le discours d'Annie concernant les représentations des étudiants rejoint là l'impossible rencontre entre formation professionnelle axée sur la pratique et formation universitaire axée sur la recherche et la théorie « s'était mise dans la tête de faire une formation professionnelle à l'IFCS...ne comprenait pas comment ça pouvait se rencontrer

avec l'université » (A32-L.178-180). Cette représentation peut être mise en lien avec les difficultés énoncées précédemment.

❖ **La validation**

La validation du mémoire se fait selon des modalités identiques à celles de l'université partenaire de l'IFCS, au cours d'un séminaire intégratif, dans l'année ; dans lequel chaque étudiant présente oralement l'avancement de son travail. « ...*présentation de l'état d'avancement de leur travail de recherche...séminaire intégratif...* » (A36-L.197). Cette évaluation participe également à la validation des Unités d'Enseignement des universités (A36-L.198-199). Puis, la validation finale délivrant le diplôme est effectuée avec la participation d'un représentant de chaque structure de formation à la recherche (universitaire et IFCS) et d'un professionnel « ...*pour le jury final il y a un formateur, un universitaire et un professionnel choisi* » (A36-L.200).

7.2.1.3 Les apports de la recherche

❖ **Les acquisitions méthodologiques**

Pour Annie un des objectifs du travail de mémoire est que les étudiants acquièrent une certaine méthodologie de recherche, en lien avec différentes étapes d'une recherche scientifique allant jusqu'à l'analyse d'une enquête « ...*richesse d'apports méthodologiques...* » (A38-L.215) « *l'analyse de l'enquête...l'acquisition d'une méthodologie...* » (A41-L.231-232), pouvant leur servir dans leur future fonction « ...*être une source de richesse pour leur future fonction* » (A38-L.216) « ...*réutilisation du mémoire* » et également dans la poursuite éventuelle d'études « ...*poursuivre en M2...* » (A41-L.233).

❖ **La poursuite d'études universitaires**

Dans la promotion en cours, plusieurs étudiants envisagent de continuer des études universitaires « ...*certain envisagent déjà de poursuivre un M2* » (A38-L.216). Annie relie cela à la richesse des apports du mémoire. De plus, malgré les difficultés dont elle a fait part, relatives à l'aspect contradictoire entre recherche théorique et formation professionnelle « *cela va (...) à l'encontre de cette difficulté évoquée !* » (A38-L.219), deux étudiantes souhaitent poursuivre dans une filière générale et théorique : la philosophie. « ...*2 sur 37...veulent continuer vers la philosophie* » (A39-L.220).

❖ *La capacité à conceptualiser*

Certains étudiants se trouvent en difficulté dans l'étape de construction de leur cadre conceptuel, lorsqu'il s'agit d'aller puiser des références théoriques pour étayer leurs pratiques professionnelles. Annie évoque alors comment il y a eu inversion du processus pour certains qui, à partir de leurs expériences pratiques, ont réussi à faire émerger des notions théoriques « *...on a retravaillé sur comment, à partir d'une approche pratique, on peut conceptualiser des notions...* » (A34-L.184). A ce moment là, les étudiants ont contourné leur difficulté « *...ça s'est « enfilé » »* (A34-L.185).

❖ *La professionnalisation*

Annie parle d'une autre source d'enrichissement liée au mémoire entrepris par les étudiants, apportée par la conjonction des approches conceptuelle et professionnelle. En effet, pour elle, « *cette approche conceptuelle liée à une approche professionnalisante est un atout* » (A39-L.222-223).

❖ *La réflexivité*

Annie précise que les thématiques des mémoires sont majoritairement en rapport avec des expériences vécues, « *La grande majorité ont choisi des thèmes en lien avec des difficultés rencontrées ou des expériences vécues...* » (A40-L.227-228) souvent source de difficultés dans le cadre professionnel et sur lesquelles les professionnels en formation n'ont pas eu le temps de se pencher, étant dans l'action « *...pas eu le temps de construire une réflexion* » (A40-L.229). Le travail du mémoire leur donne donc, l'occasion d'y réfléchir.

❖ *La reconnaissance et la valorisation*

Annie se questionne sur ce qui a suscité l'envie de poursuivre des études universitaires chez les étudiants. Selon elle, soit le mémoire de recherche a provoqué ce désir ; soit les étudiants ayant débuté un Master, ont envie de le terminer et d'obtenir le diplôme « *...si c'est le travail de recherche ou le désir de continuer pour aller au bout du master !* » (A42-L.235-236). De toutes les façons, cette rencontre avec un monde "inconnu et qui faisait peur" y est pour quelque chose. Nous pouvons dire que la connaissance réciproque de l'autre est une forme de reconnaissance. « *...c'est la rencontre avec les universitaires, c'est très certainement cette rencontre...* » (A42-L.237). De plus, la nouvelle méthodologie du mémoire qui devient identique à celle de l'université et le partenariat accentuent cette reconnaissance « *...l'université était déjà ouverte.....c'est un tournant...* » (A42-L.238). Par ailleurs, certains

étudiants expriment une prise de conscience d'un blocage au cours de ce travail de mémoire, comme s'ils n'avaient pas la capacité de réussir dans une démarche universitaire « *c'était comme si je m'étais bloquée par rapport à cette approche universitaire* » (A43-L.243) et une fois cette difficulté surmontée, une sensation de valorisation « *C'était la mise en évidence de ce qu'était l'université* » (A42-L.240), « *...c'était possible pour eux* » (A44-L.241). Elle exprime un réel bénéfice pour les étudiants « *...c'est très bénéfique pour les futurs étudiants qui ont en main la recherche.* » (A50-L.280). L'expression "ont en main", employée par Annie nous paraît révélatrice de la reconnaissance accordée à cette recherche conduite par les étudiants.

En tant que Directrice d'IFCS, Annie pense que ce nouveau dispositif de mémoire valorise également l'Institut de formation et ses membres, ainsi que l'université « *...ça valorise l'investissement des formateurs... c'est très enrichissant pour les universitaires...* » (A50-L.278-279) Elle envisage d'ailleurs de publier sur cette expérience de formation « *...écrire sur ce partenariat original.* » (A50-L.278).

7.2.1.4 L'ingénierie du mémoire

❖ L'ingénierie de formation

Concernant la nouvelle ingénierie du dispositif de formation en lien avec la recherche, Annie évoque l'importance de construire avec ses partenaires la globalité du dispositif, du déroulé du module recherche à son évaluation « *conjoint (...) c'est bien une co-construction en commun...* » « *...les 3 entités se retrouvent* » (A36-L.202-203). Elle relate le travail conséquent que cela a été pour élaborer ce dispositif « *...un énorme travail de mise en commun...* » (A36-L.205). Quoiqu'il en soit, la transparence vis-à-vis des étudiants a été de mise « *...très transparents par rapport à cela* » (A36-L.206), ainsi, l'IFCS peut réévaluer son dispositif « *permet le réajustement du dispositif* » (A36-L.207). Elle souligne aussi le souci de ne pas surcharger les étudiants en rajoutant des éléments au programme existant déjà conséquent « *...ne pas juxtaposer* » (A36-L.204).

Par ailleurs, elle envisage la création d'une formation continue accessible aux cadres de santé déjà diplômés qui souhaiteraient suivre des enseignements du module recherche et valider un Master, conjointement avec les étudiants en formation « *...élargir le dispositif aux cadres de santé formés pour leur permettre un accès aux Masters...intégreraient le groupe ponctuellement dans le cadre de la formation continue* » (A45-L.256-257). Ainsi, comme l'évoque Annie, l'IFCS serait plus compétitif et attractif « *...il est clair que les choix se font*

par rapport aux écoles qui ont un Master » (A45-L.259). Annie souhaite également réaliser une évaluation a posteriori du nouveau dispositif en interrogeant les jeunes diplômés au bout de quelques mois ou un an d'exercice professionnel, afin de recueillir l'intérêt éventuel de ce travail de recherche en formation pour leur métier « ...réaliser un bilan après 6 mois, 1 an de fonction cadre pour voir ce que qu'ils en ont tiré par rapport à avant » (A50-L.281-282).

❖ *Le partenariat universitaire*

Depuis la rentrée scolaire, il existe un partenariat entre l'université de la ville et l'IFCS. Ce partenariat permet aux étudiants de l'IFCS de préparer en même temps deux premières années de Master, dans deux disciplines différentes. « ...l'école des cadres s'était engagée dans un partenariat avec l'université pour que les étudiants de l'école des cadres suivent en parallèle un master 1 Sciences de l'éducation et promotion et gestion de la santé. » (A5-L48-50). Annie nous précise que les formateurs de l'IFCS sont partie prenante dans cette collaboration, d'autant qu'ils ont tous eux-mêmes un cursus universitaire de Master. « ... dans lequel s'inscrivent complètement les formateurs de l'école des cadres...qui ont tous eu un cursus de Master 2... » (A5-L.55-56). Elle ajoute que les formateurs connaissent la méthodologie de la recherche puisqu'ils ont, de part leur cursus universitaire, une expérience de cette méthodologie « ...qui ont tous suivi la méthodologie de la recherche... ».

❖ *L'ingénierie pédagogique*

Selon Annie, les années précédentes, la recherche était abordée dans deux travaux : le mémoire et une démarche de santé publique (A7-L.64-71). Cet aspect pédagogique paraît confus, Annie précise d'ailleurs: « ...les 2 modules du même coup se confondaient » (A7-L.69). Il est difficile de comprendre s'il s'agissait d'une approche méthodologique de recherche, de projet ou de santé publique.

Concernant les difficultés rencontrées dans la déclinaison du nouveau dispositif pédagogique, Annie évoque une nouvelle fois le fait de ne pas mettre le même sens sur les mêmes mots ; en l'occurrence ici, par rapport aux étapes de la recherche « ...le plus compliqué c'est de s'entendre sur les mots par rapport à la problématique, la question de départ et la question de recherche ...on n'entendait pas la même chose... » (A25-L.137-138). De fait, la seconde difficulté a été d'élaborer le dispositif d'accompagnement des étudiants en lien avec les différentes étapes de la recherche « ... comment on envisageait l'accompagnement des étudiants dans les dimensions de la recherche... » (A25-L139-140).

Annie fait part du choix pédagogique qui a été fait à l'IFCS de ne pas imposer une seule méthodologie aux étudiants pour mener leurs travaux de recherche « *...Les étudiants peuvent choisir la méthodologie la plus pertinente par rapport à leur travail...* » (A25-L.142), tout en assurant un suivi méthodologique rigoureux « *...ils ont un encadrement plus poussé que les M1 à la fac.* » (A31-L170). Le dispositif pédagogique prévoit des rencontres individuelles obligatoires, à deux reprises, pour tous les étudiants « *...il y a 2 rencontres obligatoires et plus à la demande des étudiants.* » (A48-L.268-269), avec une possibilité d'autres rencontres en cas de nécessité. Annie décrit des besoins hétérogènes en matière d'accompagnement « *...c'est très personnes dépendantes, avec 2 on bornait les choses.* » (A48-L.271).

Enfin, un élément ressort de manière prépondérante dans son discours, relatif à des réajustements qui paraissent nécessaires pour l'an prochain « *on a des points qui achoppent.* » (A45-L.253) ; il s'agit de l'anticipation du travail de mémoire par les étudiants avant leur entrée en formation. Elle nous l'évoque à deux reprises : « *...on demande aux étudiants de réfléchir aux situations de départ...on donne une bibliographie sur les aspects méthodologiques pour pouvoir démarrer dès septembre* » (A30-L.161-163) et « *...faire travailler les étudiants sur leurs pré-requis et réfléchir à une situation...anticiper une bibliographie pour la méthodologie.* » (A45-L.254-255). Les pré-requis identifiés concernent deux domaines clés : la réflexion à des situations professionnelles pouvant donner lieu à un objet de recherche et une base de connaissances méthodologiques.

❖ *L'accompagnement pédagogique*

Suite à la réingénierie, Annie nous explique que l'accompagnement pédagogique se fait par binôme : formateur IFCS-universitaire « *...un universitaire et un formateur.* » (A35-L191). Ils assurent la guidance méthodologique du mémoire et participent aux évaluations d'année et finale « *...qui accompagnent en co partenariat en co...euh...en co suivi.....co-guidance* » (A5-L.57). Cet accompagnement a lieu lors de rencontres pré définies (cf. Paragraphe précédent) ou par échanges d'écrits avec les deux référents de suivi, qui travaillent en collaboration pour apporter des éléments à l'étudiant « *...la possibilité d'envoyer des travaux.....ils se consultent...se contactent entre eux et leur donnent une réponse.* » (A35L.192). Les étudiants ont également la possibilité de rencontrer ponctuellement les formateurs de l'IFCS sur demande particulière « *...rencontrer les formateurs pour des problèmes plus précis.* » (A35-L.193). Enfin, Annie souligne qu'en dehors des rencontres

obligatoires, certains étudiants ne les sollicitent pas, bien qu'ils soient parfois en difficulté « ...y'en a qu'on n'avait pas vu... et ce sont souvent les plus en difficulté. » (A48-L.270).

7.2.2 Le discours de Béatrice

7.2.2.1 Le parcours professionnel

Béatrice est issue de la filière infirmière, elle a exercé ses fonctions de soignante pendant 7 ans (B1-L.6). Puis, après avoir été diplômée cadre de santé, elle a exercé comme cadre en unités de soins pendant 8 ans (B1-L.7), comme cadre de santé formateur en IFSI pendant 19 ans (B1-L.8) ; enfin depuis 2 ans elle est nommée cadre supérieur de santé, formatrice en IFCS (B1-L.9).

Outre les diplômes professionnels de santé, elle possède un diplôme universitaire de responsable de formation et un Master en sciences de l'éducation, dont elle dit mobiliser les acquisitions au quotidien (B51-L.226). De plus, Béatrice nous explique que son expérience conséquente de responsable de formation en IFSI lui permet de naviguer plus aisément dans la réingénierie engagée au sein de son IFCS et dans les réformes du système de formation actuel « *mon expérience (...) les changements de programme, les réingénieries je l'ai fait...* » (B55-L.244-246).

7.2.2.2 Le mémoire en formation cadre de santé

❖ La méthodologie de recherche

Selon Béatrice, la méthodologie du mémoire initiée depuis cette année à l'IFCS dans lequel elle exerce, a pour objectif de « *...faire découvrir aux étudiants la méthodologie de recherche...* » (B2-L.22-23). Le mémoire devient un mémoire de recherche scientifique « *...le mémoire cette année prend une orientation...vers une structure d'un mémoire plutôt à caractère scientifique...* » (B2-L.14-15). Selon elle, les caractéristiques principales de cette méthodologie sont :

- Des étapes déterminées et précises « *...nécessite des étapes très structurées.* » (B2-L.15-16). Ces étapes se déclinent à partir d'un retour réflexif sur son histoire de vie pour donner sens au projet de recherche, d'une exposition des situations et du contexte, d'un éclairage théorique conduisant à une mise en problème du questionnement de départ ; puis d'une enquête menée sur le terrain professionnel.

Enfin l'analyse des résultats donne lieu à une discussion. « ...le trajet au projet (...) l'analyse contextuelle (...) (...) l'approche conceptuelle et la problématisation (...) mener après une enquête sur le terrain (...) un outil d'enquête de type quantitatif (...) de type qualitatif, une analyse de contenu (...) une discussion à la fin... » (B2-L.23-26)

- Une construction rigoureuse. L'aspect rigoureux dans la structure du travail écrit paraît important à ses yeux puisque nous le retrouvons à plusieurs reprises dans son discours « ...structuration du mémoire de recherche » (B2-L.27). De plus, elle associe cette exigence à un gage de scientificité et à une valeur reconnue « ...mémoire structuré, valeur scientifique... » (B2-L.22).

Béatrice fait part d'un choix possible, pour les étudiants, concernant la méthode d'enquête. A ce sujet, elle constate que la méthode d'enquête qualitative, par des entretiens, est la plus utilisée « ...statistiquement beaucoup plus d'entretiens que de questionnaires » (B41-L.179). Elle relie cela au fait que, d'une part les thèmes relèvent en majorité des sciences humaines et d'autre part, selon elle, les entretiens sont plus faciles à mener dans le temps restreint de travail du mémoire « ...plus aisé de rencontrer les personnes dans le temps contraint de la recherche... » (B41-L.182).

Enfin, Béatrice explique ce qui est demandé aux étudiants pour l'écriture de la dernière partie du mémoire, à savoir une discussion après analyse des discours « ...la phase (...) de l'analyse descriptive, l'analyse interprétative (...) après y'a ce qu'on appelle l'élément **un peu** de discussion... » (B46-L.192-194). Nous relevons ici une ambiguïté dans son discours comme une incertitude à nommer ce qui est réellement demandé aux étudiants ; s'agit-il d'une discussion ou de poser des préconisations ? En effet, à trois reprises, Béatrice nous parle de discussion (B2-L.26), « ...je parle de discussion qui fait que ce n'est **peut-être pas**... » (B46-L.194) et (B47-L.198). Puis à trois reprises elle nomme les préconisations « ...dans cette discussion, peut **peut-être** apparaître quelques préconisations... » (B47-L.198-199), « ...faire **quelques** préconisations » (B44-L.188) et « **mais** (...) c'est le thème qui va amener à préconisations... » (B47-L.199). Par ailleurs, nous pouvons relever les nuances apportées par Béatrice, nuances que nous avons fait apparaître en gras dans les unités de sens citées précédemment.

Par la suite, elle identifie l'emploi d'une terminologie différente de la part des étudiants et des formateurs, ce qui amène également un sens différent par rapport à ce qui est attendu et qui serait encore une troisième façon d'envisager la finalité de cette dernière partie du mémoire

« ...eux ils utilisent le terme de solutions » (B46-L.195), « ...nous on n'est pas dans les solutions... » (B47-L.197).

❖ *Les thématiques traitées*

Concernant les thématiques étudiées par les étudiants, elles relèvent principalement des sciences humaines, ce qui correspond aux domaines d'exercice des soignants « ...thématiques plutôt sur les sciences humaines » (b42-L.180). Le sujet majeur, selon Béatrice est le changement « ...la problématique du changement... » (B3-L.33-34), sous divers aspects. Cela peut intéresser les organisations en lien avec des politiques de santé et d'établissement, des restructurations « ...le changement lié à de nouvelles orientations médicales (...) lié au projet d'établissement (...) un changement des unités, en lien avec la politique... » (B6-L.42-44) et des nouvelles technologies « techniques soignantes(...) retentir sur le management des équipes... » (b8-L.48-49) ; cela peut toucher aux situations vécues par les soignants en termes notamment de changement de fonction « ...passage de la fonction infirmière à celle de faisant fonction (...) cadre de santé. » (B4-L.37).

Un autre thème répandu est celui de la qualité, « la question de la qualité... » (B9-L.54), avec des notions de répercussions dans l'exercice de la fonction soignante « ...la démarche qualité imposée... » (B5-L.39). Béatrice relève aussi des sujets en lien avec l'éthique dans la pratique quotidienne « L'éthique, (...) au regard des pratiques déviantes » (B11-L.60).

D'une manière générale, nous retrouvons de manière prépondérante, selon Béatrice, des préoccupations relatives aux deux fonctions du cadre de santé, à savoir le management « ...ces questionnements tournent au niveau du manager » (B9-L.55) et la pédagogie « ...management (...) pédagogue (...) la notion d'accompagnement » (B10-L.58).

❖ *L'approche réflexive*

Béatrice définit l'aspect professionnel comme point de départ du mémoire de recherche à l'IFCS « ...donner le caractère professionnel... » (B2-L.28). Pour elle, le choix du sujet de mémoire se fait à partir d'une situation issue du domaine professionnel de l'étudiant et aboutit à une problématique en lien avec la fonction cadre « ...une situation (...) dans son champ professionnel...qui concerne bien la problématique du cadre de santé. » (B2-L.28-30).

Le mémoire est l'occasion de revenir sur des situations vécues ou expérimentées en tant que professionnel de santé « ...retours d'expérience (...) utilisation de cette expérience professionnelle? » (b50-L.213), « ...je dis oui tout de suite. » (B50-L.214), situations qui

interpellent le professionnel et sur lesquelles il éprouve le besoin de se pencher « ...ça part d'un **désir** de l'étudiant que d'approfondir une thématique (...) sa recherche elle est personnelle(...) **quête** de quelque chose... » (B50-L.215-217). Les mots employés par Béatrice sont forts, lorsqu'elle parle de **désir** et de **quête**. Selon elle, toute recherche contient cet élément. L'objectif majeur est que la recherche aboutisse à une concrétisation pratique « ...un débouché concret, plus pragmatique » (b49-L.207).

Cette approche réflexive est demandée dans différents travaux à l'IFCS « ...qu'est-ce que l'on mobilise et leur expérience comment ils en parlent... » (B50-L.220). Béatrice évoque la nécessité de faire en permanence des liens avec les expériences pratiques « ...à partir d'expériences (...), de situations de stage... » (B50-L.218) et les contextes professionnels « ...questionner le contexte (...) comment on peut l'analyser... » (B50-L.219-220). Quelque soit le travail d'analyse et de recherche effectué « ...à la fois dans l'écrit et dans l'approfondissement de cette thématique... » (B50-L.221), il est demandé aux étudiants de relier les apprentissages réalisés en formation avec le futur exercice professionnel « ...conclure sur vos apprentissages et dans votre future fonction de cadre de santé » (B50-L.222).

❖ *Les ressources mobilisées*

Béatrice constate que, généralement, les étudiants possèdent l'aspect théorique de la méthodologie de la recherche « ...les étapes ils les ont bien » (B16-L.85). Elle identifie certaines ressources relatives au métier d'origine transférables à l'élaboration du mémoire comme la rigueur « ...une grande rigueur » (B27-L116). Enfin, tout ce qui ramène les étudiants à un aspect concret dans le travail de recherche, est une aide pour eux « ...on arrive à dépasser un petit peu toutes ces difficultés (...) y'a quelque chose de concret » (B.15-L.79). Pour exemple, elle cite la réalisation de l'enquête et plus particulièrement la conduite d'entretiens « ...laisser tomber un peu les livres (...) partir faire l'enquête (...) mener un entretien » (B.15-L.77-78)

❖ *Les difficultés rencontrées*

De manière globale, Béatrice énonce l'élaboration du mémoire comme une difficulté pour les étudiants « ...le travail de recherche pour eux, c'est difficile » (B14-L.71).

Les difficultés sont de plusieurs ordres. La première concerne la contrainte du temps de la formation cadre « ...c'est un temps très court » (B43-L.185) et la canalisation des nombreuses

lectures, qui ne sont pas toujours "rentabilisées" « ...demande beaucoup de lectures (...) on s'éparpille énormément... » (B15-L.75).

La seconde difficulté semble résider dans la méthodologie de la recherche, car bien que les étudiants paraissent posséder les étapes théoriques de la recherche (cf. paragraphe précédent), ils ont du mal à les décliner « ...remplir ce qui est attendu sous les étapes » (B17-L.87) et à mettre en pratique « ...difficultés autour (...) de l'application d'une méthodologie » (B16-L.84).

L'étape de la rédaction est citée à plusieurs reprises par Béatrice comme la plus délicate « Comment passer à l'écrit ? (...) c'est l'étape la plus difficile pour eux (...) passer à l'étape de l'écrit. » (B15-L.76-77). Parmi les difficultés de l'écrit, on retrouve ici la construction du propos « C'est, (...) écrire, structurer... » (B15-L.81).

Une autre étape identifiée par Béatrice comme complexe est la phase analytique et plus particulièrement celle de l'enquête « ...lorsqu'il faut être dans l'analyse de ces entretiens... » (B15-L.80). Selon elle, cette étape demande un apprentissage « ...analyser (...) nécessite de faire des liens (...) c'est pas inné. » (B15-L.81-82). La difficulté à l'analyse se retrouve dans tous les travaux menés par les étudiants, elle n'est pas spécifique au mémoire « ...faire les liens, (...) la partie analytique (B24-L.104)...quel que soit le travail » (B24-L.105).

La phase de conceptualisation, comme pour Annie, apparaît dans le discours de Béatrice comme une difficulté majeure, voire un obstacle « ...difficulté à l'abstraction, (...) à la conceptualisation » (B18-L.90) et ne se retrouve pas, une nouvelle fois uniquement dans la recherche (B21-L.95-97). L'emploi du terme est déjà une difficulté « oui (...) ce qu'ils en font de, de... ce terme concept... » (B20-L.93), comme s'il était tabou ou porteur d'une connotation négative « ...le mot concept (...) si on pouvait le changer aujourd'hui ça serait bien » (B22-L.100).

Enfin, Béatrice explique que, chez certains étudiants, une rigueur extrême peut devenir une rigidité et les empêcher d'avancer, par manque d'ouverture « trop de rigueur (...) peu de place à l'ouverture » (B28-L.118), « ça peut être une ressource mais ça peut être aussi un frein (B29-L.121). Cela peut aller jusqu'au blocage, exprimé en ces termes par une étudiante à Béatrice : « j'ai fait un blocage au mémoire (...) entre le DU et le mémoire je voyais pas ce qui était commun » (B30-L.123-124).

❖ *Les représentations du mémoire*

Les représentations que les étudiants peuvent se faire du travail de recherche peuvent également être source de difficultés, nous le retrouvons dans les propos d'une étudiante à Béatrice : « ...j'avais une représentation du mémoire qui me bloquait (...) je me suis mis une pression » (B30-L.127-128).

❖ *La validation*

Le mémoire est un exercice validant et diplômant (B2-L.20). De plus, dans l'IFCS où Béatrice exerce, il va permettre aux étudiants d'obtenir des ECTS et ainsi valider deux Masters1 « ...contribue à l'obtention de crédits en vue de valider les masters de chaque filière. » (B2-L.21). Les modalités de validation sont identiques à celles des universités partenaires, à savoir une présentation écrite et orale d'un travail de synthèse intégrative par les étudiants aux guidants de leur mémoire et aux autres étudiants, en cours d'année « présenter lors du séminaire intégratif (...) est noté (...) du point de vue des universitaires » (B34-L.150-151). Béatrice insiste sur l'aspect formatif de cette présentation, malgré son évaluation normative « ...un temps d'échanges(...) qu'il soit noté c'est l'élément nouveau » (B35-L.153-154).

7.2.2.3 *Les apports de la recherche*

❖ *La poursuite d'études universitaires*

Plusieurs étudiants ont fait part de leur souhait de poursuivre des études universitaires à l'issue de la formation cadre « des étudiants qui se positionnent (...) pour poursuivre en 2^{ème} année de master » (B77-L.352). Les filières vers lesquelles ils s'orientent peuvent être celles qu'ils ont débutées à l'IFCS, dans le cadre de leur travail de recherche « ...une autre qui souhaiterait faire santé publique... » (B77-L.355), mais aussi d'autres filières plus générales en rapport avec des formations antérieures « ...veut aller vers la philo (...) elle avait déjà eu un DU d'éthique (...) elle veut poursuivre » (B77-L.353-354). Cette projection peut être à plus ou moins long terme « je peux pas le faire maintenant (...) je pense que je poursuivrai » (B77-L.356-357), quoiqu'il en soit, Béatrice identifie une amorce suite au travail de mémoire « ...y'a quelque chose qui est enclenché (B78-L.359).

❖ *L'investissement dans des projets de recherche*

Concernant l'investissement dans des futurs projets de recherche, Béatrice nomme le PHRIP comme possible élément motivant pour les étudiants « ...se met en place sur les établissements et notamment y'a le PHRIP » (B78-L.360). Aussi, une présentation des ses différents aspects a

lieu à l'IFCS, pendant la formation « *...l'aspect (...) législatif, l'historique de ce PHRIP (...) dans un champ managérial (...) se saisir de cette opportunité (...) de conduire la recherche...* » (B78-L.364-366). Elle qualifie la recherche paramédicale "d'opportunité à saisir" pour les professionnels et notamment dans la fonction managériale.

❖ **La professionnalisation**

Selon Béatrice, les travaux de recherche qu'elle a réalisé au cours de ses formations universitaires sont producteurs de compétences professionnelles au quotidien, elle cite en priorité « *...capacités, compétences à concevoir (...) l'organisation* » (B53-L.233) ainsi que « *...l'anticipation, la recherche et la veille...* » (B54-L.235).

Pour Béatrice, ce qui permet de développer l'axe professionnel dans le mémoire est avant tout l'expérience à la base de leur questionnement et la conceptualisation qui s'y rattache pour aboutir à une argumentation de leurs pratiques professionnelles « *...ce qui va les professionnaliser (...) partir de leur expérience (...) questionner cette expérience (...) aller rechercher des savoirs construits, validés (...) argumenter cette expérience...* » (B73-L.330-332).

❖ **L'apprentissage expérientiel**

Béatrice évoque l'importance de l'apprentissage par l'expérience lors d'une recherche clinique paramédicale « *...encore plus concret (...) quelqu'un qui mène maintenant son étude* » (B78-L.367-368) et ce que le fait de partager cette expérience peut apporter aux étudiants en formation, en termes notamment de concrétisation « *...partage d'expériences* » (B79-L.369).

❖ **La réflexivité**

Le mémoire de recherche professionnel est, selon Béatrice, l'occasion de réfléchir à des situations professionnelles a posteriori de l'action et ainsi les analyser plus objectivement, afin de pouvoir mettre à profit cette analyse sur le terrain de la pratique « *...leur permettre d'avoir un autre angle de vue de cette situation (...) sortir plus grandis (...) pouvoir transférer après cette analyse* » (B73-L.333-334). L'expression « *sortir plus grandis* » montre le bénéfice qu'ils en retirent.

Lorsque nous interrogeons Béatrice sur la réutilisation et la transposition éventuelles du mémoire dans l'exercice professionnel « *...transposition et réutilisation* » (B75-L.338), ainsi

que sur la notion de réflexivité « *...apprentissage expérientiel, réflexivité...* » (B74-L.335), elle émet un avis très net en terme d'accord « *complètement, complètement* » (B74-L.337), « *ah, oui, complètement...* » (B75-L.339). Selon elle, le travail réflexif a lieu durant toute la formation « *...la réflexivité (...) elle est transversale* » (B75-L.340)

❖ *La reconnaissance et la valorisation*

Concernant la reconnaissance et la valorisation pouvant être engendrées par le mémoire de recherche, Béatrice ne l'évoque pas directement ; par contre, elle met en avant l'expérience d'un soignant du centre hospitalier primé au niveau national suite à la présentation d'un projet de recherche paramédicale. « *...un professionnel qui a été retenu au niveau national...* » (B78-L.363).

7.2.2.4 *L'ingénierie du mémoire*

❖ *L'ingénierie de formation*

A l'heure actuelle, et depuis un changement de direction (B2-L.16-17), l'IFCS vit une période de réingénierie « *...concevoir une nouvelle ingénierie...* » (B55-L.242). Pour Béatrice, « *...la pédagogie mérite que l'on se réinterroge en permanence...* » (B55-L.246-247) c'est pourquoi elle pense que le métier de formateur oblige à effectuer des réaménagements réguliers des dispositifs. Aujourd'hui, elle exprime une restructuration considérable du contexte de formation au gré d'une réforme « *...on est vraiment dans une profonde réforme.* » (B55-L.248).

Concernant la réingénierie du dispositif de formation de l'IFCS, Béatrice décline la démarche qu'ils ont suivie. A partir du programme de la formation cadre, une construction a eu lieu avec les deux départements de l'université partenaire, afin de trouver dans les contenus de formation existants « *...essayé d'intégrer l'ensemble des UE (...) dans notre programme cadre* » (B56-L.250) ceux qui pouvaient correspondre aux apports des Unités d'Enseignement de chaque discipline universitaire « *quels étaient les contenus qui pouvaient servir aujourd'hui l'ensemble des UE...* » (B56-L.252). Avec l'expérience de l'année écoulée, l'IFCS envisage de compléter les enseignements des modules en allant chercher parmi ceux de l'université « *...démarche inverse (...) apporter d'autres contenus pour enrichir nos modules* » (B56-L.254-255).

Dans l'objectif de ne pas alourdir le programme de formation « *...volonté de ne pas surcharger les étudiants...* » (B57-L.258), Béatrice explique que du temps personnel guidé a

été instauré en remplacement de certains enseignements « ...*diminuer des temps d'enseignements (...) introduire du temps personnel* » (B57-L.261).

Béatrice évoque certaines difficultés pour arriver à parler le même langage et savoir ce que chacun attendait de part et d'autre des structures de formation (B58-L.272-275), il s'agissait de trouver un terrain d'entente dans les domaines des enseignements « ...*mettre en adéquation leurs exigences avec les nôtres...* » (B58-L.276) comme dans celui des validations « ...*faire coïncider nos évaluations pour les attendus des 3 entités* » (B61-L.286). Il était également nécessaire d'apprendre à se connaître réciproquement « *Se découvrir, découvrir les contenus des uns et des autres, les exigences des uns et des autres...* » (B58-L.272).

Enfin, Béatrice parle de la motivation trouvée par l'équipe pédagogique dans l'aménagement de ce nouveau dispositif original « ...*on a du savoir en parler...* » (B69-L.317) et de la possibilité d'être précurseur lors de la prochaine réingénierie du système de formation cadre de santé « ...*promouvoir notre..., notre ingénierie (...) résonnance peut-être extérieure, voire nationale...* » (B68-L.313-314). Elle évoque la communication et le travail commun qui a lieu avec un autre IFCS qui va par ailleurs fonctionner selon le même mode « ...*nous échangeons (...) nos systèmes de formation.* » (B70-L.319).

❖ ***Le partenariat universitaire***

Depuis la rentrée 2012, un partenariat a été développé entre l'IFCS et deux départements de l'université « ...*partenariat que nous avons initié avec (...) les sciences de l'éducation (...) avec la fac de médecine ...* » (B2-L.18-19). La réussite de la construction du dispositif de formation évoquée par Béatrice tient au souci des trois entités de travailler ensemble et d'être réellement dans une collaboration « ...*on a marché ensemble et on a construit ensemble...* » (B58-L.269). Elle identifie un objectif commun, celui de la réussite « ...*c'est notre entente. C'est notre volonté de faire vivre ce partenariat (...) logique de réussite* » (B65-L.311).

❖ ***L'alternance***

Béatrice évoque l'alternance intégrative comme principe fondateur de la pédagogie de l'IFCS, pour tous les modules « ...*c'est pas que des mots (...) ça se vit...* » (B63-L.292). L'aspect professionnalisant se retrouve dans les travaux d'analyse de stage « ...*on veut une dimension professionnelle (...) partir du stage (...) l'alternance intégrative...* » (B63-L.290-291), même pour les travaux validant des Unités d'Enseignement à l'université. Selon elle, développer les

liens entre ces éléments théoriques et pratiques favorise la concrétisation « ...ça c'est très concret... » (B65-L.301).

❖ *L'ingénierie pédagogique*

En ce qui concerne la déclinaison du dispositif pédagogique de la recherche, Béatrice nous expose, comme Annie, le souci de l'IFCS de ne pas imposer une méthode d'enquête préférentiellement à une autre « ...ça appartient vraiment à l'étudiant... » (B41-L.178), mais de laisser aux étudiants la possibilité de choisir, tout en assurant une supervision méthodologique « ...c'est l'étudiant qui en fait le choix (...) au regard de sa thématique (...) nous l'interrogeons sur son choix » (B39-L.168-169).

A mi-année, un séminaire intégratif se déroule, comme nous l'avons évoqué dans le paragraphe traitant de la validation du mémoire. Outre l'aspect validant, ce séminaire permet aux étudiants de réaliser un bilan d'étapes sur l'avancée de leur travail de recherche « ...bilan d'état d'avancement » (B36-L.157). Il contribue, dans ce sens, au suivi du travail car les évaluateurs donnent, par leur évaluation et au cours des échanges qui ont lieu, des repères aux étudiants « ...comment ils se projettent dans leur recherche (...) présenter les attendus au regard de leur avancement » (B34-L.148-149).

❖ *L'accompagnement pédagogique*

Béatrice nous décrit les modalités de l'accompagnement du mémoire. Cet accompagnement se fait « ...en binôme avec un universitaire... » (B32-L.135). Trois journées sont prévues, sur rendez-vous et selon certaines échéances ; leur durée est de 25 à 30 minutes, en moyenne. (B32-L.37-138). D'autre part, les étudiants ont la possibilité de solliciter leur formateur référent à l'IFCS, en dehors des temps prévus « ...l'étudiant peut nous solliciter nous les formateurs (...) référents et accompagnateurs (...) poursuivre l'accompagnement (...) nous échangeons (...) leur écrit avec l'universitaire (...) suivi à distance » (B.32-L.139-141). Par la suite les formateurs et les universitaires se contactent et retournent leurs remarques par écrit à l'étudiant. Il s'agit d'une réelle collaboration « ...un co-suivi » (B33-L.143). Selon Béatrice, l'accompagnement d'un mémoire est basé sur des échanges et des conseils à l'étudiant, à partir d'un écrit (B35-L.155). Les conseils apportés sont en rapport avec l'expression écrite et la construction du propos, la méthodologie déclinée dans l'enquête ainsi que l'outil et l'analyse des résultats de l'enquête « la structuration de l'écrit, le contenu de l'écrit (...) des conseils sur la méthodologie par rapport à leur enquête... » (B37-L.160-161), « ...construction de l'outil et analyse des contenus » (B38-L.163).

Béatrice constate que, parfois, par le biais de cet accompagnement, des étudiants qui se sentent bloqués dans leur cheminement arrivent à retrouver une logique et à cibler leur sujet pour pouvoir repartir dans leur écriture « *...en l'aidant (...) à faire juste une articulation et à resserrer aussi son champ d'exploration.* » (B31-L.130-132).

7.2.3 Le discours de Charlotte

7.2.3.1 *Le parcours professionnel*

Charlotte est originaire de la filière infirmière, après avoir travaillé comme Agent des Services Hospitaliers pendant 3 ans. Elle a exercé en tant que soignante pendant une trentaine d'années, principalement dans des services de réanimation (C2-L.10-11). Elle est diplômée cadre de santé depuis un an, après avoir fait fonction de formatrice dans un IFSI pendant 3 ans (C2-L.12-13). Elle occupe actuellement un poste de coordinatrice de la formation d'ambulanciers, au sein d'un CHU.

Elle a volontairement choisi de ne pas effectuer sa formation Cadre de Santé dans la même ville que celle où elle travaillait pour découvrir autre chose (C6-L.39) et a préféré également suivre une formation qui associait au diplôme cadre un diplôme universitaire de Master¹ en management (C6-L.40).

7.2.3.2 *Le mémoire en formation cadre de santé*

❖ *La méthodologie de recherche*

Le mémoire que Charlotte a réalisé en formation cadre était un mémoire de recherche, selon une méthodologie précise « *c'était un travail de recherche (...) pas d'orientation (...) philosophique, sociologique...* » (C3-L.18-19), qui débutait par le choix d'un thème de recherche à partir d'une situation analysée, documentée et explorée. Après avoir problématisé, venait une enquête. Les étudiants formulaient des préconisations professionnelles après avoir analysé les résultats de leur enquête (C5-L.26-32). La méthodologie de recherche, bien que rigoureuse, n'imposait ni orientation disciplinaire scientifique, ni méthode et outil d'enquête « *...choix de faire des enquêtes qualitatives, quantitatives...* » (C3-L.19-20,) « *...choix de comment on voulait mener notre mémoire...* » (C3-L.21).

Concernant l'analyse de contenu des entretiens, il était demandé de regrouper les unités de sens des discours par thèmes abordés « *...dans ma méthodologie d'analyse d'entretiens (...)*

faire des thématiques (...) découper tous nos entretiens... » (C36-L.177). Cependant, Charlotte a eu la possibilité de créer sa propre méthode de dépouillement des résultats de son enquête. Elle évoque le bénéfice qu'elle en a retiré « ...ça a été une richesse supplémentaire... » (C37-L.186). Elle a pu ainsi trouver des outils pragmatiques qui lui ont permis de se retrouver dans une méthodologie complexe « ...c'est à partir de là que (...) j'ai pu déterminer que je pouvais mettre des mots sur des sensations... » (C36-L.181). Elle a construit ses propres outils d'analyse, en triant visuellement (C37-L.185) ses unités de sens par code couleur, pour revenir ensuite à la définition des thèmes émanant des discours des personnes qu'elle avait interviewées « ...ça me convenait pas... je les ai fait par couleurs ...j'avais des dominances sur mes entretiens qui correspondaient à une manière de travailler pour chacun... » (C36-L.178-180).

Quant aux apports théoriques méthodologiques (c44-L.221), ils lui ont été dispensés par des formateurs de l'IFCS ainsi que des enseignants universitaires « ...faits par des formateurs de l'IFCS, des universitaires (...) les 2... » (C45-L.225).

❖ *La thématique traitée*

Charlotte a choisi de travailler sur "l'alternance en formation infirmière" pour son mémoire de recherche au cours de sa formation cadre de santé. (C7-L.45-46). Son objet de recherche, décliné sous un angle pédagogique, peut également concerner une problématique de terrain soignant puisque les étudiants en formation par alternance, sont accueillis en stage sur les lieux d'exercice professionnel et encadrés par les personnels de santé (soignants et cadres de santé)

❖ *L'approche réflexive*

Charlotte évoque le besoin qui a été le sien de travailler un sujet de mémoire en lien avec ses préoccupations professionnelles de formatrice et, ainsi, d'avoir une certaine connaissance du terrain étudié « ...si je ne connais pas le terrain, je ne peux pas former ... » (C7-L.45). Cette approche réflexive se retrouve dans la recherche paramédicale qu'elle a entreprise. Elle exprime cette nécessité de comprendre ce qui dysfonctionne sur le terrain et d'y remédier grâce à la recherche « ...d'où ça vient et pourquoi (...) la gestion des risques (...) comment on pouvait s'en sortir... » (C24-L.129-130). Pour elle, la recherche est au service de l'avancée de la profession (C25-L.134).

Tout au long de sa formation cadre, Charlotte a mobilisé l'approche réflexive. En effet, elle nous cite l'exemple d'un travail de démarche éducative basé sur une analyse de pratique à interroger. Cette pratique pouvait tout à fait concerner un évènement de la vie quotidienne. « *...on avait une situation éducative sur n'importe quel sujet (...) une démarche éducative qu'on avait pu vivre(...) ce qu'on voulait...* » (C42-L.210-212). Elle nous cite ici les différentes étapes de l'analyse réflexive « *...c'est décortiquer comment on s'y était pris, comment ça avait abouti, ou pas abouti, et est-ce que la personne avait pu le reproduire, le transposer...* » (C42-L.212-213). Charlotte évoque également l'apprentissage à l'explicitation dans cet exercice « *...tout ce qu'on avait vu comme pré-requis (...) comment on avait vérifié que la personne avait compris (...) les questionnements qu'on avait pu avoir.* » (C42-L.215-217).

❖ *Les ressources mobilisées*

Selon Charlotte, la mobilisation de connaissances professionnelles et de réseaux constitue une ressource pour mener une démarche de recherche (C18-L90-91) « *...bénéfique cette construction de réseau (...) le réutiliser et bien connaître le métier de toutes les personnes qui m'entourent ...* (C19-L.93-94). Les réseaux dont elle parle ne concernent pas uniquement les professionnels issus de sa branche « *...pas forcément filière soignante...* » (C20-L.97) ; elle évoque les partenariats avec les universités (C20-L.97-103) et le fait d'utiliser des compétences professionnelles variées « *...aller chercher les compétences...* » (C19-L95).

Dans le même ordre d'idées, elle cite l'ouverture d'esprit et les bénéfices de la formation, qu'elle soit professionnelle ou universitaire « *...besoin d'apprendre...* » (C21-L.113) et « *...besoin de me former(...) ne pas s'arrêter à la science infirmière (...) c'est trop restreint (...) prendre de la sociologie, de l'anthropo...* » (C20-L.101-103).

Pour Charlotte, l'étude des concepts dans le mémoire a été source de plaisir et d'enrichissement « *...une ressource et plutôt un grand plaisir...* » (C31-L.157). Elle pense que cette étape du travail est une ressource. Elle évoque les liens qu'elle a pu tisser avec des connaissances dont elle n'aurait pas soupçonné l'existence « *...j'ai pu réutiliser des choses que je ne pensais pas réutiliser (...) des lectures que j'avais faites* » (C31-L.158), certaines qui dataient de sa scolarité au lycée et qu'elle a redécouvertes dans son mémoire « *...le lien je ne croyais pas qu'il existait et il existe même en allant chercher beaucoup plus loin* » (C33-L.164-165).

D'autre part, selon elle et contrairement à d'autres étudiants, lire d'autres mémoires n'est pas un élément facilitant. Elle mentionne le risque de vouloir faire trop à l'identique et de se perdre dans un travail qui n'est pas le sien « ...ça correspondait pas, je m'y perdais (...) j'ai plus marché par anti-modèle » (C55-L.253-254)

Enfin, Charlotte mentionne certaines qualités personnelles, qui selon elle, lui ont servi dans l'élaboration de son travail de recherche. Elle cite la curiosité intellectuelle (C21-L.112-114) et le fait d'accepter la déstabilisation pour apprendre « ...c'est d'avoir le goût de l'effort (...) d'être déstabilisé pour se reconstruire » (C50-L.298-299).

❖ *Les difficultés rencontrées*

La difficulté majeure évoquée par Charlotte est le passage à l'écrit « la grande difficulté (.....) ça a été le passage à l'écriture » (C26-L.140), « ...c'est ça le plus dur... » (C28-L.148). elle explique le problème qu'elle a rencontré pour poser sur le papier les idées qui étaient les siennes « poser ce qu'on a dans la tête (...) par écrit » (C29-L.149). Elle parle également d'un "décalage" entre sa réflexion et son écriture « ...je n'écrivais pas assez vite par rapport à ma pensée... » (C29-L.150). D'autre part, elle a été confrontée à une difficulté dans la construction de son propos « ...il manquait des paragraphes » (C30-L.154). Enfin, elle a pu faire face à cet obstacle de l'écriture lorsqu'elle a réussi à "jeter sa pensée" sur le papier pour la reconstruire dans un second temps (C52-L.244). Par ailleurs, l'anticipation des échéances a constitué une autre difficulté « ...et mon habitude de travailler dans l'urgence... » (C27-L.142).

❖ *Les expériences de recherche antérieures*

Charlotte nous dit qu'elle a participé à l'élaboration d'un projet hospitalier de recherche infirmière, qui n'a pas été retenu « ...j'ai fait un PHRI, mais ça n'a pas abouti... » (C11-L.67). Si elle a souhaité mener cette recherche c'est parce qu'elle avait constaté des difficultés chez les étudiants infirmiers pour la préparation des médicaments « ...je connaissais la difficulté des élèves(...) j'avais vu aussi la difficulté des élèves... » (C24-L.126-127). Son objectif était de comprendre ce qui se jouait dans ces situations afin d'identifier de possibles actions à mettre en place « ...je l'ai vraiment fait dans cette ligne là ce PHRI. » (C24-L.128).

7.2.3.3 Les apports de la recherche

❖ La poursuite d'études universitaires

Charlotte envisage de poursuivre une formation universitaire, et de valider un Master. Elle paraît impatiente et motivée dans sa réponse « *OUI ! J'attends la 2^{ème} année de master.* » (C.61-L.277.) Elle prévoit de s'orienter vers l'analyse de pratiques (C61-L.278). Elle a également la possibilité de continuer le master Management et santé et bénéficie de validation de crédits dans diverses UE qui lui ouvrent d'autres formations « *...des passerelles avec "management et santé" (...) on a fait aussi de l'analyse professionnelle (...) on a passé en tout 18 matières* » (C63-L.285-286). Elle peut aussi postuler pour un poste d'expert au tribunal d'instances « *...soit monter un dossier pour être expert en pharmacologie au tribunal d'instances* » (C64-L.290). Charlotte nous fait part de son désir de ne jamais arrêter de se former « *...j'espère bien que même à la retraite, je continuerai !* » (C65-L.292).

❖ L'investissement dans des projets de recherche

A l'heure actuelle, Charlotte travaille sur un projet de recherche en innovation pédagogique au niveau régional en partenariat avec le centre de recherche paramédicale de l'hôpital. (C13-L72-73). L'expérience de son premier projet de recherche paraît concluante « *....participé à toute la construction de la démarche ? (...) oui* » (c14-L75) et (C14-L.76) ; elle envisage de se servir des outils de la cellule de recherche, mais elle souhaite conserver la mainmise sur son projet en tant que pilote « *...qu'ils me donnent leurs outils (...) pas qu'ils soient chef de projet* » (C16-L.81-82)

❖ La capacité à conceptualiser

Lorsque Charlotte évoque l'étape de travail du cadre conceptuel dans son mémoire, elle exprime avoir pris conscience de l'intérêt de cet éclairage théorique pour la pratique professionnelle. Elle parle du « *...lien qu'on peut faire entre la partie théorique et la partie plus pratique...* » (c34-L.166).

❖ La professionnalisation

La dernière étape du mémoire de recherche réalisé par Charlotte à l'IFCS consistait en l'énoncé de recommandations professionnelles « *des préconisations on va dire...* » (C8-L.50). Elle a été jusqu'à proposer des actions à décliner à l'IFSI et sur les terrains de stage « *...c'était aussi ces préconisations d'aller davantage sur le terrain...* » (C9-L.59) et a pu, de retour à l'Institut, les mettre en place concrètement (c10-L.62-63) et (C10-L.64). Au vu de la

réingénierie des IFSI, avec davantage de TP à L'IFSI et des stages plus longs (C9-L.54-57), elle a constaté qu'il était nécessaire de renforcer la collaboration entre les Instituts et les terrains de stage « *...augmenter la relation avec les IFSI (...) Instituts de formation et terrains...* » (C9-L.53-54). Charlotte identifie, ici, cette possibilité qui lui a été offerte de rendre concret ce qui était élaboré par écrit dans son mémoire « *...possibilité de rendre opérationnel en fait, ce que vous aviez construit ou imaginé...* » (c35-L.171).

D'autre part, Charlotte dit avoir développé des compétences professionnelles spécifiques à l'exercice de son métier, comme ce qu'elle nomme « *...une prise de confiance dans les écritures...* » (C49-L.236) et « *...cette prise de confiance qui m'a permis de la compétence...* » (C50-L.239). Paradoxalement, ce qui était la principale difficulté pour elle, est devenu une compétence (C51-L.242). Elle parle du temps de l'écriture comme d'une période de maturation de la réflexion « *...différer (...) et ce temps d'écriture a permis ça, de maturer...* » (C57-L.261) et de l'action « *...ne pas être dans le faire (...) comme je pouvais l'être en tant qu'infirmière (...) ça a été une compétence supplémentaire...* » (C60-L.272).

❖ *La réflexivité*

Dans le mémoire de recherche, Charlotte exprime avoir acquis la capacité à regarder les situations autrement, en tenant compte de toute leur complexité « *...voir aussi, davantage l'environnement de la situation (...) prendre ce temps de bien regarder tous les éléments qui sont liés à la situation...* » (C58-L.266-267). Charlotte évoque également la capacité à expliciter « *l'explicitation comme compétence...* » (C56-L.257) et à analyser les situations qui se présentent, pour agir en connaissance de cause « *...bien tout décortiquer pour avoir une réponse appropriée à l'évènement.* » (C59-L.269-270). Enfin, Charlotte reprend en fin d'entretien ce qui selon elle, est important dans les apports d'un travail de recherche : « *ne pas avoir peur de se questionner (...) l'analyse de pratiques derrière, c'est savoir se regarder (...) savoir demander à ce qu'on nous évalue, qu'on nous regarde travailler, prendre du recul...* » (C68-L.301-303). Ainsi, elle nous décrit les différentes phases d'une démarche réflexive, en situation professionnelle. Elle rajoute, par ailleurs que cette attitude renforce l'objectivité quand elle dit « *...ça peut permettre le non jugement de valeurs...* » (C69-L.306).

❖ *La reconnaissance et la valorisation*

Pour Charlotte, le travail de recherche a été valorisant « *...ça m'a confortée dans le fait d'avoir fait ce travail de mémoire.* » » (C23-L.117). D'une part, cela lui a permis de surmonter certaines difficultés ; d'autre part, elle a pris conscience des capacités et

compétences qu'elle possédait« ...me dire que j'ai des capacités et des compétences (...) je peux encore creuser davantage... » (C23-L.118-119). Elle évoque également la valorisation de l'aspect diplômant du mémoire « ...d'avoir été diplômée avec ce travail... » (C23-L.118). Elle ajoute avoir pris confiance en elle et, donc, avoir intégré la notion de progression toujours possible « ...je sais que je peux progresser derrière » (C51-L.243).

7.2.3.4 L'ingénierie du mémoire

❖ Le partenariat universitaire

L'IFCS dans lequel Charlotte a suivi sa formation cadre est en partenariat avec une université, plus précisément un IAE (C47-L.230). A l'issue de la formation, les étudiants obtiennent des ECTS dans diverses matières et peuvent valider une première année de Master "management et santé" (C63-L.285-286). Charlotte exprime le nombre d'heures d'enseignements universitaires conséquent « ...les autres écoles de cadres se situaient à peu près à 200-250 heures universitaires, nous en avait 500... » (C46-L.228). D'ailleurs, elle déplore un manque au niveau des apports en termes d'outils professionnels « ...même un manque au niveau d'outils cadres... » (C47-L.230).

❖ L'accompagnement pédagogique

L'accompagnement pédagogique du mémoire est réalisé par une personne, formateur à l'IFCS ou non « nous avons des guidants qui n'étaient pas forcément formateurs à l'IFCS... » (C39-L.192). Ces accompagnateurs, qualifiés de "guidants" par Charlotte, effectuent le choix de l'étudiant qu'ils vont accompagner en fonction du sujet de son mémoire « ...un panel de guidants (...) qui choisissaient par rapport à la thématique.... » (C39-L.194) et de l'intérêt qu'ils en ont « ...qu'ils avaient envie d'accompagner... » (C40-L.197). Nous nous apercevons, que par manque de relance dans l'entretien, nous n'avons pas fait suffisamment préciser à Charlotte qui pouvaient être ces accompagnateurs, des enseignants universitaires, des professionnels de la santé ?...

Quoiqu'il en soit, Charlotte évoque deux éléments qui l'ont aidée dans l'accompagnement de son travail de mémoire :

- La disponibilité de l'accompagnateur, lors de rencontres d'entretiens ou d'échanges de mails « ...quelqu'un qui était très disponible (...) on s'est peu vu mais beaucoup par mail, par téléphone... » (C40-L.198)

- La liberté qui lui a été laissée dans le choix des auteurs pour le travail conceptuel et son orientation « ...*qui a su aussi...y'a certains auteurs que je n'avais pas envie d'exploiter...* » (C40-L.199-200) ; « *c'est votre droit, même si c'est ceux qui sont à la mode* »... » (C40-L.200-201).

Elle précise que cette autonomie était toutefois soumise à une argumentation « ...*dans la mesure où c'était argumenté le jour de l'oral (...) j'avais mon argumentation(...) envie d'explorer quelque chose qui n'était pas habituel* » (C40-L.203-205).

7.2.4 Le discours de Daniel

7.2.4.1 Le parcours professionnel

Daniel est issu de la filière infirmière et a eu diverses expériences professionnelles de soignant, à l'hôpital ou en clinique (D2-L.9-13). Au cours de ces 14 années d'exercice infirmier, il s'est investi dans le travail de la démarche qualité et certification, ainsi que dans la réalisation d'audits et de protocoles. Il a d'ailleurs reçu une formation pour cela (D19-L.93-96). Il a fait fonction de cadre de santé dans un service de soins pendant quelques mois. Il est diplômé cadre de santé depuis 3 ans et exerce à l'heure actuelle, et depuis sa sortie de l'IFCS, en tant que cadre de santé responsable d'unité de soins en service de post-urgences au sein d'un CHU (D2-L.14-16).

7.2.4.2 Le mémoire en formation cadre de santé

❖ La thématique traitée

Durant sa formation cadre, Daniel a élaboré un mémoire de recherche ayant pour sujet "la démarche qualité" « ...*je voulais faire sur la qualité (...) quelque chose qui me tenait à cœur* » (D28-L.140) et plus particulièrement l'appropriation des protocoles de soins par les soignants « ...*je voulais aller sur le problème d'appropriation des protocoles* » (D.30-L.148-149). Nous voyons, suivant ses propos, que cette problématique le concernait et le touchait de près en tant que soignant et faisant-fonction de cadre.

❖ L'approche réflexive

Daniel après avoir reçu une formation, a mené des audits à plusieurs reprises au cours de son expérience professionnelle. Lorsque nous lui demandons s'il pense qu'il a pu réinvestir ses acquis dans la démarche de recherche, il répond positivement *...quelque chose qui vous a*

servi ou que vous avez pu rattacher avec votre travail de recherche à l'école de cadres ? (...) évidemment, évidemment... (D20-L.103). Il précise, par ailleurs qu'en cours d'élaboration du mémoire, le fait de travailler des dimensions théoriques lui a permis d'obtenir des éclaircissements sur la globalité de son sujet de recherche, lui-même ancré dans des situations professionnelles « *j'ai fait des liens (...) comprendre des choses (...) différentes composantes de mon sujet et la théorie de l'ensemble...* » (D67-L.309-311)

❖ *Les ressources mobilisées*

Daniel a trouvé des ressources à deux moments clés du mémoire. D'une part, au moment de l'étude des concepts, des lectures « *...hum, des lectures ...* » (D66-L.304), « *...des lectures m'ont été conseillées ...* » (D67-L.308) en lien avec la systémie et la psychosociologie des groupes (D69-L.317) lui ont permis de cerner son sujet et ont servi de déclencheur « *j'ai eu un déclic....* » (D69-L.320). D'autre part, lorsqu'il a conduit l'enquête « *j'ai apprécié énormément l'enquête* » (D30-L.150) et (D32-L.155) ; il évoque comme raison la rencontre entre professionnels et la relation authentique qu'il a vécue (D32-L.155-158).

❖ *Les difficultés rencontrées*

Daniel exprime une réelle difficulté à appréhender le mémoire en formation cadre de santé « *Pff ! Alors le mémoire de formation cadre... (Rires) j'ai vécu complètement différemment* » (D25-L.130). Contrairement à ce qu'il avait vécu en formation initiale, sa difficulté majeure a résidé dans l'élaboration du cadre théorique « *...paradoxalement, c'est les concepts (...) j'ai eu énormément de mal...* » (D26-L.134). A plusieurs reprises, il décrit cette étape comme un événement pénible « *...j'ai eu énormément de mal à définir mes concepts (...) pff ! Et j'ai très mal vécu cette phase* » (D29-L.145). Il exprime une grande difficulté, voire une souffrance, on peut noter l'emploi récurrent du terme « *mal* ».

Il évoque une difficulté de compréhension malgré les éclairages méthodologiques « *...malgré les explications de formatrices (...) leurs réponses aux questions en termes de méthodologie (...) du mal à dépasser cette phase là (...) du mal, en fait au début à clarifier vraiment, euh...* » (D27-L.136-138), ainsi qu'une difficulté à se projeter dans le cheminement du travail « *au moment de l'élaboration des concepts (...) j'étais perdu (...) j'avais énormément de mal à voir où j'allais.....* » (D66-L.305-306). Cette difficulté a été contournée dès l'instant où Daniel a réussi à faire les liens avec ses expériences pratiques « *...y'a eu un déclic (...) mes concepts sont venus...* » (D30-L.149).

❖ *Les représentations du mémoire*

A son entrée en formation, Daniel ressentait une peur face au mémoire de recherche à élaborer, peur renforcée par d'anciens étudiants cadres de l'IFCS et des étudiants en train d'effectuer leur formation « *à l'entrée à l'IFCS, j'en avais peur (...) j'ai discuté avec des cadres qui étaient sortis de l'IFCS (...) on avait rencontré (...) des étudiants cadres.* » (D57-L.263-264).

Il imaginait une quantité de travail conséquente « *...ça représentait pour moi un travail énorme...* » (D57-L.266), mais sa plus grande crainte résidait dans le fait de ne pas avoir les capacités nécessaires pour le mener à bien « *c'est pas le travail qui me faisait peur (...) c'est le fait de ne pas y arriver...* » (D58-L.268-269). Il doutait de ses compétences en lien avec les phases méthodologiques et de sa capacité à produire un travail digne d'intérêt « *...d'être en incapacité d'effectuer ce travail (...) avec toutes les phases (...) est-ce que moi j'étais capable de produire un travail intéressant...* » (D59-L.271-272). De plus, il souhaitait étudier un sujet professionnel original « *...trouver un sujet...* » (D61-L.278) qui pourrait servir le métier « *...qui faisait quand même un peu avancer les choses (...) je ne voulais pas produire un travail entre guillemets banal...* » (D60-L.274-245).

❖ *Les expériences de recherche antérieures*

Daniel avait déjà effectué des travaux de recherche avant d'entrer en formation cadre. L'expérience de recherche antérieure qui a eu le plus d'impact pour Daniel est celle du travail de fin d'études réalisé en formation infirmière (D3-L.20-22). Ce mémoire était construit selon une méthodologie de recherche complète « *...une démarche de recherche calibrée avec une méthodo (...) bien précise...* » (d12-L.61-62), mais moins exigeante qu'à l'IFCS, selon Daniel « *... beaucoup moins poussée qu'en formation cadre (...) moins d'exigences...* » (D11-L.60).

Bien que cette expérience soit assez ancienne pour Daniel (D6-L.47-48), il nous décrit avec précision les différentes étapes méthodologiques de son travail. Ce mémoire était basé sur le questionnement d'une situation identifiée sur les lieux de stage des étudiants, une étude conceptuelle, la rédaction d'une problématique et d'une hypothèse de recherche, puis une enquête à conduire pour tester l'hypothèse. « *Il y avait des faits que j'avais remarqués qui m'interrogeaient (...) y'a une recherche conceptuelle (...) bien définir ce dont je voulais parler... Y'a eu la pose d'une hypothèse de travail* » (D6-L.48-50), « *...y'a eu des rencontres, des entretiens (...) une enquête (...) y'avait une problématique aussi ...* » (D7-L.52 et D8-L.54) et « *...jusqu'à l'enquête pour valider éventuellement votre hypothèse...* » (d10-L.57)

Daniel fait une comparaison entre ses difficultés en formation initiale et en formation cadre. Il mentionne trois fois « *à l'époque* », comme pour bien montrer la différence entre les deux périodes. Lors de son travail de fin d'études infirmier, ce qui lui avait paru le plus aisé était la phase conceptuelle « *à l'époque, ce qui m'avait paru le plus facile, à l'époque (...)* maintenant c'est différent, c'était les concepts (...) c'était de la recherche bibliographique (...) des entretiens avec des professionnels (...) c'était définir les termes... » (D14-L.73-74) ; ce qui lui avait semblé le plus délicat était le déroulement de l'enquête « *...ce qui m'avait paru le plus difficile à l'époque, c'était la partie enquête* » (D15-L.78), avec essentiellement la conduite des entretiens (D17-L.85-87). Il associe également sa difficulté au sujet "délicat" qu'il traitait (D16-L.80-82).

7.2.4.3 Les apports de la recherche

❖ Les acquisitions méthodologiques

L'acquisition décrite par Daniel comme la plus importante semble être celle d'une méthodologie de recherche « *Y'avait une méthodologie qu'on nous a enseignée...* » (D4-L.35), « *...j'avais apprécié parce que c'était très logique très structuré et très structurant.* » (D4-L.34) et la rigueur, qu'il met en avant et qu'il cite à plusieurs reprises « *...ça m'a laissé aussi la méthodologie pour tout (...) la **rigueur** ...* » (D79-L.374). Daniel fait le parallèle entre la démarche de recherche et la démarche d'audit « *...les secrets de la réussite d'une démarche de recherche et d'une démarche d'audit, c'est de suivre la méthodologie (...) il faut être très **rigoureux** (...) il faut quand même effectuer une recherche...* » (D20-L.103-107). Il dit mobiliser cette rigueur méthodologique dans divers domaines professionnels. « *...la construction même d'un exposé, d'une présentation (...) avoir une **rigueur** méthodologique...* » (d80-L.377-378).

La seconde acquisition identifiée par Daniel concerne une compétence à l'écriture, au niveau de l'expression écrite, de la capacité à structurer ses propos et à les relier « *...l'écriture, j'en suis ressorti avec bien sûr, des progrès ...* » (D81-L.380).

Selon lui, les acquisitions relatives au travail de recherche sont nombreuses et durables « *...les bénéfices c'est à vie (...) on apprend plein de choses (...) ça reste...* » (D82-L.387 et D83-L.390)

❖ *La poursuite d'études universitaires*

Daniel envisage de poursuivre une formation universitaire, dans quelque temps, afin de valider un Master en lien avec la qualité. « *à long terme (...) j'aimerais faire une formation de Master (...) axée vers la qualité...* » (D89-L.431-432). Il évoque la notion d'obligation « *...ça m'obligerait...* » (D90-L.436) à effectuer un travail de recherche à cette occasion ; mais également, à deux reprises, la notion de plaisir qu'il aurait dans ce cadre précis, avec une sensation de temps moins contraint qu'en formation cadre « *... oui là, je pense que ça me ferait plaisir d'effectuer un travail de recherche (...) je m'autoriserais enfin à prendre du temps pour le faire...* » (D89-L.433-434) et (D91-L.438).

❖ *L'investissement dans des projets de recherche*

A l'heure actuelle, Daniel n'envisage pas de se lancer dans un projet de recherche de manière isolée (D84-L.395). En revanche, il conçoit tout à fait d'encadrer des membres de l'équipe paramédicale dans un PHRIP « *... accompagner les personnes qui voudraient faire un travail de recherche...* » (D86-L.405), à condition que ce projet soit à leur initiative. Il semble aussi motivé pour que ce projet aboutisse « *...j'aimerais que ça vienne de l'équipe (...) que l'équipe ait envie de mener un travail de recherche paramédicale (...) j'aimerais tout à fait, j'en ai déjà parlé plusieurs fois (...) je ne voudrais pas que ça vienne de moi tout seul* » (D85-L.399-402). En effet, il considère ces travaux de recherche comme faisant partie intégrante du métier des soignants « *...Y'a plein de travaux de recherche (...) c'est super, c'est notre cœur de métier (...) quelque chose qu'il faut développer.* » (D87-L.415-417).

❖ *La capacité à conceptualiser*

Daniel définit la dernière partie de son mémoire comme celle qu'il a le plus appréciée (D34-L.164). Il s'est rendu compte qu'à partir des préconisations pratiques qu'il avait énoncées, il avait pu faire émerger des concepts « *...en faisant les préconisations (...) reposer un deuxième cadre conceptuel.* » (D34-L.166). Il lui a paru nécessaire de revenir sur des éléments théoriques pour compléter ses préconisations « *...j'avais peut-être pas tout exploré dans le cadre conceptuel (...) préciser théoriquement certaines choses...* » (D34-L.168-169).

❖ *La professionnalisation*

Daniel nous décrit tout d'abord, comment il a acquis des connaissances professionnelles lors de son premier travail de recherche en formation initiale. A ce moment là, il était dans la

découverte des pathologies pédopsychiatriques et de leurs conséquences sur l'épuisement professionnel des soignants (D4-L.27-33).

Puis, en travaillant sur la création de protocoles de soins, selon une méthode décrite avec des éléments de recherche, Daniel explique comment ces différentes étapes, théoriques, l'ont conduit à décliner très concrètement des actions soignantes « *...un acte de soins simple (...) il faut déjà effectuer une recherche bibliographique (...) il faut rédiger le protocole en tenant compte des contraintes du terrain* » (D20-L.108-110).

D'autre part, Daniel évoque qu'il s'est aperçu du bien fondé et du réalisme des préconisations émises dans son mémoire cadre, à son retour sur le terrain d'exercice professionnel « *quand on arrive sur le terrain en tant que cadre (...) ce que j'ai écrit en tant qu'étudiant c'est pas bête (...) c'est des vraies préconisations* » (D35-L.171-173). Il fait part de toutes les actions qu'il a pu mettre en œuvre, inspirées par son mémoire « *... des réunions de fonctionnement (...) une nouvelle organisation (...) une difficulté de prise en charge...* » (D38-L.19-82-186), « *...des préconisations sur l'appropriation des protocoles de soins par les soignants...* » (D39-L.191). De plus, ces actions ont un rayonnement institutionnel « *...j'ai beaucoup discuté au sein du comité (...) pour travailler sur l'appropriation...* » (D41-L.197).

Daniel exprime que selon lui, la recherche, en particulier paramédicale, est au service de l'activité quotidienne des soignants et des cadres de santé « *...ça permet d'améliorer les soins aux patients (...) ça permet de fédérer aussi une équipe but commun...* » (D88-L.425-427). Les exemples de projets qu'ils citent (D87-L.412-415) vont tout à fait dans ce sens.

Enfin, selon Daniel, la formation cadre a un effet professionnalisant que n'a pas l'expérimentation isolée de la fonction, de par les apprentissages théoriques que l'on y réalise « *...c'est la différence entre un fonction cadre et un cadre ! (...) il arrive à comprendre (...) parce que il a eu des apports théoriques...* » (D71-L.327-330).

❖ *L'apprentissage expérientiel*

Au cours des entretiens que Daniel a effectués, il a bénéficié d'un apprentissage expérientiel : d'une part, en partageant l'expérience d'autres professionnels « *on rencontre des personnes (...) s'ouvrir sur les expériences des autres, c'est très enrichissant...* » (D4-L.39-40), d'autre part en expérimentant la pratique des entretiens « *...c'est un travail de recherche que j'ai mené individuellement.* » (D4-L.41).

❖ *La réflexivité*

Daniel aborde, à plusieurs reprises, les apports de la recherche sur l'exercice de la réflexivité. Il exprime une compétence à l'explicitation des situations professionnelles qu'il vit en tant que cadre de santé « *une explicitation de votre vécu de votre expérience* »... « *Voilà* » (d68 L.312) et (D68-L.313). Il fait part de la faculté d'analyse des pratiques acquise par le biais des connaissances théoriques « *...quand on voit quelque chose se passer dans un service la théorie nous permet de se dire ouh la la, attention...* » (D72-L.335). Selon lui, la recherche permet aux professionnels qui s'interrogent sur leurs pratiques de comprendre explicitement les situations auxquelles ils sont confrontés « *...le travail de recherche, finalement, c'est ça (...) appréhender une situation, se dire «...y'a quelque chose qui m'interpelle» (...) aller piocher tous les apports théoriques pour expliciter ça(...) mener l'enquête pour voir si c'est bien ça...* » (D73-L.346-349).

Il parle de l'intérêt qu'il a perçu dans le fait d'avoir une expérience de la fonction, même brève, pour faire les liens entre théorie et pratique « *...même si je ne suis resté que 6 mois (...) ça m'a aidé dans mon travail de recherche* » (D51-L.239-241). Cette expérience, une fois analysée, prend sens pour le professionnel qu'il est « *...je l'avais vécu (...) ça m'a aidé à saisir toute cette complexité (...) j'ai compris ça* » (D52-L.245-247).

Daniel évoque ce qu'il a instauré dans le service dont il est responsable en termes d'analyse de pratiques (d39-L.187). La recherche lui a fait prendre conscience de la singularité et de la complexité d'une situation professionnelle « *...chaque évènement peut avoir une portée différente à un moment donné (...) ne pas être fermé (...) tout explorer avant de prendre une décision* » (D78-L.370-371) et (D54-L.253-254), et par conséquent, de la nécessité de l'analyser pour adapter la meilleure conduite dans chaque cas « *... c'est pas des recettes miracles (...) y'a des choses qui peuvent marcher dans un service et puis pas dans un autre...* ».

Enfin, il propose d'enquêter, après un an d'exercice en tant que cadre de santé, sur le réinvestissement des préconisations énoncées par les étudiants en IFCS afin de savoir si, comme pour lui, le retour réflexif a pu avoir lieu « *...que les étudiants ramènent leurs préconisations (...) savoir qu'est-ce qu'elles sont devenues, qu'est-ce qu'on a pu en faire...* » (D.93-L.449-450).

❖ *La reconnaissance et la valorisation*

Daniel pense qu'effectuer une recherche paramédicale a des conséquences en termes de légitimation vis-à-vis des médecins « *c'est une forme de reconnaissance par rapport aux médicaux* » (D88-L.426). Cependant, il avoue lui-même ne pas prioriser les actions de recherche dans son exercice professionnel quotidien « *en tant que cadre de santé dans le service, je m'autorise pas à prendre le temps (...) j'ai d'autres priorités...* » (D91-L.438-439)

7.2.4.4 *L'ingénierie du mémoire*

❖ *Le partenariat universitaire*

Dans l'IFCS où Daniel a effectué sa formation, il n'y avait pas de partenariat instauré avec une université « (...) *pas de lien avec l'université...* » (d62-L.285)

❖ *L'ingénierie pédagogique*

Concernant le dispositif pédagogique mis en place dans l'IFCS, Daniel nous répond qu'il existait des accompagnements collectifs et des regroupements (d63-L.287-288) ; ne lui ayant pas fait préciser davantage, nous n'avons pas d'autres informations concernant les modalités.

En revanche, il évoque un outil de validation d'étape : "le devis de recherche" « *...ce que l'IFCS appelait un devis de recherche (...) donnait la permission (...) de passer à l'enquête (...) gage d'une certaine qualité du travail (...) c'était très important (...) très utile (...) donnait des repères(...) notre travail (...) avait porté ses fruits (...) on pouvait passer à la phase de l'enquête...* » (D63-L.289-294). Selon Daniel, cet outil lui a été très utile, d'une part pour avoir un repère dans l'avancée et la cohérence du travail ; d'autre part pour une réassurance quant à sa qualité. De plus, il délivrait une "autorisation" à poursuivre.

❖ *L'accompagnement pédagogique*

L'accompagnement méthodologique du travail de recherche de Daniel était réalisé par un directeur de recherche « *...accompagné par un directeur de recherche unique...* » (d62-L.284). Daniel souligne que le rythme des accompagnements était celui des différentes étapes du mémoire « *...on était quand même accompagné à chaque étape importante (...) pas abandonné ...* » (D64-L.296-297). Selon Daniel, l'aspect relationnel joue un rôle prépondérant dans la qualité de cet accompagnement « *L'entente avec la directrice de recherche (...) c'est quand même très important un directeur de recherche.* (D61-L.278-279). Il parle de certains obstacles au bon déroulement de l'accompagnement comme un étudiant

qui manquerait d'ouverture ou un directeur de recherche qui aurait une difficulté pédagogique
« Si l'étudiant est trop fermé (...) trop axé sur quelque chose (...) si la directrice de recherche n'arrive pas à faire passer ce qu'elle veut faire comprendre... » (D61-L.280-281).

D'autre part, Daniel souligne, à nouveau, l'importance du devis de recherche et l'aide qu'il lui a apportée *« ...ce fameux devis de recherche... » (D65-L.299).*

Enfin, il exprime que le cheminement qui est parcouru de concert par les deux acteurs de cette relation d'accompagnement (le directeur de recherche et l'étudiant) est un facteur de réussite pour l'étudiant *« une fois que ma directrice de recherche m'a aidé (...) une fois que j'ai cheminé (...) j'ai bien vu là où je voulais aller... » (D30-L.147-148).*

7.3 L'analyse interprétative globale

Suite à l'analyse descriptive de chacun des entretiens, nous allons, à présent, croiser les données recueillies dans le discours de chaque interviewé. Pour simplifier, nous nommerons « formatrice » Annie (la directrice) au même titre que Béatrice, car elles nous apportent toutes les deux l'expertise pédagogique dans notre enquête. Nous organiserons cette analyse selon les thématiques et les sous-thèmes retenus dans la classification, en regroupant certains sous-thèmes qui se rejoignent. Nous tenterons de faire émerger les éléments communs et de divergence afin d'en proposer une interprétation.

7.3.1 Le mémoire en formation cadre de santé

7.3.1.1 *La méthodologie de recherche et la validation*

Les formatrices qualifient le travail de mémoire demandé aux étudiants de « mémoire de recherche ». Elles associent cela au caractère scientifique de la méthodologie déclinée. Cette méthodologie est caractérisée par la précision des étapes, une construction rigoureuse et une analyse de contenu suite à une enquête. Toutefois, elles font part d'une certaine liberté laissée aux étudiants dans le choix méthodologique, notamment au niveau de l'enquête et de ses méthodes ; méthodes qui se révèlent majoritairement qualitatives.

Pour Annie, le mémoire de recherche est un travail important pour les étudiants et nécessite des pré-requis relatifs à la méthodologie de la recherche.

Selon Béatrice, le travail de recherche demandé est un mémoire, qui utilise une méthode de recherche inductive. À partir de situations professionnelles observées et une problématisation,

les étudiants proposent une hypothèse et réalisent des enquêtes pour finalement énoncer des préconisations professionnelles et se projeter en tant que cadre de santé. Par conséquent, la démarche de recherche peut-être qualifiée de qualitative. Béatrice envisage la dernière partie du mémoire comme une discussion, qui pourrait aboutir à des préconisations. Elle énonce une confusion apparente entre les attendus de l'IFCS, à savoir une discussion et, ce que les étudiants proposent, des solutions. Nous voyons ici que selon la terminologie employée, le contenu de la dernière partie du mémoire peut prendre différentes orientations. En effet, si nous attendons une discussion, nous trouverons des échanges argumentés pouvant donner lieu à un débat, les préconisations seraient davantage axées sur des recommandations de bonnes pratiques ; alors que les solutions sont des réponses à des problèmes, à des questions que l'on se pose, avec un aspect plus achevé et définitif.

Les formatrices exposent les modalités de validation du mémoire qui permettent à la fois l'obtention du diplôme d'état, par la soutenance finale du travail, et de crédits européens pour des Unités d'Enseignement universitaires, lors de séminaires intégratifs. Grâce à ces crédits, les étudiants peuvent valider la première année de deux Masters. Pour les deux formatrices, la présentation orale demandée pour les séminaires a également un effet formatif.

Les cadres de santé, eux, n'abordent pas le sujet de la validation du mémoire. Cette difficulté du mémoire objet de validation du diplôme, que nous avons évoquée dans le cadre conceptuel comme pouvant être un obstacle, n'est pas reprise. Est-ce encore un sujet délicat à aborder, car récent au niveau du vécu ? Ou bien cet élément ne représente-t-il pas réellement de difficultés ?

Daniel, de son côté, ne nous a pas décrit précisément la méthodologie travaillée en formation cadre. Il a expliqué, en détail, celle qu'il avait utilisée en formation initiale infirmière. D'autre part, il a fait de nombreux parallèles et comparaisons entre les mémoires des deux formations concernant les étapes, ce qui nous permet de déduire que les deux méthodologies étaient identiques. Nous constatons, cependant, un arrêt à l'étape de la validité de l'hypothèse pour la formation infirmière, alors que des préconisations étaient attendues en formation cadre. Par conséquent, nous pouvons dire que le mémoire de sa formation cadre était aussi un travail de recherche, avec une méthodologie similaire à celle travaillée à l'IFCS d'Annie et de Béatrice. Enfin, il fait part d'un travail intéressant mais fastidieux.

Charlotte, quant à elle, a réalisé un mémoire de recherche. Les étapes qu'elle énonce sont les mêmes que les précédentes, allant jusqu'à des préconisations. Elle aussi, souligne la rigueur

imposée par ce travail. Toutefois, elle ajoute la notion de liberté qui a été la sienne dans les choix des méthodes d'enquête et d'analyse.

Nous observons ainsi, dans ces discours, que le mémoire en formation cadre est vécu comme un travail conséquent, pour lequel il est primordial de posséder une rigueur méthodologique, voire des pré-requis relatifs à la méthodologie de la recherche telle que nous l'avons définie dans les concepts. Adopter cette méthodologie permet de le qualifier de « scientifique » et de prétendre à des validations universitaires. Sa validité professionnelle se retrouve dans la dernière partie du travail, qui consiste en l'énoncé de préconisations pour le terrain d'exercice du métier de cadre de santé. Toutefois, il apparaît fondamental de ne pas rigidifier la méthodologie et de laisser une marge d'autonomie aux étudiants.

7.3.1.2 Les thématiques traitées et l'approche réflexive

Les formatrices identifient des thématiques de mémoire variées, principalement relatives aux sciences humaines et qui correspondent aux différents domaines d'exercice de la fonction cadre de santé, avec une prédominance pour la fonction managériale ; ce qui correspond au contexte professionnel, tel que nous l'avons évoqué. Les problématiques de recherche concernent des préoccupations actuelles des professionnels de santé, comme « le changement dans les organisations ou les fonctions » et aussi « l'exercice du métier, les pratiques quotidiennes et l'identité professionnelle ». Elles prennent naissance sur les lieux d'exercice et sont fréquemment en lien avec une expérience vécue, en tant que professionnel ou stagiaire.

Pour Annie, toute approche réflexive est corrélée à une démarche de recherche, avec une réserve, quant à sa généralisation. Nous retrouvons ici ce qui fait débat dans la qualification de la recherche comme "scientifique", avec l'écueil de la subjectivité du mémoire professionnel.

Béatrice évoque une « quête » personnelle et professionnelle de l'étudiant à travers l'élaboration de son mémoire, dans le sens où celui-ci lui donne l'occasion de revenir sur des situations qui l'ont interpellé, d'en comprendre les rouages et de déboucher sur des actions pragmatiques. Les expériences professionnelles se retrouvent donc à l'origine du questionnement et dans la finalité du travail.

Toutes les deux sont d'accord pour dire que le point commun à ces travaux est la réflexivité engagée, quelle qu'en soit l'approche. Enfin, elles sont convaincues que cette approche

réflexive doit être favorisée tout au long de la formation et pas uniquement dans le travail de recherche.

Les cadres de santé ont tous les deux approfondi une thématique ancrée dans leur pratique précédant leur entrée en formation, « l'alternance » pour Charlotte, qui faisait fonction de formatrice et « la démarche qualité » pour Daniel, qui en avait une expérience en tant qu'infirmier et faisant fonction de cadre. Ils évoquent le besoin qu'ils ont eu de travailler une problématique qui concernait des préoccupations professionnelles qui les touchaient, ainsi que la nécessité de mobiliser leur recherche au service de l'avancée de la profession.

Comme les formatrices, Charlotte perçoit le bien fondé d'une approche réflexive tout au long de la formation cadre et les bénéfices retirés comme la capacité à « l'explicitation ». Daniel, de son côté, aborde l'intérêt trouvé dans l'éclairage théorique des situations vécues pour les comprendre.

Nous pouvons constater que mémoire de recherche et approche réflexive paraissent indissociables en formation cadre. Cela permet aux étudiants de mettre à distance des situations professionnelles dans lesquelles ils ont été impliqués et d'en retirer divers profits personnels et professionnels.

7.3.1.3 Les ressources mobilisées

Selon les formatrices, la connaissance, voire l'expérimentation préalable d'une méthodologie de recherche est une ressource pour mener un mémoire. Elles évoquent la notion d'appropriation de la méthodologie pour la transférer dans le travail du mémoire.

Béatrice rajoute certaines compétences issues du métier d'origine, comme la rigueur et les étapes « concrètes » du travail, la réalisation de l'enquête, par exemple.

Charlotte a trouvé des ressources dans la mobilisation de connaissances professionnelles et de réseaux de personnes, soignantes ou universitaires. Elle évoque ici le fait de partager des compétences. Pour elle, certaines qualités personnelles sont des atouts, à savoir la curiosité intellectuelle, l'ouverture d'esprit et l'acceptation de la déstabilisation pour l'apprentissage. Elle exprime la complémentarité bénéfique de la formation professionnelle et universitaire. Selon elle, l'étude des concepts a été une ressource pour son travail, notamment dans les liens tissés entre les situations et les lectures.

Comme Charlotte, Daniel a identifié les connaissances acquises dans les lectures, pour l'élaboration du cadre conceptuel comme ressources. Elles lui ont servi de déclencheur. D'autre part, nous retrouvons chez Daniel, la conduite de l'enquête et la relation avec d'autres professionnels comme élément de ressource ; ce qui correspond à l'observation de Béatrice.

Nous voyons que les ressources à l'élaboration du mémoire se retrouvent soit dans des dimensions intrinsèques à chacun (certaines qualités ou capacités), soit dans des dimensions de compétences professionnelles ou méthodologiques. Nous retrouvons un élément récurrent dans le discours de tous: les connaissances théoriques constituent le fondement de la compréhension.

7.3.1.4 Les difficultés rencontrées et les représentations

Une difficulté majeure est traduite par trois personnes interviewées ; il s'agit du passage à l'écriture. Annie exprime la difficulté à décrire des faits objectivement, en dépassant l'affect et la subjectivité. Béatrice parle de « l'étape la plus difficile », notamment dans la structuration de l'écrit. Pour Charlotte l'écriture a été le plus compliqué. Elle décrit un décalage entre ses pensées et son écriture et une difficulté à structurer d'emblée son propos. Quant à Daniel, l'obstacle capital se trouvait dans sa représentation du travail de recherche entraînant un manque de confiance en lui et une crainte quant à ses capacités à produire un travail digne d'intérêt.

La seconde difficulté évoquée également par trois personnes est l'étude des concepts. A propos du travail du cadre conceptuel, Annie et Béatrice se rejoignent dans leur perception. Elles identifient une réelle difficulté à l'abstraction. Elles l'expliquent, tout d'abord, par la terminologie du mot « concept », en elle-même porteuse d'une connotation négative pour les étudiants, comme si elle renforçait l'opposition entre théorie et pratique et leur impossible conjonction. Cette représentation existe également chez les professionnels qui peuvent même aller jusqu'à exprimer des doutes quant à la nécessité de ce travail pour « un cadre de santé ».

De fait, les étudiants éprouvent une réticence, voire un « blocage », à entrer dans ce travail, à en comprendre l'utilité et à faire des liens. Béatrice souligne que la difficulté à analyser est récurrente et n'est pas spécifique au travail du mémoire.

Pour Daniel, l'élaboration du cadre théorique a été la difficulté principale et une phase très douloureuse à vivre, contrairement à ce qu'il avait connu en formation infirmière. Il ne parvenait pas à faire les liens avec ses expériences pratiques et à se projeter dans le

cheminement du mémoire. Au vu de ces éléments, nous pouvons nous demander si le fait d'avoir une expérience professionnelle n'a pas été entravant pour lui, à ce moment là. Charlotte, elle, exprime un vécu contradictoire de cette étape du travail.

La méthodologie de la recherche, ou plutôt l'application de la méthodologie, semble constituer une autre difficulté, relative à une rigueur, parfois considérée comme rigidité. Cela nous est transmis par Annie, Béatrice et Daniel. A ce propos, Annie met en avant la concertation entre les différents intervenants (enseignants et accompagnateurs) ; nécessaire élément de cohérence du dispositif de formation, afin de parler le même langage et de ne pas accentuer les difficultés des étudiants.

Enfin, le temps contraint de la formation, avec la quantité de travaux à réaliser, renforce les difficultés rencontrées par les étudiants. Tous s'accordent sur ce point.

Nous remarquons, une difficulté générale dans l'élaboration du travail de recherche, pour les étudiants cadres de santé. La connaissance théorique de la méthodologie ne suffit pas à la contourner, il faut pouvoir s'y retrouver concrètement.

D'autre part, il apparaît que la conceptualisation constitue la difficulté majeure. En effet, qu'il s'agisse de la mobilisation d'un cadre conceptuel ou de « l'acte d'écriture », nous touchons à des dimensions d'abstraction, ainsi que nous l'avons développé dans notre cadre théorique.

7.3.1.5 Les expériences de recherche antérieures

Charlotte, comme Daniel, a eu une expérience de recherche antérieure à celle qu'ils ont menée en formation cadre. Pour Charlotte, il s'agissait d'un projet hospitalier de recherche infirmière, qu'elle souhaitait développer autour de difficultés identifiées chez les étudiants en soins infirmiers et pour lesquelles, elle voulait mettre en place des actions correctives.

Daniel, lui, évoque le travail de fin d'études réalisé lors de sa formation initiale, qui était un travail de recherche partant de situations de stage. Il met l'accent sur le déroulement différent de ces deux mémoires ; aussi bien dans son vécu que dans les difficultés auxquelles il a été confronté. Cet élément nous interpelle. En effet, nous pensions que l'expérience d'un travail similaire pouvait constituer un avantage, dans la connaissance des étapes méthodologiques et l'expérience du travail. Si cela se vérifie peut-être dans les acquisitions théoriques, une fois de plus, nous constatons l'unicité de chaque contexte situationnel. En effet, « Il ne faut pas confondre la constance du contexte et la variation renouvelée du vécu » (Vermersch, 2000, p.248).

Aucune des deux formatrices n'aborde ce sujet. A la relecture de notre guide d'entretien, nous nous apercevons que cet élément n'y figure pas !

Les deux témoignages recueillis ne nous permettent pas de déduire que la réalisation antérieure d'un travail de recherche est un facteur de réussite pour les étudiants en formation cadre.

7.3.2 Les apports de la recherche

7.3.2.1 Les acquisitions méthodologiques

Selon Annie, un objectif du travail de mémoire en formation Cadre pour les étudiants, est l'acquisition d'une méthodologie de recherche scientifique. Pour elle, réaliser ce travail « est une source de richesse » pour la fonction cadre de santé car ils pourront le réinvestir. Il peut également leur ouvrir les portes de l'université pour s'orienter vers des études de Master.

Daniel confirme les propos d'Annie concernant l'acquisition d'une méthodologie de recherche et insiste sur la transférabilité de cette acquisition et de sa rigueur dans différents domaines professionnels. Pour lui, ces acquisitions sont nombreuses et durables. Il évoque également une compétence à l'écriture, notamment dans la structuration et l'analyse.

Nous identifions une acquisition principale en termes de méthodologie de recherche dans ces propos, malgré la difficulté énoncée précédemment. De plus, cette acquisition semble être pérenne et profitable dans la pratique professionnelle. D'autre part, nous entrevoyons le développement d'une compétence spécifique concernant l'expression écrite, chez l'un d'eux.

7.3.2.2 La poursuite d'études universitaires et l'investissement dans des projets de recherche

Annie et Béatrice ont connaissance de plusieurs étudiants, actuellement en formation cadre, et envisageant de poursuivre des études universitaires dans un délai plus ou moins long. Les filières vers lesquelles ils s'orientent peuvent être des filières professionnelles (Sciences de l'éducation ou Santé publique), suite logique aux Master¹ qu'ils obtiendront ; mais aussi des filières générales, théoriques, comme la philosophie ou l'éthique. Elles pensent que le mémoire de recherche est une amorce à cette poursuite d'études, dans le prolongement d'une réflexion en lien direct avec le travail fait en formation Cadre ou en rapport avec une formation antérieure.

Charlotte et Daniel prévoient tous deux de suivre des études universitaires. Pour Charlotte, il s'agirait de valider une seconde année de Master, suite au Master1 réalisé en formation cadre, en lien avec l'analyse de pratiques ou le Management et santé. Elle souhaiterait continuer à se former le plus tôt possible et ne jamais s'arrêter. Elle a aussi la possibilité de postuler pour un poste « d'expert en pharmacologie au tribunal d'instances ». De son côté, Daniel entrevoit l'opportunité de suivre un Master « qualité », mais pas dans l'immédiat. Il évoque la notion de plaisir qu'il pourrait avoir à mener un travail de recherche dans des conditions plus favorables, où il « s'autoriserait à prendre du temps ».

Concernant l'investissement dans des projets de recherche, Béatrice identifie le Programme Hospitalier de Recherche Infirmière et Paramédicale comme une « opportunité à saisir » pour les professionnels de santé et une motivation pour les étudiants en formation. Charlotte, après une première tentative de PHRIP, est engagée, à l'heure actuelle, dans un projet de recherche en innovation pédagogique, au niveau régional, en partenariat avec la cellule de recherche de l'hôpital et est motivée pour en être le pilote. Daniel, quant à lui, considérant que ces travaux de recherche font partie intégrante du métier des professionnels de santé, conçoit également de s'y investir. Pour lui, la motivation doit venir de l'équipe qu'il encadre, son rôle sera de les accompagner vers la réussite.

Nous pouvons dire que les étudiants en formation et certains cadres récemment diplômés sont intéressés par la poursuite d'études universitaires de type Master professionnel ou recherche, ayant un lien avec leurs préoccupations professionnelles. Il semblerait que le travail de mémoire réalisé en formation cadre soit un élément déclencheur. Sur les lieux d'exercice professionnel, le PHRIP apparaît comme motivant pour un investissement dans une recherche au service des pratiques soignantes.

7.3.2.3 La capacité à conceptualiser

Annie évoque le processus de conceptualisation des expériences pratiques comme une capacité développée dans le travail de recherche, par certains étudiants. Pour elle, l'émergence de notions théoriques, à partir de leurs expériences pratiques, leur a permis de se libérer d'un obstacle.

Charlotte exprime avoir pris conscience de l'intérêt d'un étayage conceptuel pour la pratique professionnelle, au cours du travail de recherche.

Quant à Daniel, il souligne la nécessité perçue de revenir sur des éléments de théorie lors de l'élaboration de ses préconisations et ensuite de « reposer un deuxième cadre conceptuel ».

Même si la capacité à conceptualiser n'est pas, apparemment, celle qui est la plus évoquée, nous observons, cependant, qu'elle est perceptible au cours du travail de recherche.

7.3.2.4 La professionnalisation

Annie ne cite pas précisément des effets professionnalisants du mémoire de recherche. Cependant, elle évoque la conjonction de deux approches « conceptuelle et professionnalisante » en tant que bénéfique pour les étudiants. Nous remarquons que le qualificatif employé par Annie signe à lui seul l'approche et l'effet.

Selon Béatrice, l'expérience à l'origine du questionnement des étudiants et la conceptualisation qui s'y rattache, permettent de développer un axe professionnel dans le mémoire, de par l'argumentation finale des pratiques professionnelles. De plus, elle nous fait part des compétences qu'elle a développées au cours des différents travaux de recherche qu'elle a, elle-même, réalisés. Elle énumère « l'organisation, la conception, l'anticipation, la recherche et la veille professionnelle ». Nous pouvons affirmer que ce sont des compétences professionnelles, qui font partie du cœur de métier d'un cadre de santé (cf. les fiches métiers mentionnées dans le cadre contextuel).

Chez Charlotte, la professionnalisation par la recherche se retrouve à deux niveaux. D'une part, elle expose les préconisations qu'elle a effectuées, qui sont ancrées dans une réalité professionnelle et qu'elle a pu mettre en place concrètement, et ainsi, les « rendre opérationnel » dans sa pratique de formatrice par la suite. D'autre part, elle identifie des apprentissages relatifs à l'écriture, qui ont été, selon elle, source de compétences, principalement dans la maturation de la réflexion et de l'action.

Comme chez Charlotte, la professionnalisation est perceptible, pour Daniel, dans les préconisations réalistes qu'il a émises et concrétisées à son retour en tant que cadre en service de soins. De plus, sa réflexion est partagée au niveau institutionnel par un comité d'experts. Il évoque également la recherche documentaire comme base pour la mise en œuvre d'actes techniques. Il entrevoit, dans la recherche, le moyen de développer l'activité des soignants au service des patients. Enfin, il exprime, pour le professionnel cadre de santé, l'effet conjoint des connaissances théoriques et de l'expérimentation de la fonction.

Nous percevons là l'effet professionnalisant d'un travail de recherche dans la formation cadre de santé. Nous pouvons dire qu'il se situe dans plusieurs dimensions :

- La maturation et la mise à distance de l'action par l'acte d'écriture.
- L'explicitation des pratiques et de l'expérience
- L'opérationnalisation des préconisations professionnelles

7.3.2.5 L'apprentissage expérientiel et la réflexivité

Tous les professionnels interviewés expriment unanimement l'exercice de la réflexivité.

Annie constate que les problématiques développées dans les mémoires des étudiants naissent de manière prépondérante de difficultés auxquelles ils ont été confrontés et pour lesquelles, étant dans l'action, ils n'ont pas eu « le temps de construire une réflexion ». La réflexion a posteriori serait, donc, enclenchée dans le travail écrit.

Béatrice rejoint Annie dans ce constat. Elle exprime aussi la possibilité pour les étudiants de transférer l'analyse de la réflexion sur le terrain de la pratique. Selon elle, « apprentissage expérientiel et réflexivité » sont conséquents à un travail de recherche.

Charlotte, comme Daniel, évoque une compétence à l'explicitation, à l'analyse complexe des pratiques professionnelles, notamment par le biais des connaissances. Pour eux, la réflexivité renforce l'objectivité. Daniel ajoute, comme Béatrice, le bénéfice de l'expérience analysée et partagée, particulièrement dans le retour réflexif existant.

Par conséquent, nous pouvons déduire que le travail de mémoire de recherche permet aux étudiants de travailler la posture réflexive.

7.3.2.6 La reconnaissance et la valorisation

L'ensemble des personnes interviewées parle d'un sentiment de valorisation et de reconnaissance suite à l'élaboration d'un travail de recherche. Chacun l'identifie d'une manière différente.

Pour Annie, il peut y avoir une valorisation à poursuivre et « aller au bout » d'un Master, dans le cas d'un partenariat universitaire. Elle évoque la valorisation de soi, dans le fait de réussir une démarche universitaire qui paraît souvent insurmontable et de se découvrir des capacités. Elle exprime également la reconnaissance de la part des « autres », au niveau de l'IFCS, et notamment dans la publication de l'expérience de formation qui est la leur.

Béatrice n'aborde pas réellement ce sujet, mais en revanche, elle met en avant l'action de recherche d'un professionnel de l'hôpital qui a été primé au niveau national pour un PHRIP.

Charlotte nomme précisément le retentissement du travail de mémoire sur l'accroissement de sa confiance en elle et la conscientisation d'une progression rassurante. Elle formule la fierté « d'avoir été diplômée avec ce travail ».

Enfin, pour Daniel, mener un travail de recherche paramédicale, en tant que soignant, a des conséquences en termes de valorisation vis-à-vis des médecins. Nous retrouvons ici la « hiérarchisation » entre les différentes recherches, en lien avec certaines disciplines.

Nous pouvons affirmer, suite à ces éléments, que pour un professionnel de santé, l'élaboration d'un travail de recherche (mémoire ou recherche paramédicale) permet d'être reconnu socialement et professionnellement. L'effet valorisant, de la part des « autres » est en lien avec la démarche de recherche universitaire, scientifique et la qualification délivrée par le diplôme. Du point de vue personnel, nous l'assimilerions plutôt au fait de relever un défi.

7.3.3 L'ingénierie du mémoire

Concernant l'ingénierie de formation ce sont essentiellement les formatrices qui nous ont apporté des contenus au cours des entretiens, ce qui correspond à leur expertise de métier. Les cadres de santé, s'exprimant sur leur vécu de formation, nous ont préférentiellement parlé des accompagnements de leurs travaux.

7.3.3.1 L'ingénierie de formation, l'alternance et le partenariat universitaire

Les deux formatrices évoquent la réingénierie du dispositif de formation de leur IFCS en le situant dans l'anticipation d'une réforme nationale de toutes les professions de santé. Elles témoignent de la richesse d'un partenariat universitaire, principalement pour la recherche, et de l'importance d'une collaboration et d'un partenariat effectifs. Elles soulignent la nécessité d'apprendre à se connaître et de « parler le même langage », afin de ne pas mettre les étudiants en difficulté. Selon Annie, le cursus universitaire des formateurs de l'IFCS est un facteur favorisant la connaissance de la méthodologie de recherche et la cohérence du dispositif.

Elles font part aussi de leur vigilance à ne pas surcharger le programme de formation, mais de travailler réellement dans une articulation des contenus avec les universités partenaires. Elles s'accordent à dire que le montage d'un nouveau dispositif a un effet de motivation pour

l'équipe et d'attractivité vis-à-vis du recrutement des étudiants, qui vont privilégier les IFCS avec un partenariat universitaire.

Béatrice met en avant un principe fondateur du dispositif de formation pour tous les apprentissages, y compris ceux relevant de l'Université : « l'alternance intégrative ».

Enfin, les formatrices envisagent l'évolution de leur dispositif selon son évaluation à court et à moyen termes, notamment en ce qui concerne le travail de recherche et son réinvestissement.

7.3.3.2 L'ingénierie pédagogique, l'accompagnement

Annie et Béatrice se rejoignent pour dire que les apports méthodologiques et la supervision rigoureuse de cette méthodologie par les directeurs de recherche sont deux éléments fondamentaux pour les étudiants. Toutefois, elles constatent qu'une part d'autonomie doit être laissée aux étudiants dans leur choix méthodologiques. Cette notion est reprise par Charlotte dans son discours, qui l'évoque comme une aide.

Le bilan d'étape, quelle que soit sa dénomination et la forme qu'il prend (devis de recherche, séminaire intégratif...) apparaît essentiel dans l'avancée du travail des étudiants. Béatrice exprime une aide à la projection dans la recherche, Daniel parle de « repères » et de cohérence, ainsi que d'un « gage de qualité du travail », avec une autorisation à poursuivre.

L'accompagnement pédagogique est décliné sous diverses formes. Selon Annie et Béatrice, c'est un accompagnement collaboratif entre un formateur de l'IFCS et un universitaire, avec deux ou trois rencontres de vingt-cinq à trente minutes, fixées dans le temps, à différentes étapes du travail. Les échanges lors des rencontres ou par mail, se font toujours à partir d'une production d'écrits. Les conseils donnés par les directeurs de recherche concernent essentiellement la construction de l'écrit, « le contenu », la détermination du sujet de recherche et la méthodologie de l'enquête. Hors ces temps prévus, les étudiants ont la possibilité de solliciter un formateur référent de l'IFCS. Annie souligne les besoins très hétérogènes des étudiants qui demandent donc une souplesse dans l'accompagnement.

D'autres dispositifs d'accompagnement du mémoire existent, comme ceux que Charlotte ou Daniel nous communiquent. Pour Charlotte, comme pour Daniel, la « guidance » du mémoire était effectuée par un directeur de recherche unique. Dans le cas de Charlotte, le directeur de recherche choisissait l'étudiant qu'il souhaitait accompagner en fonction du thème étudié. En ce qui concerne Daniel, nous ne lui avons pas fait préciser.

Enfin, ce que les deux cadres de santé évoquent, c'est l'importance de la relation établie entre l'étudiant et l'accompagnateur, avec une disponibilité et des qualités pédagogiques de la part du directeur de recherche et une ouverture d'esprit de la part de l'étudiant.

7.4 Les limites de l'étude et la synthèse des résultats

La synthèse qui suit a pour objectif de récapituler les données significatives émanant de notre enquête afin de les confronter, en conclusion, à nos hypothèses de recherche. Nous reprendrons ces éléments en regard des dimensions conceptuelles explorées. Cependant, avant de débiter cette synthèse, il nous paraît nécessaire d'énoncer certaines limites qui nous sont apparues au cours de l'analyse.

La première limite concerne le choix de la population enquêtée. Élargir l'enquête à un autre institut de formation que le nôtre nous a paru cohérent. De plus, recueillir le point de vue d'un formateur et d'un directeur de structure nous a permis d'enrichir la réflexion en termes d'ingénierie. Toutefois, réaliser les deux entretiens avec des personnes issues d'un même IFCS nous semble, à ce jour, restrictif. Il aurait été plus judicieux de nous rendre dans deux IFCS différents. De même, toutes les personnes interviewées sont de formation infirmière, et bien qu'elles constituent la majorité de la population, nous nous demandons s'il n'aurait pas été intéressant d'avoir un représentant d'une autre filière. Y a-t-il une influence de la filière d'origine sur la manière d'aborder le mémoire de recherche en formation cadre de santé et sur les effets de professionnalisation ? Les étudiants issus de la filière médico-technique ou rééducation ont-ils des ressources et des difficultés similaires ?

D'autre part, lors de l'exploitation de l'entretien de Daniel, nous avons pris conscience de l'insuffisance de recadrage de notre part. Ainsi, parfois, l'entretien a « dérivé » et Daniel nous a beaucoup plus parlé du travail de fin d'études qu'il avait réalisé en formation initiale, par exemple, que du mémoire de formation cadre. Il est vrai que nous avons ressenti dans le non verbal notamment et les expressions de Daniel, que ce travail restait encore difficile à parler, sous certains aspects.

Enfin, dans un souci de précision, nous avons certainement trop fractionné les thèmes en sous-thèmes et nous nous sommes aperçue de la difficulté de les regrouper dans un second temps. Malgré ces limites, nous pouvons à présent exprimer les tendances dominantes de notre enquête.

Le mémoire en formation Cadre, qu'il soit associé ou non à une validation universitaire, est un travail de recherche scientifique, qui suit préférentiellement une démarche de recherche qualitative et qui allie rigueur méthodologique et autonomie de l'étudiant. Son ancrage professionnel et ses perspectives concrètes d'action en font un mémoire professionnel, à visée praxéologique. L'approche réflexive paraît adaptée à cette démarche, afin de permettre l'explicitation des situations vécues par les étudiants. Des connaissances et des pré-requis, en matière de méthodologie de recherche, sont nécessaires, mais ne sont pas toujours suffisants. La mobilisation de compétences professionnelles est également un atout. En revanche, contrairement à ce que nous avons supposé, la réalisation antérieure d'un travail de recherche n'est pas un facteur de réussite probant, probablement en lien avec la singularité de chaque expérience de formation. Les principales difficultés identifiées sont en lien avec la faculté d'abstraction, soit dans la construction du modèle d'analyse, soit dans l'acte d'écriture.

Concernant les apports de la recherche en formation Cadre de Santé, nous en avons identifié de nombreux. Tout d'abord, nous retrouvons des acquisitions méthodologiques comme la méthodologie de la recherche et de l'enquête, qui apportent une certaine habitude de travail et de rigueur. Elles peuvent être transférées dans d'autres contextes de l'exercice professionnel du cadre (audits, démarche de projets), à condition qu'elles ne soient pas trop « *enfermantes* ». Le mémoire développe également des capacités de réflexion, de questionnement et d'analyse. De manière générale, ce travail d'écriture favorise la maturation et la mise à distance de l'action et son explicitation grâce à l'éclairage théorique. De fait, les actions des professionnels dans d'autres situations sont moins immédiates, plus réfléchies. Nous identifions ici une capitalisation de leur expérience, aussi bien quantitative dans le recensement des activités professionnelles, que qualitative dans la réflexion « en cours d'action » et « sur l'action » (Schön, 1983/1994, p.83 et 88). Ces éléments sont en faveur du développement d'une posture de praticien réflexif qui, en reprenant les propos de Schön (1983/1994, p.77), prend conscience du « savoir caché dans l'agir professionnel ». D'autre part, l'axe professionnalisant se retrouve également dans l'opérationnalisation des préconisations au service du métier. Les propositions d'action énoncées dans le mémoire en formation Cadre, même si elles n'ont pas été réinvesties à court terme, restent des balises auxquelles les cadres peuvent se référer, au cours de leur pratique professionnelle. De plus, ce travail de recherche apporte une valorisation tant sur le plan personnel que professionnel (valeur scientifique et reconnaissance par les pairs). Enfin, il provoque l'appétence pour la

recherche et ouvre des possibles, en termes de projection dans une recherche paramédicale ou une recherche en formation universitaire.

Pour conclure cette synthèse, nous aborderons la dimension de l'ingénierie du mémoire en formation Cadre. Comme nous l'avons décrit dans le cadre contextuel, la formation Cadre de Santé attend la réingénierie de son dispositif. Par conséquent, il apparaît fondamental pour les structures de formation d'anticiper pour être compétitives au moment voulu. Cette évolution semble aller dans le sens d'un partenariat universitaire, déjà mis en place dans de nombreux IFCS. Elle concerne, en particulier, la dimension de la recherche dans la formation cadre. L'enjeu qui est évoqué par les professionnels est celui de la collaboration avec l'université et de la reconnaissance mutuelle, ainsi que l'importance de conserver l'axe professionnel de la formation en prônant réflexivité et alternance.

L'accompagnement pédagogique du mémoire est organisé autour d'une alternance entre apports théoriques, méthodologiques et rencontres destinées à conseiller les étudiants. Nous ne pouvons pas dégager des modalités « types » en termes d'accompagnement, car chaque dispositif est organisé différemment et chaque étudiant a des besoins distincts. En revanche, nous retenons des éléments bénéfiques pour les étudiants : des apports précis, tout en conservant une certaine liberté dans les choix méthodologiques, un bilan d'étape à mi-parcours et une relation pédagogique de qualité entre l'étudiant et le directeur de recherche.

8 LA CONFRONTATION AUX HYPOTHESES

Dans la première partie du travail, l'éclairage conceptuel nous a permis de formuler deux hypothèses de recherche. Nous allons, à présent les mettre à l'épreuve des résultats de l'enquête.

- ✓ **L'écriture d'un mémoire de recherche praxéologique, en formation Cadre de Santé, permet la transformation des acquisitions expérientielles et la production de savoirs professionnels.**

La première hypothèse émise envisage le gain représenté par la production écrite d'un mémoire professionnel de recherche, pour les futurs cadres de santé en formation. Nous l'avons évoqué comme permettant la transformation des acquisitions expérientielles et produisant des savoirs professionnels. Nous pouvons confirmer l'aspect professionnalisant et

"promoteur" de savoirs de ce travail dans les compétences qui semblent être repérées, et particulièrement en lien avec l'acte d'écriture. Nous pouvons également identifier la pratique réflexive comme souscrivant à la mise en « synergie » (Perrenoud, 2004, p.45) des savoirs, quel que soit leur origine. Toutefois, nous n'avons pas réellement mis en évidence la « transformation » des acquisitions expérientielles, même si nous pouvons considérer l'explicitation due à l'éclairage théorique comme un premier niveau de cette transformation.

✓ **Le dispositif de formation, basé sur l'émergence de la réflexivité, combine à la fois orientation méthodologique et autonomie de l'étudiant.**

La seconde hypothèse propose un dispositif organisant la formation autour de la réflexivité. En effet, la posture réflexive est reconnue comme bénéfique pour le travail de mémoire des étudiants cadres. De plus, nous avons pensé un dispositif pédagogique qui permettrait aux étudiants d'être guidés dans leur cheminement méthodologique, tout en conservant une part d'autonomie et de choix. L'enquête laisse entrevoir l'obligation d'un enseignement méthodologique et d'un accompagnement rigoureux et organisé ; nous retrouvons également, et de manière prégnante, la notion de choix pour l'étudiant et de personnalisation dans cet accompagnement.

9 LES PRECONISATIONS

Ce retour sur nos hypothèses, nous permet de formuler quelques préconisations en matière d'ingénierie du mémoire en formation cadre de santé. Elles n'ont, évidemment aucune prétention à l'exhaustivité. Nous aborderons le niveau « méso » de l'ingénierie des systèmes de formation où le projet de formation est traduit en dispositifs et en actions et correspond à la dimension organisationnelle, ainsi que le niveau « micro » correspondant à l'ingénierie pédagogique et à la dimension opérationnelle (Ardouin, 2012). En effet, nous ne pouvons pas agir directement sur tous les éléments concernant le niveau de « l'ingénierie politique », décisionnel. Cependant, en tant qu'acteurs de la formation, il est de notre responsabilité d'être force de propositions et d'anticipation des évolutions.

Aussi, nous proposons d'inscrire le mémoire en formation cadre dans une démarche de recherche qualitative, en lien avec une pratique professionnelle. En outre, la réflexivité apparaît comme une approche essentielle à développer, afin de donner du sens à l'expérience

et de faire émerger des nouveaux savoirs « d'action », conceptualisés dans l'écriture du mémoire.

Par conséquent, nous déclinerons ces propositions selon trois axes principaux :

- Favoriser le processus réflexif dans le dispositif de formation
- Accompagner le processus d'écriture
- Développer une culture de praticien-chercheur.

9.1 Favoriser le processus réflexif dans le dispositif de formation

La pratique réflexive suppose « une posture, une forme d'identité, un habitus... » (Perrenoud, 2003, p.15). Cette pratique demande un apprentissage de la part de l'étudiant en formation, car il n'y a été que rarement confronté sur le terrain professionnel. Il paraît donc primordial que l'ensemble du dispositif de formation et de recherche lui permette de la travailler. Cette pratique sera effective quand l'étudiant sera capable de réfléchir sur sa propre pratique, aussi bien sur le moment qu'a posteriori, en mobilisant l'analyse de pratiques.

Pour cela, nous envisageons trois objectifs majeurs dans le dispositif :

- Favoriser l'analyse de pratiques, tout au long du dispositif de formation, et la valoriser

Dès l'arrivée en formation, il paraît fondamental de travailler à partir des expériences de chaque étudiant. Le but est de faire émerger tous leurs acquis personnels et professionnels, qui sont autant de possibilités de développer leur "pouvoir d'agir". « La notion d'*empowerment* [...] fait référence à la capacité d'acquérir du pouvoir et du contrôle sur sa vie, ainsi qu'à la capacité de réaliser ses choix. Elle se manifeste par un accroissement de l'estime de soi et de la capacité à contribuer, de manière individuelle et collective, à l'amélioration de sa situation sociale » (Monguzzi et Romanelli Nicoli, 2013, p.125). À ce stade, le formateur est un "outil" à l'explicitation des situations vécues, il incite l'étudiant à donner du sens à ces situations en convoquant des connaissances théoriques. Nous pensons que le travail de départ, en ce sens, est à faire en groupes (étudiants-formateurs). En effet, l'exploitation de la richesse de leurs vécus professionnels et de formation, ainsi que de la dynamique de groupe, rattachée à des apports conceptuels, pourra constituer de réels apprentissages intégrés et ainsi « ...développer la pratique réflexive comme *disposition forte et durable* des professionnels (Perrenoud, 2003) ».

D'autre part, afin d'anticiper sur le travail de mémoire, il nous paraît opportun de faire réfléchir les étudiants, avant leur entrée en formation, sur des situations professionnelles les ayant interpellés et pouvant donner lieu à une problématisation de recherche. Cette réflexion sera exploitée, lors d'un exposé oral en petits groupes, avec un formateur référent.

- Aider l'étudiant à relier les données entre elles, les expliciter pour leur donner du sens

Au cours de chaque stage, l'équipe pédagogique prévoit une analyse de pratique de stage écrite, basée sur une démarche de recherche, en collaboration avec les professionnels de terrain, incluant un positionnement réflexif de l'étudiant. Cette analyse porte sur le contexte de la situation, les activités et les individus, elle débouche sur une problématisation. Le travail écrit est présenté à l'oral, en groupes, au retour de stage. Il peut être organisé sous forme de séminaires. Selon Perrenoud (2003), cela permet de lever des résistances à l'analyse et à la théorie.

D'autre part, la première partie du mémoire, qui expose le cheminement de l'étudiant jusqu'à la construction de son objet de recherche, nous paraît jouer un rôle déterminant dans le retour réflexif qu'elle impose. Ainsi, nous proposons la rédaction de cette première partie et sa présentation en groupes d'étudiants, en présence d'un directeur de mémoire et d'un formateur de l'IFCS. Dans un deuxième temps, une rencontre individuelle entre l'étudiant et le formateur ou le directeur de mémoire a lieu. Au cours de cette rencontre, l'étudiant reçoit une évaluation de la cohérence de sa démarche de recherche et des conseils. Cela qui lui permet, en quelque sorte de valider une étape et d'avoir des points de repères. Nous identifions plusieurs intérêts pédagogiques à cette démarche:

- ✓ Le passage par l'écriture associé à l'exposé oral formalise la réflexion
- ✓ Les échanges possibles avec les auditeurs permettent de préciser des éléments et favorise l'explicitation
- ✓ Le retour individuel et la validation d'étape sont des facteurs de réassurance.
- Adopter, soi-même, en tant que formateur une posture réflexive, pour afficher une cohérence et ne pas être dans « l'injonction génératrice de conflits », selon Perrenoud (2005)

Afin de pouvoir accompagner au mieux les étudiants, le formateur doit être formé et exercé à l'analyse réflexive. Il doit non seulement posséder des connaissances sur les méthodes d'explicitation et d'analyse, mais aussi les avoir expérimentées. De plus, il paraît fondamental

de réinterroger en permanence les dispositifs de formation en analysant nos pratiques pédagogiques.

9.2 Accompagner le processus d'écriture

L'acte d'écriture, objet de construction de la pensée de l'individu, est un acte engageant et parfois déstabilisant pour l'étudiant en formation Cadre de Santé, lors de l'élaboration du mémoire de recherche. Il nous apparaît, alors, primordial que le dispositif pédagogique prévoie un accompagnement à ce processus d'écriture. Son objectif principal est de :

- Permettre à la réflexion d'évoluer tout au long du cheminement du travail, par l'écriture

Le passage par l'écriture d'un mémoire de recherche peut-être à la fois une source de plaisir et de souffrance pour l'étudiant, pouvant varier d'une étape à l'autre du travail. Il nous paraît fondamental de prévoir, dans le dispositif pédagogique, des travaux d'écrit nombreux, afin que le mémoire ne soit pas stigmatisé comme un écrit « à part ». L'entraînement à l'écriture est nécessaire, car souvent l'étudiant en formation n'a pas rédigé des écrits depuis longtemps, en dehors de documents professionnels à renseigner.

De plus, avant chaque rencontre avec le directeur de mémoire, l'étudiant produit un écrit synthétique de l'avancée de son travail. Cela lui permettra, comme le dit Vygotski de « passer au langage abstrait » et favorisera la conceptualisation souvent délicate de sa pensée.

La constitution d'un « journal de bord » par l'étudiant est également un outil qui peut être « préconisé pour accompagner le processus d'écriture du mémoire » (Bourgeon, 2009, p.226). Il y note "ce qui lui passe par la tête", sans se censurer. En prenant (ou reprenant) l'habitude d'écrire, l'étudiant peut lever un interdit inconscient face à l'écriture. Par ailleurs, il trace l'évolution de sa réflexion.

Enfin, pour faciliter le passage de la pensée concrète à la pensée abstraite, nous pouvons proposer, dans un premier temps, à l'étudiant de s'enregistrer, avant de passer à l'étape de la rédaction de son document. Cette modalité lève parfois des résistances ancrées dans des expériences d'échec à l'écriture, vécues dans le passé.

9.3 Développer une posture de « praticien-chercheur »

Cette préconisation est, sans doute, la plus délicate à mettre en place. Cependant, deux objectifs nous semblent fondamentaux ; il s'agit de :

- Démystifier le paradigme de la recherche « scientifique »

La recherche scientifique a toujours été valorisée et annoncée comme « la vraie recherche ». Lorsqu'un étudiant cadre entreprend une recherche dans un domaine professionnel, il est parfois impressionné par cette dimension scientifique et surtout conceptuelle et il se dévalorise. Nous pensons, par conséquent qu'un directeur de recherche, issu du milieu professionnel de l'étudiant et ayant mené des recherches peut aider à cette « démystification » et à une valorisation de sa profession. L'accompagnement en binôme avec un universitaire, lorsqu'un partenariat existe, apparaît complémentaire.

Un autre moyen d'atténuer cette représentation est de présenter, en cours de formation des recherches menées par des professionnels et qui ont abouti à des concrétisations de projets, ainsi que de rencontrer des chercheurs. Cela permettra de promouvoir la recherche professionnelle et de se rendre compte de la part de créativité possible dans l'application au métier, et pourquoi pas prendre du plaisir dans la recherche...

La confrontation à un vocabulaire nouveau et scientifique peut, nous l'avons observé, se révéler un obstacle à l'écriture du mémoire. Il est du rôle des formateurs et de l'accompagnateur d'explicitier ces termes en les rattachant à un sens pratique et concret.

Une autre difficulté, constatée au niveau des IFCS, réside dans le vécu de ce travail par les étudiants, comme un objet « *théorique* » en partie inaccessible, éloigné de leurs activités professionnelles qui, elles, sont banalisées et peu « *intéressantes* ». A la lueur des éléments évoqués précédemment, nous pensons que ce qu'ils vivent au quotidien, dans leur vie professionnelle, n'est pas suffisamment mis en valeur. Il serait probablement intéressant de renforcer, dans l'accompagnement du mémoire, la « pédagogie du quotidien », en travaillant en groupes de supervision cet enracinement de leur question de recherche et en évoquant, plus explicitement, ce « trajet » qui les conduit à leur « projet ».

D'autre part, comme le dit Vermersch (2004, p.239), « quand on pense recherche, automatiquement vient l'idée de généralisation ... ». En matière d'enquête, à l'IFCS, nous demandons fréquemment un nombre de résultats assez conséquent pour accepter la validité de la preuve. Or, « ... toute recherche, y compris orientée vers la généralisation, s'appuie sur la

détermination de singuliers » (Vermersch, 2004, p.244). Nous pensons, par conséquent, que le dispositif méthodologique de l'enquête pourrait être revu, afin de privilégier la valeur du singulier, dans la mesure où une rigueur analytique, basée sur des outils reconnus serait conservée. Ainsi, les étudiants seraient moins confrontés à la difficulté du nombre, dans la réalisation de leurs enquêtes.

Enfin, les attendus pour la dernière partie du travail de recherche doivent être clairement définis et axés sur la projection dans la future fonction. Il nous paraît important, quelle que soit la dénomination employée (propositions d'actions, préconisations ...) d'insister sur l'aspect pragmatique de cette partie, car elle permet aux étudiants d'y trouver leur identité de praticien.

- Donner des cadres méthodologiques tout en privilégiant l'autonomie de l'étudiant

Dans cette perspective il paraît, à nouveau, nécessaire de considérer le rôle prépondérant du directeur de recherche dans l'accompagnement de l'étudiant, qui travaille en étroite collaboration avec l'Institut de formation, afin qu'une cohérence existe pour l'étudiant. Les formateurs et le directeur de recherche apportent des bases méthodologiques à l'étudiant et un cadre qui lui permettent de se repérer. A partir de ce cadre, l'étudiant doit pouvoir se confronter à différentes méthodes et même en tester plusieurs avant de réaliser celle qui lui convient le mieux. Dans ce sens, les accompagnateurs restent « ouverts » et incitent l'étudiant à l'expérimentation formative.

D'autre part, afin de ne pas rigidifier les étapes d'une démarche linéaire, dans laquelle il faudrait absolument rentrer et ce dans un ordre précis, les apports présentent « une modélisation du processus de recherche » (Allin-Pfister, 2005, p.47) générale. Ainsi, l'étayage théorique doit être annoncé comme possible et parfois nécessaire, quelle que soit l'étape du travail, laissant la possibilité à l'étudiant d'effectuer des allers-retours, dans une démarche itérative.

Par conséquent, il faut envisager un accompagnement pédagogique structuré pour le mémoire en formation Cadre, mais laissant l'opportunité à l'étudiant de « *s'affranchir* » de la méthode initiale, pour trouver sa propre voie. Cette posture n'est possible qu'à partir d'un postulat de confiance en l'étudiant. Dans l'introduction de son ouvrage, Guigue-Durning (1995, p.18) constate : « Il n'y a pas une seule norme, il y en a plusieurs en relation avec les différents

cadres qui s'entrecroisent, et l'auteur du mémoire est le seul à être vraiment pris dans cet enchevêtrement de cadres. C'est d'ailleurs à cela qu'il doit d'avoir gagné le titre d'auteur. ».

Comme nous venons de le voir, la posture de « praticien-chercheur » n'est pas aisée à trouver pour un étudiant cadre de santé, en formation professionnelle. Cependant si nous, formateurs et concepteurs de formation, nous promouvons, dans nos dispositifs, une ingénierie de la recherche professionnelle, alors nous verrons peut-être émerger une reconnaissance de ce travail de recherche comme facteur d'évolution du métier.

Ainsi, dans la formation professionnelle, la recherche pourrait devenir « un outil de formation et de développement », en permettant à ses acteurs de produire des savoirs à partir et « sur leurs propres situations et activités » (Barbier, 2008, p.63).

10 CONCLUSION

« L'écriture a de tous les temps constitué un lieu privilégié de construction et de compréhension du rapport à l'expérience » (De Champlain, 2011, p.65)

Si cette affirmation nous semble tout à fait appropriée au sujet de recherche que nous venons d'étudier, elle l'est tout autant en ce qui nous concerne personnellement.

En effet, notre interrogation de départ, relative au mémoire de recherche en formation cadre de Santé et à son possible réinvestissement sur le terrain professionnel, a pris naissance au cœur même de notre pratique quotidienne de formateur. Nous avons, par la suite, recueilli dans une phase exploratoire d'observation et d'échanges des éléments renforçant nos interrogations. Quelle orientation faut-il donner à ce mémoire en formation cadre de santé pour que les étudiants y trouvent du sens ? Comment conjuguer la dimension scientifique de la recherche et la dimension professionnelle de la pratique ? Quel dispositif d'accompagnement mettre en place ?

Toutes ces questions que nous avons étayées de notions théoriques nous ont amené à penser que l'écriture d'un mémoire de recherche, basé sur une approche réflexive, était source de production de savoirs professionnels et ainsi prenait sens pour l'étudiant cadre. L'enquête, conduite auprès de formateurs en IFCS et de cadres de santé récemment diplômés, a mis en évidence des compétences professionnelles développées dans la réalisation du mémoire de recherche au service de la réflexivité. Ces éléments se situent principalement dans la

maturation et la mise à distance de l'action, son explicitation grâce à l'éclairage théorique, l'opérationnalisation des préconisations au service du métier. En un mot dans le développement d'une posture de praticien réflexif.

L'ingénierie à mettre en œuvre aura donc pour objectifs majeurs la promotion de la réflexivité et l'accompagnement du processus d'écriture, pour développer cette culture du Praticien-chercheur. Au cours ce travail, une notion est apparue que nous n'avions pas envisagée, celle de l'importance de l'autonomie laissée à l'étudiant dans les choix méthodologiques. Cela nous a fait réfléchir sur le rôle et la posture de l'accompagnateur de mémoire.

A l'heure où nous devons conclure ce travail, il nous est difficile d'y mettre un terme et nous restons avec un goût d'inachevé. Quoi qu'il en soit, il est l'aboutissement d'une année de formation riche en apprentissages, en rencontres et en réflexivité ! Nous sommes convaincue que l'écriture de ce mémoire professionnel de recherche nous a permis de "réfléchir" notre expérience et de conceptualiser de nouveaux savoirs qui émergent. Ils nous serviront, nous l'espérons, à prendre une place active dans la déclinaison du dispositif de réingénierie de la formation cadre de santé, au bénéfice de la professionnalisation de ses acteurs.

ANNEXES

Annexe 1 : Guide d'entretien pour les Cadres de Santé

❖ Présentation professionnelle

- Ancienneté dans le diplôme cadre de santé, Filière
- Fonction actuelle
- Expériences professionnelles antérieures

❖ Travail de recherche effectué en formation cadre de santé

- Type de travail effectué (analyse réflexive, recherche scientifique...)
- Méthodologie suivie
- Sujet traité, champ disciplinaire concerné (techniques et soins infirmiers, management, pédagogie, éthique...)
- Lien avec la fonction antérieure et l'expérience professionnelle (filière spécifique, faisant fonction de cadre...)
- Expérience antérieure d'un travail de recherche
- Représentations du travail de recherche à l'entrée en formation
- Phases par lesquelles le sujet est passé au cours de l'élaboration du travail (ressources utilisées, difficultés rencontrées)

❖ Liens entre exercice professionnel et travail effectué en formation cadre

- Intérêts perçus au travail de recherche a posteriori
- Possibilité de réaliser des liens entre le travail de recherche et l'exercice professionnel antérieur
- Possibilité de réaliser des liens entre le travail de recherche et l'exercice professionnel actuel
- Possibilité de le rendre opérationnel
- Compétences développées
- Poursuite du travail de recherche envisagée ou enclenchée
- Autres formations envisagées ou enclenchées

❖ Suggestions

Annexe 2 : Guide d'entretien pour le formateur et le directeur d'I.F.C.S.

❖ Présentation professionnelle

- Ancienneté dans le diplôme cadre de santé, Filière
- Fonction actuelle, ancienneté dans la fonction
- Expériences professionnelles antérieures

❖ Travail de recherche effectué à l'I.F.C.S.

- Type de travail demandé (analyse réflexive, recherche scientifique...)
- Méthodologie suivie, déclinaison dans le projet pédagogique
- Sujets les plus fréquemment étudiés, champs disciplinaires concernés (techniques et soins infirmiers, management, pédagogie, éthique...)
- Lien avec la fonction antérieure des étudiants et leur expérience professionnelle (filière spécifique, faisant fonction de cadre...)
- Représentations du travail de recherche à l'entrée en formation
- Phases par lesquelles les étudiants passent au cours de l'élaboration du travail (ressources utilisées, difficultés rencontrées)

❖ Liens entre exercice professionnel et travail effectué en formation cadre

Informations recueillies par l'I.F.C.S. auprès des cadres récemment diplômés

- Intérêts perçus au travail de recherche a posteriori par les étudiants
- Possibilité de réaliser des liens entre le travail de recherche et l'exercice professionnel antérieur évoquée
- Possibilité de réaliser des liens entre le travail de recherche et l'exercice professionnel de cadre de santé
- Possibilité de le rendre opérationnel
- Compétences développées
- Poursuite du travail de recherche envisagée ou enclenchée
- Autres formations envisagées ou enclenchées

❖ Pistes en termes d'ingénierie de formation concernant le travail de recherche des étudiants cadres de santé

Annexe 3 : ENTRETIEN N° 1 (Annie)

1

2 a1: Nous allons débiter cet entretien, alors vraiment merci d'être venue me rencontrer. Euh,
3 donc tout d'abord est ce que vous voulez bien vous présenter professionnellement, le cursus
4 assez synthétiquement, la fonction actuelle, l'ancienneté et votre filière d'origine. Voilà toutes
5 ces informations là.

6 **A1: Oui alors, d'accord. Je suis d'origine infirmière, j'ai eu mon diplôme d'état en 1980**
7 **que j'ai fait à l'hôpital à l'école d'infirmière de H. J'ai fait toute ma carrière infirmière,**
8 **donc infirmière cadre, cadre supérieure à l'hôpital de H. et ensuite j'ai passé donc le**
9 **concours d'entrée à l'ENSP ce qui était l'ancienne EHESP de maintenant donc concours**
10 **de directeur des soins en 1995. Donc je suis partie à Rennes pour ma formation de**
11 **directeur de soins et je suis revenue comme directeur des soins à l'hôpital de T. J'ai**
12 **exercé donc à l'hôpital de T. jusqu'en 2004 et de 2004 à 2010 euh j'ai voulu vraiment**
13 **m'intéresser à la formation des infirmières parce que c'était quelque chose que j'avais**
14 **déjà euh approché par l'encadrement des étudiants infirmiers en stage en services de**
15 **soins et donc j'ai pris une disponibilité pour être formatrice à la Croix-Rouge pendant 6**
16 **ans. Et pendant ces 6 ans là j'ai fait fonction de responsable pédagogique et j'ai profité**
17 **de ces 6 années également pour faire un master de sciences de l'éducation, j'ai réintégré**
18 **l'hôpital en 2010 en tant que directeur de soins donc j'ai vraiment l'alternance entre les**
19 **deux euh pour reprendre un poste de directeur de soins mais sachant qu'il y avait un**
20 **poste de directeur de soins qui se libérait dans très, dans les mois qui suivaient et donc**
21 **j'ai intégré le poste de directeur des instituts formation cadre formation IBODE**
22 **(infirmières de bloc opératoire) et formation IADE (infirmiers anesthésistes) depuis le**
23 **1^{er} avril 2012 donc ça fait « pile poil » un an que j'ai pris ces fonctions là. Voilà.**

24 a2 : d'accord. Bien donc depuis votre arrivée à l'IFCS est ce que vous pouvez me parler alors
25 au niveau du projet pédagogique de l'Institut, euh, ce qui est en lien avec la recherche

26 **A2: hum**

27 a3: ...au sens large et le travail de mémoire des étudiants.

28 **A3: d'accord.**

29 a4: ...les éléments essentiels.

A4: Alors jusqu'à mon arrivée en fait, euh le mémoire, on va parler d'abord peut être du mémoire, le mémoire des étudiants de l'école des cadres était fait sur la base d'une réflexion, d'une approche réflexive. Donc c'était un mémoire qui était spécifique à une problématique étudiante qu'ils avaient rencontrée soit dans leur cursus professionnel soit au cours de leur formation cadre et sur laquelle ils se penchaient par rapport à une analyse réflexive de leur propre approche en tant que futur cadre.

La recherche était plutôt abordée plutôt sur des thématiques plus précises en transversal par des travaux de groupes pour lesquels ils étudiaient une problématique et ensuite ils essayaient d'avoir différentes approches théoriques de cette problématique pour l'aborder au niveau recherche au sens large, y'avait pas véritablement de recherche comme vous pouvez la suivre ici à la fac dans le cadre d'une méthodologie de recherche euh, etc. parce que la méthode réflexive permettait d'avoir une approche de recherche mais par rapport à soi...

a5 : hum, hum

A5: ...donc c'était pas quelque chose qui pouvait être mis en groupes donc y'avait pas d'approche de la recherche en petits groupes et y'avait pas après de mise en commun ou de travaux en groupes autour de cette recherche. Depuis que je suis arrivée à l'école des cadres alors ça a été le hasard du calendrier qui a fait cela, c'est que l'école des cadres s'était engagée dans un partenariat avec l'université pour pouvoir que les étudiants de l'école des cadres suivent en parallèle un master 1 Sciences de l'éducation et promotion et gestion de la santé. Donc depuis la rentrée septembre 2012 les étudiants font véritablement un travail de recherche, donc un travail qui est mené conjointement avec les universitaires donc du département Sciences de l'éducation et du département euh, santé publique avec le master 1 promotion et gestion de la santé. C'est un travail qui est fait en partenariat donc université / école des cadres dans lequel s'inscrivent complètement les formateurs de l'école des cadres puisque ce sont des formateurs qui ont tous eu un cursus de Master 2, donc qui ont tous suivi la méthodologie de la recherche et donc qui accompagnent en co partenariat en co...euh...en co suivi...

a6 : co-guidance

A6: oui voilà, la méthodologie de la recherche et la méthodologie de la recherche des étudiants.

61 a7: d'accord. Quand vous parliez de la formation, enfin du travail de la recherche
 62 précédemment euh, c'était une problématisation enfin des travaux de groupes qui s'arrêtaient
 63 à la problématisation où qui donnaient lieu à une enquête et à une exploitation des données?

64 **A7: Non ça n'allait pas jusqu'à l'enquête ni l'exploitation de données, ça s'arrêtait à la**
 65 **problématisation, une approche conceptuelle et puis ça s'arrêtait là puisque y'avait pas**
 66 **d'enquête. Alors il pouvait y avoir des travaux d'enquête notamment dans le cadre de la**
 67 **santé publique où les étudiants effectivement à partir d'une problématisation et d'une**
 68 **recherche conceptuelle, mettaient en place un outil d'enquête et allaient enquêter sur le**
 69 **terrain, mais là c'était dans le cadre du module santé publique, c'est vrai que les 2**
 70 **modules du même coup se confondaient. Y'avait à la fois le module santé publique mais**
 71 **dans le module santé publique il y avait une démarche de recherche qui était réalisée.**

72 a8: d'accord.

73 **A8: mais ce qui était mis en évidence c'était plutôt la réflexion en santé publique plutôt**
 74 **que la méthodologie de la recherche**

75 a9: méthode de projet, démarche de santé publique quoi ...

76 **A9: oui voilà**

77 a10: Et donc depuis cette année, dans le cadre des travaux effectués à l'IFCS, les thématiques
 78 des étudiants est-ce qu'elles portent sur des thèmes précis enfin est ce que vous avez une idée
 79 du panorama .ce sont des thématiques en lien avec des techniques infirmières ou autres parce
 80 que il y a d'autres filières que la filière infirmière dans votre IFCS ?

81 **A10: oui y'a la filière rééducation et médico-technique**

82 a11: d'accord, donc est-ce que ce sont plus des thématiques en lien avec les techniques avec le
 83 métier d'origine, le management, la gestion, ou la pédagogie l'éthique ou est-ce que vous avez
 84 une idée,

85 **A11: alors c'est très varié, je ne peux pas vous donner de chiffres exacts parce qu'en fait**
 86 **c'est la première année, ils sont en plein dedans, mais c'est varié alors il y a peut être un**
 87 **peu plus de management, je dirais, euh, des problématiques de réflexion de services**
 88 **genre éthique, genre accueil des patients, genre les conflits d'équipe, hum, et il y a aussi**
 89 **quand même beaucoup de réflexion autour de la pédagogie.**

90 a12: d'accord

91 **A12: ...beaucoup de réflexion par rapport au tutorat, encadrement des étudiants euh**
92 **c'est assez varié mais je peux pas vous donner de chiffres parce que je sais pas**

93 a13: Est-ce que ces problématiques vous avez l'impression sont en lien avec leur exercice
94 précédent, j'entends par là par exemple ceux qui font fonction...

95 **A13: oui, oui**

96 a14: parce que bon il y a un pourcentage assez élevé de Faisant-fonction en ce moment en
97 formation cadre...

98 **A14: je dirais environ 90% de Faisant-fonction**

99 a15: oui c'est ça c'est ce qu'on retrouve à peu près partout. Donc voilà c'est plutôt en lien
100 avec des problématiques auxquelles ils ont été confrontés dans leur exercice de la fonction
101 cadre de santé.

102 **A15: Donc on en retrouve d'autres qui n'ont pas forcément rapport avec leur Faisant-**
103 **fonction parce que c'était des thématiques qui les intéressaient, y'a aussi des étudiants**
104 **c'est assez intéressant, qui travaillent sur le Faisant-fonction lui-même**

105 a16: hum

106 **A16: est ce qu'une approche de Faisant-fonction peut être aidant dans la formation**
107 **cadre ?**

108 a17: hum, hum

109 **A17: ...ou au contraire est ce que les difficultés qu'ils ont rencontrées en Faisant-**
110 **fonction, voilà leur étude de recherche tourne autour de ça ?**

111 a18: hum ; hum

112 **A18: c'est intéressant**

113 a19: sur l'identité du FF un peu difficile à trouver ?

114 **A19: voilà tout à fait**

115 a20: et donc la méthodologie de recherche qui est travaillée c'est la méthodologie que l'on
116 travaille à l'université ?

117 **A20: alors donc, ce qui s'est passé c'est qu'en fait on est basé sur 3 entités**

118 a21: et oui, oui

119 **A21: Sciences de l'éducation qui est plutôt sur une méthode qualitative de la recherche,**
120 **Santé publique qui est plutôt sur une approche quantitative de la recherche et puis**
121 **l'école des cadres qui était sur une approche réflexive**

122 a22: oui, bien sûr

123 **A22: donc en fait on a mixé les 3 approches**

124 a23: hum, hum

125 **A23: ça n'a pas été simple au départ, parce qu'en fait, il fallait au niveau des formateurs**
126 **je parle des formateurs universitaires...**

127 **INTERRUPTION DUE A UN PROBLEME D'ENREGISTREMENT (10 mn environ)**

128 a24: Donc nous allons reprendre, la question que je vous posais était en lien avec les
129 différents aspects méthodologiques du travail de recherche.

130 **A24: Donc peut être on va reprendre comme ça si c'est effacé ... donc y'a 3 entités qui se**
131 **juxtaposent pas en fait, mais qui s'imbriquent les unes dans les autres. Donc l'entité**
132 **Sciences de l'éducation qui travaille plutôt sur une approche qualitative, basée sur des**
133 **entretiens avec les techniques d'entretien et une analyse de contenu, la santé publique**
134 **qui travaille avec une approche quantitative, statistiques et questionnaires et l'IFCS**
135 **avec l'approche réflexive.**

136 a25 : et quelles ont été vos difficultés principales dans ce partenariat ?

137 **A25 : en fait le plus compliqué c'est de s'entendre sur les mots par rapport à la**
138 **problématique, la question de départ et la question de recherche...on n'entendait pas la**
139 **même chose. Il a fallu déterminer le vocabulaire et comment on envisageait**
140 **l'accompagnement des étudiants dans les dimensions de la recherche. C'est une**
141 **approche riche et variée donc on a fait un « mix » des 3. Les étudiants peuvent choisir la**

142 **méthodologie la plus pertinente par rapport à leur travail, ils peuvent réaliser des**
 143 **observations, des entretiens ou des statistiques.**

144 a26 : pensez-vous que ces approches leur permettent de travailler la réflexivité ?

145 **A26 : oh oui, dans les 2 approches, ce que l'on retrouve c'est la réflexivité ; dans la**
 146 **partie « du trajet au projet » pour le mémoire en particulier, et en transversal toute**
 147 **l'année à l'IFCS, le travail de la réflexivité est introduit. C'est une approche recherche**
 148 **très large, mais une approche somme toute identique. Ce qui est différent c'est l'entrée**
 149 **dans la recherche. Avec le peu de recul qu'on a, on se rend compte que cela demande un**
 150 **effort très important aux étudiants. Les pré-requis sont très importants.**

151 a27 : par rapport à la recherche ?

152 **A27 : oui, car tous ne l'ont pas et puis comme c'est la première année, il y a nécessité de**
 153 **se connaître**

154 a28 : il y a beaucoup d'étudiants qui sont en difficulté ?

155 **A28 : aujourd'hui c'était une journée d'accompagnement et 5 sur 37 sont en difficulté**

156 a29 : en lien avec... ?

157 **A29 : des difficultés en lien avec une approche méthodologique pas assez structurée, et**
 158 **des temporalités très courtes, des échéances...**

159 a30 : avez-vous imaginé des réaménagements au niveau de l'ingénierie pour l'année
 160 prochaine pour faire face à ces difficultés ?

161 **A30 : l'an prochain, à la pré-rentree en juin, on demande aux étudiants de réfléchir aux**
 162 **situations de départ et on donne une bibliographie sur les aspects méthodologiques pour**
 163 **pouvoir démarrer dès septembre. Il manque des pré-requis, certains ont déjà fait des**
 164 **recherches (D.U. ou autres), d'autres n'en n'ont pas fait depuis leur formation initiale.**

165 a31 : d'accord

166 **A31 : donc, la notion du temps et les approches méthodologiques pas assez calées. Entre**
 167 **les universitaires ils ne parlent pas des mêmes choses et entre les universitaires et les**
 168 **formateurs non plus. Cela nous a obligés à retravailler ensemble pour se caler, après**

169 **c'est plus facile. Donc ils ont un encadrement plus poussé que les M1 à la fac. Le**
 170 **montage du dispositif sera plus allégé car il sera plus rôdé l'en prochain.**

171 a32 : avez-vous constaté d'autres difficultés ?

172 **A32 : oui, dans le passage à l'écriture, pour décrire les faits sans abolir leurs**
 173 **représentations**

174 a33 : abolir leurs représentations ?...

175 **A33 : certains restaient sur des ressentis, ne nommaient pas de faits précis. Après une**
 176 **fois passée cette étape, pour arriver à conceptualiser, à aborder la notion de concepts.**
 177 **C'est difficile, en fait il ne faudrait pas prononcer le mot. il a fallu passer ce cap de**
 178 **terminologie méconnue. Un exemple une étudiante s'était mise dans la tête de faire une**
 179 **formation professionnelle à l'IFCS et elle ne comprenait pas comment ça pouvait se**
 180 **rencontrer avec l'université.**

181 a34 : ça m'intéresse !

182 **A34 : comme si l'approche conceptuelle du mémoire, très théorique, n'était pas possible**
 183 **ne pouvait pas se rencontrer avec la fonction cadre de santé...petit à petit on a**
 184 **retravaillé sur comment, à partir d'une approche pratique, on peut conceptualiser des**
 185 **notions et petit à petit, ça s'est « enfilé ». Certains ont encore des difficultés, mais ils sont**
 186 **capables de lire, de repérer des concepts, mais ont encore des difficultés à les utiliser**
 187 **dans l'appropriation de l'écrit et à les mettre à profit dans leur recherche. C'est pas la**
 188 **majorité mais c'est vers cela qu'on a le plus de difficulté à avancer. J'en parlais avec X**
 189 **et y'en a qui sont d'excellents travaux.**

190 a35 : l'accompagnement des étudiants est réalisé en co-guidance ?

191 **A35 : oui, voilà, un universitaire et un formateur. Les étudiants ont la possibilité**
 192 **d'envoyer des travaux et ils se consultent et se contactent entre eux et leur donnent une**
 193 **réponse. Il est aussi possible de rencontrer les formateurs pour des problèmes plus**
 194 **précis.**

195 a36 : et comment le travail de recherche rentre dans la validation ?

196 **A36 : comme à la fac, il y a une présentation à l'ensemble des étudiants en 3 groupes,**
 197 **une présentation de l'état d'avancement de leur travail de recherche. C'est un séminaire**

intégratif qui participe à la validation des modules 3-6 et à la validation des UE recherche des sciences de l'éducation et de la santé publique. Il valide les 3 conjointement, et pour le jury final il y a un formateur, un universitaire et un professionnel choisi. Et comme ça rentre dans la validation de l'IFCS on a considéré que c'était conjoint, c'est bien une co-construction en commun pour faire en sorte que les 3 entités se retrouvent. Alors que d'autres IFCS ont fait l'expérience de cette masse de travail beaucoup trop grande, on a choisi de ne pas juxtaposer. Ça a été un énorme travail de mise en commun de tout, cette année en construction. Peut-être que les étudiants ont senti cela mais nous avons été très transparents par rapport à cela et ça nous permet le réajustement du dispositif. Ça a peut-être été une difficulté pour certains, peut-être cela a accentué les difficultés pour certains étudiants... Nous avons un étudiant en échec, qui n'a pas validé les modules de l'IFCS.

a37 : mais ce n'est pas spécifique au module recherche ?

A37 : non, non il ne peut pas se présenter au mémoire car il n'a pas validé les autres modules.

a38 : certains étudiants vous ont-ils fait part de ressources qu'ils avaient trouvées dans le travail de recherche ou de source de plaisir dans ce travail ?

A38 : oui. Cette richesse d'apports méthodologiques va pouvoir être une source de richesse pour leur future fonction, et puis certains envisagent déjà de poursuivre un M2. Quelque chose d'étonnant, même, il y a une filière philosophie qui s'ouvre et 2 étudiantes envisagent de poursuivre dans cette filière, elles sont dans une formation professionnelle et cela va donc à l'encontre de cette difficulté évoquée ! Ce n'est que 2 sur 37 mais elles veulent continuer vers la philosophie.

a39 : c'est déjà pas mal

A39 : Oui, ça montre que cette approche conceptuelle liée à une approche professionnalisante est un atout. Ils sortent enrichis.

a40 : avez-vous pu constater qu'il existe des liens entre leur travail de recherche et leur expérience professionnelle avant ou par rapport à leur projection dans la fonction cadre de santé après ?

227 **A40 : oui, la grande majorité ont choisi des thèmes en lien avec des difficultés**
 228 **rencontrées ou des expériences vécues pour lesquels ils n'avaient pas eu le temps de**
 229 **construire une réflexion.**

230 a41 : dans le mémoire les étudiants vont jusqu'aux préconisations ?

231 **A41 : non, ils s'arrêtent à l'analyse de l'enquête. Pour nous, l'objectif du travail est**
 232 **l'acquisition d'une méthodologie et de pouvoir réinvestir dans le futur, mais beaucoup**
 233 **souhaitent poursuivre en M2, donc il y a bien une réutilisation du mémoire.**

234 a42 : comment pouvez vous analyser l'enclenchement de la poursuite en Master ?

235 **A42 : ah, ça, je ne peux pas vous dire si c'est le travail de recherche ou le désir de**
 236 **continuer pour aller au bout du master ! Pour celles qui veulent continuer en philo, c'est**
 237 **la rencontre avec les universitaires, c'est très certainement cette rencontre... l'université**
 238 **était déjà ouverte avant mais cette année, c'est un tournant. Les étudiants ont participé**
 239 **aux séminaires sciences de l'éducation et philosophie, ils sont venus à la fac. Pour**
 240 **certains, c'était la mise en évidence de ce qu'était l'université.**

241 a43 : que c'était possible pour eux ?

242 **A43 : oui, c'est ça, d'ailleurs l'étudiante qui était en difficulté nous a dit « c'était comme**
 243 **si je m'étais bloquée par rapport à cette approche universitaire »**

244 a44 : À quoi reliez-vous ce blocage ?

245 **A44 : certains venaient chercher des outils pratiques et quand on leur a dit qu'on allait**
 246 **envisager une formation théorique, ils ont eu un mouvement de recul. Lorsqu'on en a**
 247 **parlé avec des jurys, des professionnels, ils nous ont dit « est-ce que ça ne va pas être**
 248 **trop théorique par rapport à ce qu'on attend d'un cadre de santé ? » Evidemment pas**
 249 **de la part des formateurs, car eux ils ont été formés à l'université J'ai presque envie de**
 250 **vous dire qu'on est un peu attendu au tournant...**

251 a45 : une dernière question : avez-vous déjà envisagé des réajustements au niveau de
 252 l'ingénierie de votre dispositif de formation ?

253 **A45 : oui, oui même si on ne fait le bilan qu'en mai-juin, on a des points qui achoppent.**
 254 **Tout d'abord faire travailler les étudiants sur leurs pré-requis et réfléchir à une**
 255 **situation, ainsi que d'anticiper une bibliographie pour la méthodologie. De plus, nous**

256 **souhaitons élargir le dispositif aux cadres de santé formés pour leur permettre un accès**
 257 **aux Masters. Ils intègreraient le groupe ponctuellement dans le cadre de la formation**
 258 **continue, si le dispositif est concluant. Notre quota actuel est de 37 étudiants sur 55**
 259 **places et il est clair que les choix se font par rapport aux écoles qui ont un Master. De**
 260 **plus, nous serons la seule école avec B. à proposer 2 masters !**

261 a46 : oui, donc ils auront le choix entre 2 filières ?

262 **A46 : donc qu'est-ce que je vous disais,... oui, donc on va se retrouver confrontés à un**
 263 **nombre peut être trop important pour les suivis.**

264 a47 : combien avez- vous de formateurs ?

265 **A47 : 3 formateurs et 3 universitaires, là c'était parfait, car on avait 3 binômes. ca**
 266 **risque d'être plus complexe !**

267 a48 : et quel est le nombre de rencontres d'accompagnement pour les mémoires ?

268 **A48 : après le séminaire d'intégration en décembre, il y a 2 rencontres obligatoires et**
 269 **plus à la demande des étudiants. Heureusement qu'il y en a d'obligatoires car y'en a**
 270 **qu'on n'avait pas vu... et ce sont souvent les plus en difficulté. Mais c'est très personnes**
 271 **dépendantes, avec 2 on bornait les choses.**

272 a49 : et jusqu'en décembre,

273 **A49 : il y a eu des travaux mais je ne sais plus très bien. La formatrice vous redira ça**
 274 **mieux que moi**

275 a50 : je vous remercie, souhaitez-vous rajouter quelque chose ?

276 **A50 : pour moi, en tant que directrice de l'école de cadres, nous vivons un challenge,**
 277 **maintenant, il faut le faire vivre sur la longueur. Ce que j'espère, c'est qu'on puisse, à**
 278 **notre tour, écrire sur ce partenariat original. De plus, ça valorise l'investissement des**
 279 **formateurs, ce qui est très important ! c'est très enrichissant pour les universitaires,**
 280 **pour nous et c'est très bénéfique pour les futurs étudiants qui ont en main la recherche.**
 281 **Ce que j'espère, c'est faire évoluer ce dispositif et réaliser un bilan après 6 mois, 1 an de**
 282 **fonction cadre pour voir ce que qu'ils en ont tiré par rapport à avant.**

283 a51 : merci beaucoup. Au revoir. (Durée : 55mn)

Annexe 4 : ENTRETIEN N° 2 (Béatrice)

1

2 b1 : eh bien tout d'abord je vous remercie d'avoir accepté cet entretien. Donc si dans un
3 premier temps vous voulez bien vous présenter de manière synthétique, au niveau bon de
4 votre parcours professionnel, votre fonction, euh votre ancienneté et puis la filière dont vous
5 êtes issue au niveau soignant.

6 **B1 : donc je suis issue de la filière infirmière, diplômée en 78, diplômée cadre de santé en**
7 **85, dans les unités de soins jusqu'en 1993 date à laquelle j'ai intégré l'Institut de**
8 **formation en soins infirmiers. J'y ai été donc cadre de santé formateur pendant 19 ans et**
9 **je suis depuis 2 ans Cadre supérieur de santé en ayant intégré l'Institut de formation des**
10 **cadres de santé.**

11 b2 : merci, euh...au niveau de l'IFCS auquel vous appartenez, les étudiants mènent un travail
12 donc de mémoire, pouvez-vous me dire de quelle sorte de travail il s'agit et essentiellement au
13 niveau de la méthodologie et tel qu'il est décliné, je dirais au niveau du projet pédagogique.

14 **B2 : bon alors le mémoire cette année prend une orientation je dirais vers une structure**
15 **d'un mémoire plutôt à caractère scientifique donc qui, euh, donc, nécessite des étapes**
16 **très structurées. Ceci est dû à la fois, je dirai dans une orientation purement**
17 **pédagogique de l'IFCS, changement de personne et donc de projet pédagogique mais**
18 **ceci est dû aussi au partenariat que nous avons initié avec euh les sciences de l'éducation**
19 **et avec la fac de médecine au niveau de la promotion et gestion de la santé. Donc le**
20 **mémoire contribue à l'obtention du diplôme cadre de santé mais aussi contribue à**
21 **l'obtention de crédits en vue de valider les masters de chaque filière. Alors, mémoire**
22 **structuré, valeur scientifique, l'objectif est de faire découvrir aux étudiants la**
23 **méthodologie de recherche avec les étapes qui sont le trajet au projet, qui sont l'analyse**
24 **contextuelle, que sont, je dirai l'approche conceptuelle et la problématisation pour**
25 **pouvoir mener après une enquête sur le terrain ; soit avec un outil d'enquête de type**
26 **quantitatif ou de type qualitatif, une analyse de contenu, et une discussion à la fin, voilà**
27 **toutes les étapes donc qui sont posées dans cette structuration du mémoire de recherche.**
28 **Le point de départ, pour lui donner le caractère professionnel est une situation que**
29 **propose l'étudiant dans son champ professionnel et qui concerne bien la problématique**
30 **du cadre de santé.**

- 31 b3 : d'accord. Avez-vous pu identifier puisque vous accompagnez des étudiants, des grandes
32 thématiques, enfin, majeures qui reviennent au niveau des sujets traités cette année ?
- 33 **B3 : alors majeures, euh, on pourrait peut-être dire que la problématique du**
34 **changement euh,**
- 35 b4 : changement ?
- 36 **B4 : et alors le changement vu, euh, parce que questionné par 2 étudiants que je suis, qui**
37 **est le passage de la fonction infirmière à celle de faisant fonction**
- 38 b5 : hum, hum...
- 39 **B5 : cadre de santé. Changement vu du côté de la démarche qualité imposée dans**
40 **certain secteurs, je vois par exemple dans le laboratoire**
- 41 b6 : ah, ah...
- 42 **B6 : euh, qu'est ce que j'ai ? Alors le changement c'est cela, alors le changement lié à de**
43 **nouvelles orientations médicales euh, lié au projet d'établissement ; en l'occurrence, je**
44 **pense à une étudiante où c'est un changement des unités, en lien avec la politique au**
45 **regard de l'autisme**
- 46 b7 : d'accord
- 47 **B7 : euh, après...**
- 48 b8 : donc des changements en lien là plutôt avec des techniques soignantes, en fait ? Qui vont
49 retentir sur le management des équipes...
- 50 **B8 : euh, voilà qui vont surtout regrouper un certain nombre d'agents plus**
51 **spécifiquement dans un domaine et d'autres moins donc est-ce que c'est des choix ou**
52 **pas ?...**
- 53 b9 : d'accord
- 54 **B9 : la question de la qualité, bien évidemment et puis je dirai tous ces questionnements**
55 **tournent au niveau du manager**
- 56 b10 : d'accord

57 **B10 : manager, management et sans doute pédagogue, puisqu'on y retrouve la notion**
 58 **d'accompagnement aussi**

59 b11 : d'accord, des sujets en lien avec l'éthique ?

60 **B11 : l'éthique, oui, j'en ai un tiens, que j'ai entendu ce matin, au regard des pratiques**
 61 **déviantes**

62 b12 : d'accord, très bien, euh...alors c'est une méthodologie nouvelle dans votre IFCS, mais
 63 est-ce que au sein des accompagnements ou des différents enseignements que vous pouvez
 64 réaliser concernant la méthodologie de la recherche ou la guidance du mémoire, vous avez pu
 65 identifier certaines représentations que les étudiants ont, je dirai représentations du mémoire
 66 ou du travail de recherche qu'ils ont à leur arrivée ou qu'ils peuvent avoir évoquées tout au
 67 long des guidances ?

68 **B12 : bon, alors, effectivement, je ne vais pas aller sur le champ des représentations car**
 69 **nous n'avons pas à proprement parlé ni travailler sur les représentations**

70 b13 : d'accord

71 **B13 : c'est beaucoup plus en termes de propos et d'opinions de leur part**

72 b14 : voilà !

73 **B14 : alors, euh le travail de recherche pour eux, c'est difficile**

74 b15 : oui

75 **B15 : ça demande beaucoup de lectures on s'éparpille énormément, comment**
 76 **recentrer ? Comment passer à l'écrit ? Et c'est l'étape la plus difficile pour eux, passer à**
 77 **l'étape de l'écrit. Dès qu'il s'agit aussi de laisser tomber un peu les livres et partir faire**
 78 **l'enquête et mener un entretien on sent, j'ai l'impression là qu'on arrive à dépasser un**
 79 **petit peu toutes ces difficultés parce que y'a quelque chose de concret qui est présent et**
 80 **la difficulté se retrouve lorsqu'il faut être dans l'analyse de ces entretiens, donc, on voit**
 81 **bien que c'est, euh écrire, structurer, euh, et analyser qui nécessite de faire des liens, des**
 82 **allers et retours et je dirai, ça c'est pas inné.**

83 b16 : donc, en tant que telles, plutôt des difficultés autour de l'apprentissage méthodologique,
 84 plutôt, ou de l'application d'une méthodologie ?

85 **B16 : alors, l'application de la méthodologie, je trouve que les étapes ils les ont bien**

86 b17 : d'accord

87 **B17 : c'est plutôt remplir ce qui est attendu sous les étapes**

88 b18 : hum, et est-ce que, d'après ce que vous me dites donc enfin, il apparaît plus de facilités
89 ou moins de difficultés quand on passe à une étape qui paraît plus concrète, donc la difficulté
90 à l'abstraction, à la conceptualisation ?

91 **B19 : conceptualisation, oui**

92 b20 : ou le mot théorique qui peut-être, euh, ou l'aspect théorique du travail ?

93 **B20 : oui, mais c'est sans doute aussi ce qu'ils en font de, de... ce terme concept**

94 b21 : hum, hum

95 **B21 : la notion de concept en terme de difficulté n'est pas apparue uniquement au**
96 **niveau du mémoire, elle est déjà apparue dans d'autres situations, notamment lorsqu'il**
97 **y avait toutes les évaluations qu'on leur a proposées et avec « faites les liens avec vos**
98 **enseignements, vos contenus et les concepts et voilà ! »**

99 b22 : d'accord

100 **B22 : le mot concept est un mot, je dirai, si on pouvait le changer aujourd'hui ça serait**
101 **bien**

102 b23 : oui, c'est vrai

103 **B23 : enfin, (rires)**

104 b24 : donc, oui, faire les liens, donc la partie analytique, hein, quel que soit le travail en fait

105 **B24 : oui, oui quel que soit le travail**

106 b25 : pas forcément en lien avec le travail de mémoire

107 **B25 : non, non**

108 b26 : et est-ce que les expériences professionnelles à l'entrée en formation, donc vous avez
109 plusieurs filières dans votre IFCS, est-ce que vous avez pu voir, alors justement je sais pas si

110 on peut dire des « difficultés » ou des « ressources » en lien avec des étudiants qui ont une
 111 certaine expérience professionnelle plutôt qu'une autre, et en ça je pense soit en termes de
 112 filière, soit en terme d'ancienneté, soit en terme d'expérience de faisant fonction ?

113 **B26 : je dirai que j'ai pas l'impression que tout ce que vous venez de me citer influe**

114 b27 : d'accord

115 **B27 : alors moi au niveau des suivis de mémoire, j'ai euh, une technicienne de**
 116 **laboratoire et je dirai que la caractéristique pour elle c'est une grande rigueur**

117 b28 : hum, hum

118 **B28 : voila ! Ça c'est ...mais trop de rigueur parfois laisse aussi peu de place à**
 119 **l'ouverture**

120 b29 : donc qui serait une ressource ?

121 **B29 : ça peut être une ressource mais ça peut être aussi un frein**

122 b30 : voilà, à l'extrême, hum, d'accord

123 **B30 : les expériences, je suis aussi euh, une autre étudiante qui a fait un DU et qui nous a**
 124 **exprimé là cette semaine, en disant « j'ai fait un blocage au mémoire, j'ai fait un blocage**
 125 ***parce que en fait, entre le DU et le mémoire je voyais pas ce qui était commun* », et alors là**
 126 **pour le peu elle a bien exprimé le mot de représentations : « j'avais une représentation**
 127 ***du mémoire qui me bloquait* »... et euh, ben ,elle s'est débloquée et elle a dit « *mais***
 128 ***finalement je me suis mis une pression* »**

129 b31 : d'accord et vous avez pu identifier ce qui lui na permis de se débloquer, enfin...

130 **B31 : oui, c'est à un moment donné euh, l'accompagnement qu'on a pu faire par mail, à**
 131 **distance, euh, en l'aidant à un moment donné à faire juste une articulation et à resserrer**
 132 **aussi son champ d'exploration.**

133 b32 : d'accord, donc le rôle de l'accompagnateur, du formateur ; et vous êtes en binôme au
 134 niveau de l'accompagnement ?

135 **B32 : alors nous sommes en binôme avec un universitaire, mais pour des journées bien**
 136 **spécifiques et particulières, donc au cours de la formation, nous proposons aux étudiants**

137 **3 journées d'accompagnement où l'étudiant peut rencontrer l'universitaire et le**
 138 **formateur, alors moyennant un rendez-vous sur une durée de 25 à 30 mns. En dehors de**
 139 **ce temps là, l'étudiant peut nous solliciter nous les formateurs qui sommes référents et**
 140 **accompagnateurs pour poursuivre l'accompagnement et nous échangeons à ce moment**
 141 **là leur écrit avec l'universitaire et on fait un suivi à distance**

142 b33 : d'accord un co-suivi

143 **B33 : oui, un co-suivi**

144 b34 : donc, vous avez 2 étapes vraiment formalisées de rencontres, hein c'est ça et après c'est
 145 plus en fonction des besoins de chacun à la demande, c'est bien ça ?

146 **B34 : c'est plus que cela encore, c'est-à-dire que sur le premier semestre nous avons euh,**
 147 **alors on prend le déroulé avant le départ en stage, un premier temps de suivi en binôme**
 148 **d'accompagnement pour voir comment ils se projettent dans leur recherche et c'est**
 149 **aussi leur présenter les attendus au regard de leur avancement qu'ils devront nous**
 150 **présenter lors du séminaire intégratif de janvier, qui lui est noté là du point de vue des**
 151 **universitaires, pas du point de vue de l'école de cadres**

152 b35 : d'accord

153 **B35 : mais nous nous y associons tout pareil. Donc c'est à la fois un temps d'échanges**
 154 **mais le fait qu'il soit noté c'est l'élément nouveau, sinon tous les éléments, enfin tous les**
 155 **accompagnements, c'est un écrit, un échange, des conseils.**

156 b36 : d'accord, ok. Ça serait un bilan d'étapes plutôt ce séminaire intégratif ?

157 **B36 : tout à fait, ça s'appelle un bilan d'état d'avancement**

158 b37 : d'accord, d'accord et 2 autres rencontres donc...

159 **B37 : ...qui viennent sur le semestre 8 sont toujours là pour des états d'avancement sur**
 160 **leur écrit, la structuration de l'écrit, le contenu de l'écrit et puis des conseils sur la**
 161 **méthodologie par rapport à leur enquête...**

162 b38 : d'accord

163 **B38 : ...construction de l'outil et analyse des contenus**

164 b39 : est-ce que vous privilégiez, parce que vous m'avez parlé d'enquêtes qualitatives ou
 165 quantitatives, est-ce que vous avez, enfin pas des exigences mais plutôt une prédilection pour
 166 un mode d'enquête plutôt qu'un autre ou bien c'est vraiment en fonction des thématiques et
 167 des besoins du travail ?

168 **B39 : c'est, c'est l'étudiant qui en fait le choix. Il en fait le choix au regard de sa**
 169 **thématique, bien évidemment nous l'interrogeons sur son choix euh, est-il pertinent ou**
 170 **pas pertinent ? Euh, et après c'est lui qui en fait le choix. Mais je vois par exemple nous**
 171 **avons laissé le choix à une étudiante que je suis, que nous avons vu ce matin avec**
 172 **l'universitaire, sa réaction nous a laissés un peu perplexe, en disant « *oh, mais moi j'ai***
 173 ***choisi les questionnaires mais je pensais pas que c'était autant de travail que cela pour les***
 174 ***analyser* » donc nous avons souri à un moment donné, on s'est dit tiens le choix... (Rires)**

175 b40 : c'est un choix éclairé par d'autres motivations

176 **B40 : (rires)**

177 b41 : d'accord

178 **B41 : mais autrement, ça appartient vraiment à l'étudiant, par contre ce que moi**
 179 **j'observe c'est que statistiquement beaucoup plus d'entretiens que de questionnaires**

180 b42 : en lien probablement avec des thématiques plutôt sur les sciences humaines,

181 **B42 : oui, voilà, oui, oui et puis euh, peut-être aussi..., c'est peut-être là aussi plus aisé de**
 182 **rencontrer les personnes dans le temps contraint de la recherche, elle démarre en**
 183 **septembre et mi mai le mémoire est rendu**

184 b43 : hum, hum

185 **B43 : donc c'est un temps très court**

186 b44 : et donc ils vont jusqu'à l'enquête, l'analyse de l'enquête mais pas de demande de
 187 propositions ou de projections ?

188 **B44 : la discussion peut les amener à peut-être nous faire quelques préconisations**

189 b45 : mais pas au niveau de l'écrit ?

190 **B45 : si, si**

191 b46 : si, d'accord, je pensais que ça s'arrêtait à la phase analyse de l'enquête

192 **B46 : non, non, il y a la phase après de l'analyse descriptive, l'analyse interprétative et**
 193 **dans cette analyse interprétative ou juste après y'a ce qu'on appelle l'élément un peu de**
 194 **discussion, c'est pour ça que je parle de discussion qui fait que ce n'est peut-être pas,**
 195 **alors les étudiants eux ils utilisent le terme de solutions**

196 b47 : ouais

197 **B47 : donc effectivement, nous on dit, non, non, nous on n'est pas dans les solutions, on**
 198 **dit vous êtes dans la discussion et dans cette discussion, peut peut-être apparaître**
 199 **quelques préconisations, mais je pense que c'est le thème qui va amener à préconisations**
 200 **ou non. Certains, euh, alors si je vois par exemple lorsqu'ils sont dans le passage du**
 201 **faisant fonction, enfin infirmier faisant fonction, l'une a travaillé sur les représentations**
 202 **et sur le projet personnel donc la préconisation sera très certainement de voir dans le**
 203 **projet personnel quelle est finalement la représentation que peut se faire la personne de**
 204 **son nouveau métier**

205 b48 : hum, hum

206 **B48 : et voilà !**

207 b49 : oui, et c'est, c'est un débouché concret, plus pragmatique

208 **B49 : oui, pour être après dans l'accompagnement quoi**

209 b50 : euh, donc vous n'avez pas encore pu percevoir les liens qui peuvent être faits puisqu'ils
 210 ne sont pas encore sortis diplômés, mais est-ce que vous, en tant que formateur, vous pensez
 211 que ce travail de recherche mené de cette façon là, peut avoir un impact, justement sur le
 212 développement de certaines compétences, je dirai et lesquelles? Et également au niveau de
 213 retours d'expérience et d'utilisation de cette expérience professionnelle?

214 **B50 : oh oui, alors je dis oui tout de suite. Euh, je vais dire, à la fois pour plusieurs**
 215 **éléments. Pourquoi ? Parce que ça part d'un désir de l'étudiant que d'approfondir une**
 216 **thématique et donc sa recherche elle est personnelle et dans toute recherche il y a une**
 217 **quête de quelque chose ; donc pour moi oui. C'est vérifié au regard des travaux que**
 218 **nous avons fait mener aux étudiants à partir d'expériences de stage, de situations de**
 219 **stage où nous les avons déjà amenés à questionner le contexte, de ce contexte comment**

220 on peut l'analyser, je dirai qu'est-ce que l'on mobilise et leur expérience comment ils en
 221 parlent et, à chaque fois, à la fois dans l'écrit et dans l'approfondissement de cette
 222 thématique il y a toujours cette conclusion : *« comment vous pourriez conclure sur vos*
 223 *apprentissages et dans votre future fonction de cadre de santé ? »*

224 b51 : d'accord, donc le lien est toujours fait à ce moment là ?

225 **B51 : toujours fait, vraiment en permanence. Et puis à titre personnel, j'ai mené moi un**
 226 **DURF, j'ai mené un master 2 et je dirai que tous les jours je mobilise ce que j'ai**
 227 **travaillé et appris**

228 b52 : le DURF ? Excusez-moi ?

229 **B52 : diplôme universitaire de responsable de formation**

230 b53 : d'accord. Alors quand vous dites : *« tous les jours je mobilise cette expérience »*,
 231 puisque vous êtes un cadre de santé, vous avez l'impression que vous mobilisez quoi, plus
 232 particulièrement en termes de compétences ou d'acquisitions?

233 **B53 : capacités, compétences à concevoir, la conception..., euh l'organisation**

234 b54 : hum, hum

235 **B54 : euh, l'anticipation, la recherche et la veille, voilà je vais dire cela en priorité**

236 b55 : d'accord, très bien. Euh, au niveau de l'ingénierie, là vous débutez un dispositif, avez-
 237 vous, en tant que formateur et ingénieur en formation, imaginé certains aménagements ou une
 238 certaine évolution du dispositif pédagogique ?

239 **B55 : mon vécu de formation dans la formation m'a vraiment amenée à cela mais je vais**
 240 **quand même parlé là de l'IFCS. Le partenariat avec les 2 universités puisque les 2**
 241 **universités, l'université de médecine et des sciences humaines, des sciences de**
 242 **l'éducation, nous ont amenés là, vraiment à concevoir une nouvelle ingénierie. Et cette**
 243 **nouvelle ingénierie, alors là oui, complètement, moi j'y suis investie pleinement là**
 244 **dedans. Alors là encore, mon expérience, puisque j'étais responsable pédagogique**
 245 **lorsque j'étais à l'institut de formation en soins infirmiers, donc les changements de**
 246 **programme, les réingénieries je l'ai fait, et puis je crois que la pédagogie mérite que l'on**
 247 **se réinterroge en permanence, donc sans que ce soit des réels aménagements ou autres,**
 248 **là on est vraiment dans une profonde réforme.**

249 b56 : d'accord

250 **B56 : là vraiment ! Donc l'année dernière, nous avons essayé d'intégrer l'ensemble des**
 251 **UE que ce soit de la fac de médecine ou que ce soit des sciences de l'éducation dans notre**
 252 **programme cadre et donc quels étaient les contenus qui pouvaient servir aujourd'hui**
 253 **l'ensemble des UE... là nous sommes en train maintenant de faire une démarche**
 254 **inverse, c'est à dire que nous avons mobilisé nos contenus et bien maintenant en quoi les**
 255 **universitaires peuvent nous apporter d'autres contenus pour enrichir nos modules ?**
 256 **Puisque faut faire coïncider 3 programmes**

257 b57 : oui, sans surcharger, euh...

258 **B57 : c'est une volonté de ne pas surcharger les étudiants en temps de formation en**
 259 **évaluation, puisqu'une évaluation concourt à la validation de s3 et nous avons même**
 260 **depuis l'année dernière du temps personnel guidé auprès de nos étudiants, ce qui nous a**
 261 **amenés à faire un montage, diminuer des temps d'enseignements pour introduire du**
 262 **temps personnel**

263 b58 : donc vous jonglez en fait entre ces dispositifs, en plus vous en avez pas 2 mais vous en
 264 avez 3...donc imaginer des créations de manière à, ce que l'on soit aussi dans l'exigence
 265 universitaire ! Est ce que vous avez été confronté à des... alors je sais pas si on peut dire
 266 problèmes parce que ça marche votre partenariat, mais qu'est-ce qui vous est apparu dans
 267 cette réingénierie, peut-être le plus compliqué à construire avec les universitaires ?

268 **B58 : qu'est-ce qui aurait pu ?... je dirai qu'on a marché ensemble, on a marché**
 269 **ensemble et on a construit ensemble parce que, euh, l'appel d'offre est sorti au mois de**
 270 **mai pour une mise en place en septembre, donc réellement des contraintes de temps,**
 271 **puisque à partir du moment où on nous a dit bon ben voilà c'est cet appel d'offre qui**
 272 **tombe... Se découvrir, découvrir les contenus des uns et des autres, les exigences des uns**
 273 **et des autres en termes de « qu'est ce que l'on met en semestre 7, semestre 8 ? » puisqu'ils**
 274 **parlaient comme cela, or nous, nous parlions dans un déroulé avec des stages et notre**
 275 **déroulé de formation était déjà posé... donc c'est, c'était réellement mettre en**
 276 **adéquation leurs exigences avec les nôtres. Mais finalement ça, ça s'est très bien fait.**

277 b59 : d'accord, donc vous avez décliné en UE les modules en fait ?

278 **B59 : alors on resté sur des modules dans lesquels nous avons fait introduire des unités**
279 **d'enseignement, alors que cette année on va essayer de prendre des UE dans lesquelles**
280 **nous allons mettre les modules**

281 b60 : d'accord

282 **B60 : puisque nous avons toujours notre programme de formation de 95**

283 b61 : c'est ça, qui est toujours légal

284 **B61 : non, peut-être la difficulté, mais je sais pas si c'est une difficulté, je pense que je le**
285 **mettrai plutôt en terme d'une attention particulière et une volonté aussi, de faire**
286 **coïncider nos évaluations pour les attendus des 3 entités**

287 b62 : hum

288 **B62 : et ça on les a travaillés, travaillés, travaillés, et au fur et à mesure**

289 b63 : qu'est-ce qu'on veut évaluer à travers ce travail...

290 **B63 : oui, voilà, parce que nous on veut une dimension professionnelle, on veut partir du**
291 **stage, puisqu'on anime un élément important qui est l'alternance intégrative, et c'est pas**
292 **que des mots, ça se vit et bien après qu'est-ce que l'on en fait ? Et donc, je vais vous**
293 **parler là de l'évaluation orale qui va se passer lundi, qui est initiée surtout par les**
294 **sciences de l'éducation pour valider l'UE et ça par contre, je ne connais pas encore bien**
295 **les UE, c'est à travailler de notre part, mais qui est la problématique et la thématique**
296 **d'évaluation à partir d'un stage de formation... mais PGS va aussi se saisir de cette**
297 **évaluation dont la thématique est l'évaluation et qui est une problématique de stage**

298 b64 : PGS ?

299 **B64 : promotion et gestion de la santé**

300 b65 : d'accord, d'accord, le master promotion et gestion de la santé

301 **B65 : oui. Donc, voilà, ça c'est très concret, comment on le fait vivre, puisque ils doivent**
302 **rattacher, eux, une UE qui est l'organisation sanitaire et sociale dans cette thématique**
303 **là ?**

304 b66 : d'accord

305 **B66 : on l'a posé, mais c'est pas évident quand même, l'organisation sanitaire et sociale**
 306 **c'est une expérience de stage de formation plutôt dans le domaine sanitaire et social et la**
 307 **thématique est l'évaluation ...**

308 b67 : hum, hum, d'accord. Et donc en termes de ressources, puisque là on a parlé de ce qui
 309 aurait pu être une difficulté, une vigilance..., en termes de ressources dans ce partenariat ?

310 **B67 : les ressources, je crois que c'est notre entente. C'est notre volonté de faire vivre ce**
 311 **partenariat dans la logique de réussite, euh, parce que nous avons tous à y gagner**

312 b68 : hum, hum

313 **B68 : et l'envie aussi de promouvoir notre..., notre ingénierie, je dirai avec une**
 314 **résonnance peut-être extérieure, voire nationale, puisque nous sommes dans une**
 315 **possible réingénierie de formation**

316 b69 : hum, hum

317 **B69 : mais on a du savoir en parler puisque B. va prendre notre modèle**

318 b70 : d'accord, donc vous avez un échange, en plus avec d'autres IFCS ?

319 **B70 : et oui, puisque nous avons les réunions nationales de CEFIEC où nous échangeons,**
 320 **je dirai, nos systèmes de formation.**

321 b71 : d'accord (silence) euh, au niveau de la professionnalisation, vous avez parlé de l'aspect
 322 important, pour l'IFCS, enfin primordial, de conserver cet aspect professionnel,
 323 professionnalisation, euh, pour vous en tant que formateur, pédagogue, qu'est-ce qui va
 324 permettre aux étudiants à votre avis, le plus de développer cet axe professionnel dans ce
 325 travail de mémoire ?

326 **B71 : ah, dans ce travail de mémoire ?**

327 b72 : oui, de recherche, de mémoire

328 **B72 : parce que pour moi, ça ne suffit pas**

329 b73 : hum, hum, et dans ce travail là, alors en particulier ?

330 **B73 : alors, dans ce travail là, euh, je pense que ce qui va les professionnaliser, c'est**
 331 **partir de leur expérience, c'est questionner cette expérience, c'est aller rechercher des**

332 **savoirs construits, validés, pour argumenter cette expérience et ben je dirai, leur**
 333 **permettre d'avoir un autre angle de vue de cette situation, afin de pouvoir, je dirai,**
 334 **sortir plus grandis et puis pouvoir transférer après cette analyse**

335 b74 : alors donc, on est bien dans l'aspect expérience, apprentissage expérientiel, réflexivité,
 336 hein ?

337 **B74 : ben complètement, complètement**

338 b75 : et euh, transposition et réutilisation

339 **B75 : ah oui, complètement, alors là, la réflexivité je l'ai pas nommée mais parce que elle**
 340 **est transversale**

341 b76 : vous avez pas dit le mot, mais tout ce que vous avez dit euh, (rires)...c'était ça ?

342 **B76 : c'était en transversal**

343 b77 : d'accord, pour terminer, peut être, avant que je vous laisse, à l'heure actuelle se
 344 développe beaucoup, au niveau paramédical, l'axe de la recherche, particulièrement recherche
 345 clinique paramédicale. De nombreux projets, appels à projet, euh, est-ce que au niveau de
 346 l'hôpital, j'imagine que des soignants se lancent dans ces projets là et des cadres aussi ?...
 347 Est-ce que vous pensez que le fait de travailler un mémoire de recherche professionnelle en
 348 formation cadre, peut alors servir sûrement mais hum, peut-être promouvoir cet aspect
 349 recherche et impulser puisque le cadre va être au cœur, je dirai, de cette dynamique par
 350 rapport à ses équipes?

351 **B77 : je pense, je pense...je pense parce que nous avons déjà des étudiants qui se**
 352 **positionnent aujourd'hui pour poursuivre en 2^{ème} année de master, nous en avons une**
 353 **qui a déjà même contacté l'université qui veut aller vers la philo mais elle avait déjà eu**
 354 **un DU d'éthique et là elle veut poursuivre, euh, une autre qui souhaiterait faire santé**
 355 **publique (promotion et gestion de la santé) et puis une autre encore aussi que j'ai**
 356 **rencontrée hier qui m'a dit : « je peux pas le faire maintenant, d'abord parce que mon**
 357 **établissement ne me le permettrait pas mais je pense que je poursuivrais »**

358 b78 : d'accord

359 **B78 : donc y'a quelque chose là qui est enclenché et puis après indépendamment de la**
 360 **structure de formation y'a effectivement qu'est-ce qui se met en place sur les**

361 établissements et notamment y'a le PHRIP. Donc nous là, les étudiants vont en être
362 informés très prochainement par les 2 directeurs de soins du CHU et va se joindre aussi
363 à ces 2 directeurs de soins, un professionnel qui a été retenu au niveau national pour
364 conduire son PHRIP. Donc, à la fois, nous aurons l'aspect, je dirai, législatif, l'historique
365 de ce PHRIP et comment dans un champ managérial on peut se saisir de cette
366 opportunité que de conduire la recherche et ici au CHU, comment les personnes sont
367 accompagnées, donc on va aller dans quelque chose de concret, et encore plus concret
368 puisque c'est quelqu'un qui mène maintenant son étude

369 b79 : avec un partage d'expériences

370 **B79 : voilà !**

371 b80 : d'accord, très bien. Et bien écoutez je vous remercie, est-ce que vous avez un dernier
372 mot, une réflexion à me donner avant de conclure ?

373 **B80 : je serais tentée de vous retourner la question, et vous votre recherche ? (rires)**

374 b81 : je suis en pleine réflexivité ! (rires), je vous remercie beaucoup. (**Durée : 31mns 54s**)

Annexe 5 : ENTRETIEN N° 3 (Charlotte)

1

2

3 c1 : donc tout d'abord merci de me recevoir et d'avoir accepté cet entretien. Je vous
4 demanderai dans un premier temps, alors si vous voulez bien vous présenter
5 professionnellement de manière assez synthétique au niveau de votre fonction actuelle, de
6 votre origine professionnelle au niveau de la filière de formation, euh, votre ancienneté au
7 niveau de la fonction cadre de santé, vos diverses expériences professionnelles antérieures

8 **C1 : d'accord, y'a pas de souci, vous voulez que je commence par ça tout de suite ?**

9 c2 : oui, s'il vous plait

10 **C2 : alors donc moi j'ai commencé comme ASH en 81, au bout de 3 ans j'ai fait l'école**
11 **d'infirmières, euh, pendant une trentaine d'années j'ai fait essentiellement des services**
12 **de réanimation et je suis arrivée dans la formation en janvier 2008 comme faisant**
13 **fonction. J'ai fait l'école des cadres en 2011-2012 et je suis coordinatrice de la formation**
14 **des ambulanciers donc depuis juin 2012.**

15 c3 : d'accord, donc vous êtes infirmière d'origine. Hum, hum, au niveau de votre formation
16 cadre de santé, donc dans l'institut de formation cadre de santé dans lequel vous étiez, quel
17 était le type de travail de mémoire que vous deviez réaliser ?

18 **C3 : alors c'était un travail de recherche, il n'y avait pas d'orientation euh... soit**
19 **philosophique, soit sociologique, on avait absolument le choix de faire des enquêtes**
20 **qualitatives, quantitatives, on avait le choix de comment on voulait mener notre**
21 **mémoire**

22 c4 : de la méthode d'enquête, du champ disciplinaire ?

23 **C4 : oui, voilà, voilà**

24 c5 : par contre en termes de méthodologie, donc vous aviez une méthodologie bien
25 particulière avec des étapes à suivre ou... ?

26 **C5 : oui, on avait une méthodo, tout d'abord c'était de présenter noter thème de**
27 **recherche pour qu'il soit validé, ensuite nous avions un temps de lecture de**

28 **documentation, pour essayer de formuler, trouver un peu plus notre thème de**
 29 **recherche, de là on partait d'une situation qu'on analysait, à partir de là on pouvait**
 30 **faire une pré-enquête, pour voir comment on allait s'orienter pour la suite, on faisait**
 31 **toute la partie ensuite, de recherche bien ciblée sur notre thématique et on formulait**
 32 **notre question de recherche puis on faisait les entretiens avec analyse d'entretiens**
 33 **derrière**

34 c6 : d'accord, donc les sujets que vous traitiez pouvaient être divers et variés, euh, est-ce que
 35 le sujet que vous avez abordé vous, était en lien avec votre fonction antérieure ? Vous aviez
 36 une expérience de faisant fonction ?

37 **C6 : faisant fonction formatrice oui. Moi, j'ai fait un choix un peu particulier, étant**
 38 **infirmière de réanimation, originaire de T. et ayant toujours travaillé sur T., j'ai choisi**
 39 **de m'expatrier sur C. pour connaître autre chose. Etant faisant fonction de formatrice,**
 40 **je me suis dit qu'il fallait que j'aille plutôt vers le management, plutôt que sciences de**
 41 **l'éducation et étant infirmière de réa. j'ai choisi un institut qui était d'orientation**
 42 **psychiatrique**

43 c7 : d'accord, une grande découverte ?

44 **C7 : voilà. Pour me permettre d'avoir un champ beaucoup plus large, parce que si je ne**
 45 **connais pas le terrain, je ne peux pas former et donc, j'ai choisi comme sujet de mémoire**
 46 **l'alternance**

47 c8 : d'accord, oui, donc qui est à la fois, je dirai sur les 2 orientations un petit peu, et dans la
 48 question que vous avez traitée, vous alliez jusqu'à faire des propositions de projet, des
 49 préconisations ?

50 **C8 : oui, des préconisations on va dire, voilà**

51 c9 : ouais et est-ce que ce travail vous a permis d'aboutir à des préconisations, je dirai
 52 pragmatiques ?

53 **C9 : alors euh, c'était d'augmenter la relation avec les IFSI quoi, Instituts de formation**
 54 **et terrains et que là, avec le nouveau programme on s'aperçoit, en fait, que le terrain**
 55 **vient beaucoup plus nous aider, parce que on a des TP avec un nombre important**
 56 **d'élèves et nous n'étions pas assez de formateurs, donc c'est le terrain qui vient**
 57 **beaucoup nous aider et comme les stages sont beaucoup plus longs et qu'ils sont de 10**

58 **semaines, je me suis aperçue qu'on allait de moins en moins sur le terrain et donc c'était**
 59 **aussi ces préconisations, d'aller davantage sur le terrain et là je m'en aperçois encore**
 60 **d'autant plus avec l'école d'ambulanciers c'est une profession qui est complètement**
 61 **méconnue du terrain, où j'ai initié les visites de stages**

62 c10 : donc vous avez conçu, suite à cette réflexion, cette recherche, vous avez conçu un
 63 dispositif, une ingénierie de formation et vous avez pu la mettre en place concrètement ?

64 **C10 : oui.**

65 c11 : d'accord. Est-ce que vous aviez réalisé des travaux de recherche dans des formations
 66 antérieures à celle de la formation cadre ?

67 **C11 : alors, j'ai fait, mais ça n'a pas abouti un PHRI, voilà, sur les erreurs**
 68 **médicamenteuses, tout ce qui était héparine**

69 c12 : pendant que vous travailliez en réanimation ?

70 **C12 : non, quand je suis arrivée ici**

71 c13 : d'accord

72 **C13 : voilà, et là, je fais un appel à projet à l'heure actuelle, j'arrive pas à me souvenir**
 73 **l'intitulé... c'est un fonds régional pour l'innovation pédagogique en région C.**

74 c14 : d'accord, donc vous aviez une expérience même si le projet n'a pas été retenu, vous
 75 aviez construit toute la démarche, vous avez participé à toute la construction de la démarche ?

76 **C14 : oui, voilà**

77 c15 : et vous l'avez fait en partenariat avec quels acteurs ?

78 **C15 : avec euh, avec le centre de ...alors c'est pas le CIO, c'est le ...une cellule de**
 79 **l'hôpital ?**

80 c16 : le centre de recherche paramédicale ?

81 **C16 : oui, de recherche paramédicale pour qu'ils me donnent leurs outils mais pas qu'ils**
 82 **soient chef de projet**

83 c17 : d'accord, c'est vous qui étiez chef de projet ?

84 **C17 : oui.**

85 c18 : est-ce que vous avez l'impression que cette démarche de recherche dont vous aviez
86 l'expérience, même si c'est pas forcément la même démarche de méthodologie que celle de
87 votre mémoire, vous a apporté des éléments concrets pour vous dans la méthodo à suivre pour
88 élaborer votre mémoire ? Et si oui, quels éléments vous pensez que ça vous a permis de
89 remettre en branle, si je peux dire ?

90 **C18 : alors, les éléments, c'est d'aller chercher des informations mais pas simplement**
91 **par moi-même, de travailler vraiment avec un réseau**

92 c19 : d'accord

93 **C19 : et ça, ça m'a été vraiment bénéfique cette construction de réseau et le réutiliser et**
94 **bien connaître le métier de toutes les personnes qui m'entourent, justement pour aller**
95 **chercher les compétences ou les informations quelque part**

96 c20 : donc d'être de la filière soignante, des gens avec qui, enfin...

97 **C20 : pas forcément filière soignante, c'est pareil j'ai été coordinatrice régionale d'une**
98 **unité de pharmacologie, donc j'ai coordonné 13 IFSI, j'ai travaillé avec la faculté de**
99 **pharmacie mais aussi avec la faculté de mathématiques pour travailler justement sur**
100 **comment comprendre un texte de recherche, toutes les stat. et tout ça , comment je**
101 **pouvais aussi l'enseigner aux élèves et donc j'avais besoin aussi de me former et de ne**
102 **pas s'arrêter à la science infirmière, de ne pas s'arrêter simplement au médical, c'est**
103 **trop restreint mais prendre de la sociologie, de l'anthropo et...très large**

104 c21 : d'accord. Donc dans la démarche de recherche, si je reprends ce que vous avez dit, au
105 niveau du PHRIP, ce qui vous a aidé, c'était les connaissances enfin les réseaux de
106 partenaires, avec qui vous avez pu travailler, que vous avez pu mobiliser pour vous votre
107 étude de recherche à l'IFCS, et également quand vous me parlez des outils en fait, plutôt des
108 outils épidémiologiques au niveau de l'enquête, d'accord. et euh, là vous vous êtes lancée
109 dans un nouveau projet, est-ce que vous pensez que c'est quelque chose qui a été enclenché
110 ou qui a pu être poursuivi du moins, ça vous a donné le goût peut-être ou je sais pas de,...de
111 poursuivre dans la recherche parce que vous êtes récemment diplômée ?...

112 **C21 : je dirai que c'était ancré déjà avant, je suis une personne de nature très curieuse,**
 113 **j'ai besoin d'apprendre, si je n'apprends pas, si je ne trouve pas quelque chose de**
 114 **nouveau, je m'ennuie et si je m'ennuie, je ne travaille pas bien**

115 c22 : d'accord.

116 **C23 : voilà, donc c'est déjà un processus que j'ai d'avance de m'intéresser à plein de**
 117 **sujets, mais ça m'a confortée dans le fait d'avoir fait ce travail de mémoire et d'avoir été**
 118 **diplômée avec ce travail, de me dire que j'ai des capacités et des compétences et que je**
 119 **peux encore creuser davantage**

120 c24 : d'accord. euh, quand vous êtes entrée à l'IFCS, donc vous aviez déjà participé à un
 121 projet de recherche paramédicale, est-ce que vous aviez une représentation ou un modèle de
 122 travail de recherche bien précis, je dirai en tête et est-ce que ce modèle ou cette
 123 représentation, soit vous aidée pour construire votre travail, soit vous a gênée parce que peut-
 124 être c'était différent, voilà ?

125 **C24 : non, encore une fois c'est parce que j'étais responsable de l'unité de**
 126 **pharmacologie, des calculs de dose, que je connaissais la difficulté des élèves, que moi en**
 127 **tant qu'infirmière, j'avais vu aussi la difficulté des élèves à préparer des médicaments, à**
 128 **comprendre les interactions, que je l'ai vraiment fait dans cette ligne là, ce PHRIP.**
 129 **C'était de dire voilà y'a des erreurs médicamenteuses mais d'où ça vient et pourquoi et**
 130 **quels sont...ouais toute la gestion des risques derrière et comment on pouvait s'en**
 131 **sortir ?**

132 c25 : donc, là c'est la recherche vraiment au service de l'avancée de la profession, en fait pour
 133 le mettre en place sur le terrain après ?

134 **C25 : voilà !**

135 c26 : et donc au niveau de votre mémoire, à l'IFCS, vous n'avez pas eu de difficulté
 136 particulière à enfin...avez-vous eu des difficultés particulières à construire ce travail à
 137 certaines phases, en lien avec certaines étapes ou au contraire avez-vous pu mobiliser
 138 certaines ressources également par rapport à d'autres phases ? comment vous pourriez me
 139 décrire ça ?

140 **C26 : alors la grande difficulté pour moi, ça a été le passage à l'écriture**

141 c27 : d'accord

142 **C27 : passage à l'écriture et mon habitude de travailler dans l'urgence, donc, qui m'a**
 143 **mis en difficulté, d'où j'ai été chercher des compétences, c'est à dire que au niveau de**
 144 **l'écriture une personne m'a dit : « *et ben écoute tu écris comme tu parles* » et à un**
 145 **moment donné ça s'est déclenché et j'ai pu écrire et j'y étais dedans mais c'était ce**
 146 **passage à l'écrit**

147 c28 : le premier passage à l'écrit ?

148 **C28 : oui, c'est ça le plus dur**

149 c29 : poser ce qu'on a dans la tête, le poser par écrit ?

150 **C29 : voilà mais euh, à tel point que je n'écrivais pas assez vite par rapport à ma pensée**
 151 **c'est que la personne qui me relisait m'a dit : « *voilà ça y est, je sais de quoi tu veux parler***
 152 ***mais il manque des paragraphes des fois ...* »**

153 c30 : oui, parce que pour vous c'était dans votre tête ?

154 **C30 : voilà, donc la suite était logique, mais il manquait des paragraphes quand même**

155 c31 : alors que là l'exercice d'écriture c'est faire lire aux autres et se faire comprendre. Et euh,
 156 est-ce que la phase conceptuelle a été plutôt une ressource, plutôt euh ?...

157 **C31 : plutôt une ressource et plutôt un grand plaisir parce que j'ai pu réutiliser des**
 158 **choses que je ne pensais pas réutiliser, des lectures que j'avais faites**

159 c32 : vous avez des exemples ?

160 **C32 : par exemple, j'ai utilisé *le Petit Prince*, j'ai repris *Montaigne*, des choses comme ça**
 161 **euh, et ça c'était avec plaisir que j'ai pu retrouver ces textes**

162 c33 : d'accord. Aller réinvestir des lectures en se disant, oui en effet c'est pas forcément en
 163 lien avec le sujet que je traite et pourtant...

164 **C33 : voilà, ça datait du lycée et ça a été des choses où j'ai dit, oui, le lien je ne croyais**
 165 **pas qu'il existait et il existe même en allant chercher beaucoup plus loin**

166 c34 : donc ça c'est vraiment le lien qu'on peut faire entre la partie théorique et la partie plus
 167 pratique ?

168 **C34 : oui, oui**

169 c35 : euh, au niveau des liens, les liens on en a déjà parlé, ce que vous avez réussi à faire entre
170 votre travail de recherche et l'exercice professionnel, donc vous m'avez dit la possibilité de
171 rendre opérationnel en fait, ce que vous aviez construit ou imaginé

172 **C35 ouais**

173 c36 : est-ce que vous pourriez dire que vous avez perçu d'autres intérêts dans le fait de
174 construire un mémoire avec une démarche de recherche ? En termes d'apports ?

175 **C36 : en termes d'apports c'est tous les échanges que j'ai pu avoir, notamment au**
176 **niveau des entretiens. Alors dans ma méthodologie d'analyse d'entretiens, on nous avait**
177 **expliqué d'essayer de faire des thématiques, de découper tous nos entretiens et d'essayer**
178 **de faire des thématiques et des grands chapeaux. Et en fait moi ça me convenait pas, je**
179 **les ai fait par couleurs les thématiques et j'avais des dominances sur mes entretiens et**
180 **donc qui correspondaient à une manière de travailler pour chacun et donc c'est à partir**
181 **de là que moi j'ai pu déterminer que je pouvais mettre des mots sur des sensations**

182 c37 : d'accord, en passant par un code différent en fait ?

183 **C37 : voilà, y'avait des personnes qui étaient plus dans l'orientation « verte » qui étaient**
184 **plus tournées sur l'étudiant, d'autres qui étaient plus sur les techniques d'apprentissage,**
185 **d'autres sur le terrain, d'autres...voilà, ça m'a permis de visualiser les approches**
186 **différentes de chacun et ça, ça a été une richesse supplémentaire**

187 c38 : donc en fait, vous avez construit des outils d'analyse, dans la phase d'analyse qui sont
188 passés par un petit détour avant de revenir à des thèmes, c'est ce que vous avez fait ?

189 **C38 : voilà !**

190 c39 : et au niveau de la guidance ou de l'accompagnement méthodologique que vous aviez,
191 euh, à l'IFCS, ça se passait comment ?

192 **C39 : alors euh, nous avions des guidants qui n'étaient pas forcément formateurs à**
193 **l'IFCS, on n'avait pas forcément cours avec eux, qui avaient choisi, ils avaient un panel**
194 **de guidants et qui choisissaient par rapport à la thématique**

195 c40 : c'était les personnes qui vous accompagnaient qui choisissaient les thématiques qu'ils
196 avaient envie de traiter ?

197 **C40 : voilà, qu'ils avaient envie d'accompagner et je sais que pour ma part, j'ai eu**
198 **quelqu'un qui était très disponible, on s'est peu vu mais beaucoup par mail, par**
199 **téléphone, voilà, on a beaucoup travaillé comme ça ; qui a su aussi...y'a certains auteurs**
200 **que je n'avais pas envie d'exploiter et il m'a dit « *c'est votre droit, même si c'est ceux qui***
201 ***sont à la mode* »**

202 c41 : donc il vous a laissé assez libre dans le choix de ce que vous aviez envie d'aller ?

203 **C41 : voilà, dans la mesure où c'était argumenté le jour de l'oral, si on me posait la**
204 **question du pourquoi j'avais pas été vers ces auteurs, j'avais mon argumentation et que**
205 **voilà j'avais envie d'explorer quelque chose qui n'était pas habituel**

206 c42 : d'accord. Et au niveau du dispositif d'accompagnement dans l'IFCS et d'enseignements
207 aussi de la méthodologie, des choses comme ça, ça se passait comment ?

208 **C42 : alors au niveau de l'enseignement c'est qu'on a eu plusieurs travaux écrits à**
209 **rendre et on a eu notamment une démarche éducative, où on avait une situation**
210 **éducative sur n'importe quel sujet, c'était aussi bien de monter une roue de voiture,**
211 **voilà, c'était une démarche éducative qu'on avait pu vivre, une recette de cuisine, voilà**
212 **ce qu'on voulait...et c'est décortiqué comment on s'y était pris, comment ça avait**
213 **abouti, ou pas abouti, et est-ce que la personne avait pu le reproduire, le transposer et**
214 **ainsi de suite. Donc on a fait ce premier jet où on expliquait d'abord notre situation, elle**
215 **était lue et corrigée et validée, ensuite, on avait tout ce qu'on avait vu comme pré-requis,**
216 **comme outils, comment on avait vérifié que la personne avait compris et les**
217 **questionnements qu'on avait pu avoir. Et donc on avait cette 2^{ème} partie qui était**
218 **corrigée une 2^{ème} fois et après on pouvait finaliser notre travail.**

219 C43 : d'accord. Et de là, vous avez un peu déduit, en fait les étapes de la méthodologie ?

220 **C43 : oui, aussi**

221 C44 : et vous avez eu des apports théoriques « purs et durs » en termes de méthodologie de
222 recherche ?

223 **C44 : oui**

- 224 C45 : ils étaient faits par des formateurs de l'IFCS, des universitaires ?
- 225 **C45 : les 2. Les 2**
- 226 C46 : d'accord. Et l'IFCS dans lequel vous étiez travaillait en partenariat avec l'université ?
- 227 **C46 : complètement. Nous, pour vous dire, on avait, alors que les autres écoles de cadres**
 228 **se situaient à peu près à 200-250 heures universitaires, nous en avait 500**
- 229 C47 : d'accord, donc vraiment une co-construction avec l'université ?
- 230 **C47 : oui, on a eu même un manque au niveau d'outils cadres. On était avec l'IAE de P.**
- 231 C48 : d'accord. Et donc vous êtes sortie de l'IFCS avec également un diplôme universitaire ?
- 232 **C48 : un master¹ management et santé**
- 233 C49 : d'accord. Et au niveau de l'aspect, toujours « professionnalisation » de ce travail de
 234 recherche, quelles compétences particulière vous pensez avoir soit renforcées, parce que y'en
 235 a que vous aviez déjà, soit développées dans l'élaboration de ce travail de recherche ?
- 236 **C49 : alors c'est passé d'abord par une prise de confiance dans les écritures, ouais c'est**
 237 **ça d'abord**
- 238 C50 : hum, hum
- 239 **C50 : c'est cette prise de confiance qui m'a permis de la compétence**
- 240 C51 : d'accord. Donc oui, ce qui a été votre 1^{ère} difficulté, en fait c'est la compétence que
 241 vous avez le plus...
- 242 **C51 : développée, oui. je ne vais plus dire, voilà, ben je vais commencer à écrire et ben**
 243 **ça sera peut-être « en parlé » mais tant pis, je sais que je peux progresser derrière**
- 244 C52 : ce qui vous a aidée, c'est le fait je dirai de jeter votre pensée avant de la construire
 245 enfin...vraiment par écrit ? C'est vraiment ça qui vous a aidée ?
- 246 **C52 : oui. Oui**
- 247 C53 : est-ce que vous pensez qu'il y a d'autres choses qui ont pu enclencher ou déclencher?

- 248 **C53 : déclencher, aussi, euh, non qui n'a pas déclenché pour moi, mais pour d'autres ça**
 249 **a déclenché, c'est d'avoir lu des exemples de mémoires**
- 250 C54 : ouais, hum, hum
- 251 **C54 : ça n'a pas déclenché, parce que quelque part je voulais trop coller...**
- 252 C55 : ah oui le risque c'est de faire le modèle quoi en fait...
- 253 **C55 : oui de le prendre comme modèle et ça correspondait pas, je m'y perdais. Oui j'ai**
 254 **plus marché par anti-modèle que par modèle**
- 255 C56 : c'est une méthode comme une autre. Est-ce que vous pensez à d'autres compétences qui
 256 vous servent dans votre quotidien?
- 257 **C56 : euh... (Silence)... l'explicitation, oui, l'explicitation comme compétence. Euh, en**
 258 **règle générale, je dirai que ce serait aussi une compétence, euh, de ne pas répondre dans**
 259 **l'urgence**
- 260 C57 : attendre, différer ?
- 261 **C57 : différer, hum, hum, voilà. Et ce temps d'écriture a permis ça, de maturer à ce**
 262 **niveau là**
- 263 C58 : d'accord, donc tout ce qui va être de l'étape d'analyse, puisque réfléchir, analyser et
 264 après, éventuellement, répondre et puis quand vous dites « *être capable de différer* » c'est de
 265 dire : « *je pose, et puis je verrai* », vous avez dit, « *quand ça sera mûré* » ...
- 266 **C58 : oui, voilà, et puis de voir aussi, davantage l'environnement de la situation. de**
 267 **prendre ce temps de bien regarder tous les éléments qui sont liés à la situation**
- 268 C59 : dans l'analyse de situation tous les éléments contextuels, els acteurs, tout ça ?
- 269 **C59 : ouais, ouais, voilà de bien tout décortiquer pour avoir une réponse appropriée à**
 270 **l'évènement. Voilà**
- 271 C60 : d'accord
- 272 **C60 : et de ne pas être dans le faire comme je pouvais l'être en tant qu'infirmière, et**
 273 **puis infirmière de réa. Fallait répondre tout de suite. Donc ça, ça a été une compétence**
 274 **supplémentaire**

275 C61 : d'accord. Donc vous m'avez parlé d'un projet de recherche que vous meniez, est-ce que
276 vous avez envie, à l'heure actuelle, d'enclencher d'autres formations ?

277 **C61 : OUI ! J'attends la 2^{ème} année de master. Alors pour l'orientation, je ne sais pas**
278 **exactement encore mais certainement un master2 « analyse de pratiques », que j'aurai**
279 **la possibilité de faire en parallèle. Ben on dépose notre plan de formation au mois de**
280 **mai, donc euh j'attends la réponse**

281 C62 : en alternance ?

282 **C62 : oui.**

283 C63 : et avec ce que vous avez capitalisé au niveau du M1, y'a pas de souci pour passer, enfin
284 y'a des passerelles quoi ?

285 **C63 : des passerelles avec « management et santé » donc euh, on a fait aussi de l'analyse**
286 **professionnelle et on a passé en tout 18 matières**

287 C64 : hum, hum, donc vous avez la possibilité, même si c'est un master dans une discipline,
288 de bifurquer ?

289 **C64 : avec le nombre de matières qu'on avait, c'est soi ça, soit monter un dossier pour**
290 **être expert en pharmacologie au tribunal d'instances**

291 C65 : d'accord. Encore plein de formations en vue !

292 **C65 : oui, encore et j'espère bien que même à la retraite, je continuerais !**

293 C66 : (rires). Quand on est dans la formation c'est dur d'arrêter...

294 **C66 : oui, voilà. (Rires).**

295 C67 : moi j'ai terminé, j'ai recueilli tout ce que j'avais besoin de recueillir, est-ce que vous
296 avez envie de me faire part de suggestions, d'informations, d'éléments que je n'aurai pas
297 questionnés en lien avec ce travail de recherche en formation cadre ?

298 **C67 : euh..., alors, oui, c'est d'avoir, le goût de l'effort et pour le coup, d'être déstabilisé**
299 **pour se reconstruire**

300 C68 : oui, c'est important dans la démarche de recherche, je pense, oui

301 **C68 : c'est ne pas avoir peur de se questionner et c'est pour ça que de l'analyse de**
302 **pratiques derrière, c'est savoir se regarder et savoir demander à ce qu'on nous évalue,**
303 **qu'on nous regarde travailler, prendre du recul, ouais.**

304 C69 : d'accord. Ce sont des éléments que vous allez pouvoir remobiliser dans votre pratique
305 quotidienne ?

306 **C69 : oui, dans ma pratique quotidienne voilà, et que ça peut permettre le non jugement**
307 **de valeurs, je m'aperçois qu'on en fait souvent, sans le vouloir**

308 C70 : oui et puis avec la formation d'ambulanciers, comme vous dites qui est assez méconnue
309 et qui est, je pense un peu en expansion en ce moment mais qui jusqu'à présent n'a pas été
310 tellement valorisée finalement

311 **C70 : non et puis les professionnels qui pensent que ce sont des « Zorros, des**
312 **brancardiers, des transporteurs » et non des personnes qui ont des compétences**

313 C71 : toutes ces connotations ?

314 **C71 : oui.**

315 C72 : d'accord. je vous remercie beaucoup.

316 **C72 : de rien ! (Durée : 25mn25s)**

Annexe 6 : ENTRETIEN N° 4 (Daniel)

1

2

3 d1 : Bon, tout d'abord merci beaucoup d'avoir accepté l'entretien ; donc dans un premier
4 temps, je vais vous demander, s'il vous plait, de vous présenter rapidement au niveau de votre
5 cursus professionnel et principalement l'ancienneté au niveau de la fonction cadre de santé

6 **D1 : d'accord**

7 d2 : votre fonction actuelle, et les expériences professionnelles antérieures ainsi que la filière
8 dont vous êtes originaire

9 **D2 : d'accord, donc j'ai été diplômé infirmier en 1996, après j'ai travaillé un an service**
10 **national au bloc opératoire, j'ai fait après 3 ans infirmier dans un service de soins**
11 **intensifs en clinique privée, après je suis allé dans un hôpital public parce que ça**
12 **correspondait plus à mes valeurs, j'ai travaillé 7 ans aux urgences de cet hôpital, pour**
13 **après travaillé 1 an et demi, je crois dans le service de post urgences. Après, j'ai fait**
14 **fonction de cadre en service de médecine interne et en même temps je passais les**
15 **concours et j'ai été reçu à l'IFCS de L.et je suis devenu cadre de santé en juillet 2010.**
16 **Depuis j'exerce dans le service de post urgences à l'hôpital de L.**

17 d3 : donc vous êtes infirmier d'origine, hein, au cours de vos études de base, en tant
18 qu'infirmier, est-ce que vous avez fait des travaux de recherche et si oui, quelle genre de
19 recherche avez-vous menée ?

20 **D3 : alors, ça remonte, mais effectivement j'ai effectué des travaux de recherche. Alors,**
21 **le travail qui m'a le plus marqué, c'était le travail de recherche que j'ai effectué pour le**
22 **travail de mémoire de fin d'études infirmier, puisque c'est un travail que j'ai effectué**
23 **sur la relation fusionnelle et l'épuisement professionnel en pédopsychiatrie ; donc c'était**
24 **quand même très spécifique**

25 d4 : oui

26 **D4 : et heu, donc pourquoi ça m'a marqué parce que d'abord ça m'a permis de**
27 **travailler sur l'épuisement professionnel et de prendre conscience qu'un métier que des**
28 **professionnels de santé choisissaient d'effectuer par passion parfois etc. pouvait les**

29 **décevoir pour plein de raisons et amener jusqu'à un épuisement professionnel, donc ça**
 30 **m'a permis de travailler aussi sur la frustration notamment entre ce qu'on voudrait**
 31 **faire dans le métier et ce que l'on fait exactement donc sur ce décalage là et puis ça**
 32 **m'avait marqué parce que c'était en pédopsychiatrie auprès d'enfants et je découvrais**
 33 **aussi à l'époque ces pathologies là, dans ce travail de recherche. Donc moi j'avais**
 34 **apprécié parce que c'était très logique, enfin, très structuré et très structurant. Y'avait**
 35 **une méthodologie qu'on nous a enseigné et on était accompagné par un directeur de**
 36 **mémoire et donc à chaque fois elle nous donnait des pistes et ça nous évitait de**
 37 **s'enfermer sur une seule voie et ça nous faisait découvrir plein de choses, donc en fait ça**
 38 **nous montrait qu'une hypothèse au départ pouvait s'enrichir au fur et à mesure et bien**
 39 **sûr au cours de ce travail de recherche on rencontrait des personnes et là aussi s'ouvrir**
 40 **sur les expériences des autres, c'est très enrichissant. Donc ça c'est un travail de**
 41 **recherche que j'ai mené individuellement.**

42 d5 : excusez-moi, par rapport à ce travail de recherche donc vous aviez une méthodologie de
 43 recherche qui partait de situations de faits ou d'un thème ?

44 **D5 : d'un d'un d'un fait que nous avons repéré pendant nos stages**

45 d6 : ouais, ouais d'accord et à partir de ce fait, c'était une méthodologie de recherche qui allait
 46 vers un éclairage conceptuel, une problématique, enfin une question de recherche ?

47 **D6 : oui en fait, voilà, alors y'avait, excusez-moi, mais ça remonte quand même loin au**
 48 **niveau de mes souvenirs. Il y avait des faits que j'avais remarqués qui m'interrogeaient**
 49 **au départ, donc par rapport à ça, effectivement, heu, y'a une recherche conceptuelle**
 50 **pour bien définir ce dont je voulais parler. Y'a eu la pose d'une hypothèse de travail**

51 d7 : oui

52 **D7 : euh, donc après je me souviens plus, y'a eu des rencontres, des entretiens je crois**

53 d8 : donc une enquête ?

54 **D8 : voilà une enquête et qui a mené sur ...enfin y'avait une problématique aussi**

55 d9 : oui, oui, oui, oui, oui...

56 **D9 : ...une problématique qui a mené sur une conclusion**

57 d10 : donc vous alliez jusqu'à l'enquête pour valider éventuellement votre hypothèse?

58 **D10 : voilà, voilà**

59 d11 : donc toute une démarche de recherche complète en formation initiale ?

60 **D11 : voilà mais beaucoup moins poussée qu'en formation cadre, avec moins d'exigences**

61 d12 : oui mais c'était quand même une démarche de recherche calibrée, avec une méthode
62 comme vous l'avez dit bien précise...

63 **D12 : oui, voilà**

64 d13 : d'accord et, vous m'avez parlé de ce que vous aviez trouvé intéressant en terme de
65 compréhension de votre sujet notamment comment on pouvait arriver à un épuisement
66 professionnel, quelles en étaient les causes, vous avez eu pas mal d'explications en fait,
67 heu...concernant l'éclairage conceptuel, vous avez parlé de compréhension des termes aussi,
68 c'est-à-dire qu'est-ce que ça veut dire quand on parle de motivation, épuisement...

69 **D13 : oui, voilà**

70 d14 : heu...est-ce que vous avez le souvenir, lors de ce premier travail même si ça fait un p'tit
71 moment, de ce qui, à l'époque, vous avez paru plus difficile ou plus facile à travailler dans ces
72 étapes de recherche?

73 **D14 : à l'époque, ce qui m'avait paru le plus facile, à l'époque... (Rires), puisque**
74 **maintenant c'est différent, c'était les concepts parce que, pour moi, c'était de la**
75 **recherche bibliographique et puis des entretiens avec des professionnels, et donc pour**
76 **moi, c'était définir les termes et et c'était ce qui m'avait paru plus facile**

77 d15 : d'accord

78 **D15 : ce qui m'avait paru le plus difficile à l'époque, c'était la partie enquête**

79 d16 : l'analyse ?

80 **D16 : oui et puis parfois c'était parler de l'épuisement professionnel ça paraît difficile,**
81 **enfin, j'étais étudiant, je pense que des fois c'est pas facile pour un soignant de se**
82 **reconnaître en difficulté**

83 d17 : oui, de l'identifier comme étant une difficulté, et puis vous étiez un étudiant infirmier,
84 en formation initiale...

85 **D17 : oui, voilà avec moins d'expérience que maintenant, avec moins d'aplomb, moins**
86 **de connaissances professionnelles, plus de timidité, moins de confiance en soi, c'était**
87 **plus difficile pour moi l'enquête**

88 d18 : d'accord. Et donc ensuite, vous avez fait d'autres travaux de recherche au cours de votre
89 expérience professionnelle, avant d'arriver en formation cadre ou...?

90 **D18 : alors, avant d'arriver en formation cadre, non**

91 d19 : non, d'accord

92 **D19 : non, j'avoue honnêtement, pendant tout mon cursus, non, en fait je me suis orienté**
93 **vers autre chose, vers la qualité. J'ai été formé pour faire des audits de qualité et je me**
94 **suis investi dans ça, notamment dans le privé où j'ai travaillé la certification, dans le**
95 **cadre des audits internes et puis après, à l'hôpital, mené des actions d'audits, de**
96 **rédaction de protocoles etc. Mais pas de travaux de recherche comme celui de l'école des**
97 **cadres.**

98 d20 : et est-ce que vous assimilerez ou est-ce que vous feriez un parallèle avec le travail de
99 recherche ? Justement je pense aux audits avec une démarche d'enquête et quelque chose que
100 vous auriez pu réinvestir après, puisque y'a toute une méthodologie d'enquête dans l'audit et
101 d'analyse aussi, est-ce que vous pensez que c'est quelque chose qui vous a servi ou que vous
102 avez pu rattacher avec votre travail de recherche à l'école de cadres?

103 **D20 : évidemment, évidemment, parce que, comme vous l'avez dit, bon euh...les secrets**
104 **de la réussite d'une démarche de recherche et d'une démarche d'audit, c'est de suivre la**
105 **méthodologie, en fait et à partir de là, ça se passe bien. Euh, moi je sais que dans les**
106 **audits, il, faut être très rigoureux au tout début quand on choisi un sujet, il faut quand**
107 **même effectuer une recherche et par exemple si je prends le cas le plus simple, un acte**
108 **de soins simple, la pose d'un cathéter, il faut déjà effectuer une recherche**
109 **bibliographique sur les recommandations etc. Après, il faut rédiger le protocole en**
110 **tenant compte des contraintes du terrain**

111 d21 : oui, oui, tout à fait

112 **D21 : parce que sinon le protocole il va servir à rien, on va le mettre dans un placard et**
 113 **voilà...une fois qu'on a fait ça, il faut aller le vérifier auprès de professionnels, poser des**
 114 **questions, voir comment ils font vraiment, enfin trouver une méthode d'enquête qui**
 115 **permet de vérifier le protocole, voilà, bon, euh...**

116 d22 : c'est rattacher tout ce qui est la partie théorique à ce qui est concret dans son
 117 utilisation ?

118 **D22 : voilà, donc on peut faire un parallèle avec les concepts, effectivement, il faut**
 119 **clarifier ce qu'on veut demander et puis après euh, faire un protocole c'est un peu**
 120 **émettre une hypothèse, on peut se dire, voilà, c'est l'hypothèse que dans notre service,**
 121 **idéalement en sécurité pour le patient avec humanité et rigueur il faudrait qu'il soit fait**
 122 **comme ça**

123 d23 : hum, hum

124 **D23 : et après y'a un peu un travail d'enquête pour voir si on s'est pas trompé, si il faut**
 125 **pas réajuster**

126 d24 : comment on le décline concrètement...

127 **D24 : voilà**

128 d25 : d'accord, merci. Donc je vous ai interrompu pour faire préciser ça et vous étiez parti sur
 129 votre deuxième travail de recherche, c'est-à-dire votre mémoire de formation cadre

130 **D25 : pff ! Alors le mémoire de formation cadre... (rires) que j'ai vécu complètement**
 131 **différemment**

132 d26 : oui

133 **D26 : alors, voilà, en fait là paradoxalement, c'est les concepts, alors les concepts, j'ai eu**
 134 **énormément de mal, voilà**

135 d27 : hum

136 **D27 : et malgré les explications de formatrices, malgré leur patience et leurs réponses**
 137 **aux questions en termes de méthodologie, j'ai eu du mal à dépasser cette phase là, parce**
 138 **que j'ai eu du mal, en fait au début à clarifier vraiment, euh...**

139 d28 : le problème de recherche ?

140 **D28 : voilà, oui. Et puis je voulais faire sur la qualité parce que, comme je vous l'ai dit,**
141 **c'est quelque chose qui me tenait à cœur**

142 d29 : hum

143 **D29 : après je me suis aperçu que les protocoles fallait quand même qu'ils collent à la**
144 **réalité et je voulais partir sur l'appropriation des protocoles et donc j'ai eu énormément**
145 **de mal à définir mes concepts, voilà ! Là ça a été, pff ! et j'ai très mal vécu cette phase**

146 d30 : oui

147 **D30 : et après, finalement, une fois que ma directrice de recherche m'a aidé aussi, une**
148 **fois que j'ai cheminé, que j'ai bien vu là où je voulais aller sur le problème**
149 **d'appropriation des protocoles, après là y'a eu un déclic et mes concepts sont venus et**
150 **j'ai apprécié énormément l'enquête**

151 d31 : hum, hum, oui

152 **D31 : alors que, au départ, c'est ce que m'a le plus gêné... parce que déjà j'avais**
153 **cheminé et puis j'avais un vécu professionnel de plusieurs années.**

154 d32 : oui

155 **D32 : J'ai apprécié énormément l'enquête parce que j'ai trouvé que les professionnels**
156 **de terrain, c'était des entretiens, pas des questionnaires et j'ai trouvé que les**
157 **professionnels de terrain étaient très honnêtes, c'est-à-dire que vraiment ils disaient la**
158 **vérité**

159 d33 : la vérité...

160 **D33 : la vérité, oui. Ben des fois, non on fait pas ce qu'on nous demande de faire, mais**
161 **parce que... et à la fois c'était pour le patient, mais des fois y'avait des choses qui étaient**
162 **pas possible, même si il fait faire ça, machin, bidule...**

163 d34 : ouais, ouais, ouais

164 **D34 : j'ai apprécié énormément cette phase là et puis alors, la phase que j'ai apprécié le**
165 **plus finalement c'est les préconisations et... pourquoi j'ai apprécié cette phase parce que**

166 en faisant les préconisations, c'était aussi parfois reposer un deuxième cadre conceptuel,
 167 je m'explique, parce que des fois, du fait de l'enquête, bon je me suis aperçu que j'avais
 168 peut-être pas tout exploré dans le cadre conceptuel, donc repréciser théoriquement
 169 certaines choses déjà et puis

170 d35 : hum, hum

171 **D35 :** et puis ensuite, parce que quand on arrive sur le terrain (sourire) en tant que
 172 cadre, quand je relis ce que j'ai écrit en tant qu'étudiant, je me dis, oui effectivement
 173 c'est pas bête ce que j'ai écrit, c'est des vraies préconisations, mais attention, y'a un
 174 monde entre les contraintes qu'on a dans une institution en termes de personnel de de
 175 temps, de locaux, de tout

176 d36 : de toutes les contraintes,

177 **D36 :** voilà, et puis ce qu'il faudrait faire parce que...

178 d37 : ça veut dire que les préconisations que vous aviez émise, est-ce que concrètement vous
 179 avez pu vous servir de certains éléments ?

180 **D37 :** oui

181 d38 : vous avez pu mettre en place des choses à l'issue de ça ?

182 **D38 :** bien sûr, bien sûr, j'ai mis en place des réunions de fonctionnement, c'est à dire
 183 trimestrielles, ou tous les 3-4 mois, euh, dans lesquelles l'ordre du jour doit être
 184 construit en majorité par les soignants, pour parler de ce qu'ils ont envie de parler. Ca
 185 peut être une nouvelle organisation, comme un problème éthique, comme une difficulté
 186 avec une prise en charge, ou au contraire de ce qui va bien...

187 d39 : une analyse de pratiques ?

188 **D39 :** oui, voilà, voilà, exactement, euh... avec médecins, pas médecins, avec personnes
 189 ressources, enfin, voilà, j'ai mis en place ça

190 d40 : hum

191 **D40 :** et puis comme c'était des préconisations sur l'appropriation des protocoles de
 192 soins par les soignants, parce que dans les services de soins, y'a beaucoup de documents
 193 qui arrivent dans les services tous les jours et les soignants en lisent que la moitié et

194 **encore j'exagère et bon parfois les documents qui peuvent être importants on a parfois**
 195 **du mal, nous cadres, à les faire intégrer aux soignants**

196 d41 : hum, hum

197 **D41 : euh donc par rapport à ça, euh j'ai beaucoup discuté au sein du comité dont je fais**
 198 **partie pour travailler sur l'appropriation, notamment en termes de nouveaux supports**
 199 **avec des images plutôt que des grands laïus**

200 d42 : plus de graphiques ou de choses comme ça ?

201 **D42 : plus de graphiques, de la vidéo, gestion documentaire etc. dans l'hôpital où je**
 202 **travaille pour l'instant c'est de la gestion papier, ils vont passer à une gestion**
 203 **informatique parce que sinon c'est impossible, enfin, je veux pas partir là dessus...**

204 d43 : ça veut dire qu'il y a des choses que vous avez pu mobiliser ?

205 **D43 : oui, y'a des choses que j'ai pu mobiliser, mais la majeure partie de mes**
 206 **préconisations sont, théoriquement, je veux dire correctes**

207 d44 : et vous pouvez vous en servir ?

208 **D44 : oui je peux m'en servir, après j'ai des contraintes personnelles, en tant que temps**
 209 **de travail, charge de travail, enfin les contraintes des soignants**

210 d45 : oui, c'est à intégrer dans toute la complexité du système, parce que ça dépend pas que
 211 de vous, quoi

212 **D45 : voilà, c'est ça**

213 d46 : et donc par rapport au sujet que vous avez traité en lien avec des préoccupations, je dirai
 214 antérieures, en lien avec votre fonction, est-ce que le fait d'avoir été en poste en fonction
 215 cadre de santé, avant la formation, vous a servi ?... alors à interroger peut-être un sujet
 216 davantage axé sur vraiment ce qu'était la fonction cadre et est-ce que vous avez pu faire un
 217 retour réflexif sur cette expérience professionnelle dans votre travail de recherche ou pas du
 218 tout ?

219 **D46 : alors euh,... (Silence), à la réflexion il faut dire que j'ai très peu fait fonction, j'ai**
 220 **fait que 6 mois, quand on y réfléchit...**

221 d47 : c'est court

222 **D47 : oui, donc, 6 mois où j'ai eu tout à apprendre de la fonction cadre, la gestion des**
 223 **plannings, l'absentéisme etc., bon mais en plus de ça, je trouve que, pendant mon année**
 224 **scolaire à l'IFCS, je trouve que l'hôpital a changé d'une manière rapide et**
 225 **exceptionnelle**

226 d48 : hum, hum

227 **D48 : y'a eu des changements d'organisation polaire, d'organisation des soins, de**
 228 **réduction, il faut dire ce qui est d'effectifs**

229 d49 : hum, hum

230 **D49 : ce qui fait que les 6 mois que j'ai fait fonction, là j'avais commencé à initier des**
 231 **projets dans le service où j'étais, voilà, quand je suis revenu en tant que cadre, j'ai vu un**
 232 **changement radical**

233 d50 : hum, hum

234 **D50 : donc, pour moi, c'est pas comparable**

235 d51 : et est-ce que vous avez l'impression que le fait d'être en fonction cadre de santé, c'est-à-
 236 dire d'être dans l'exercice professionnel, même s'il est bref vous a permis d'avoir une
 237 réflexion davantage axée sur une thématique de cadre ? ou est-ce que de toute façon la
 238 thématique vous l'aviez quand même dans votre tête ?

239 **D51 : non, non, je pense que là oui, c'est-à-dire que mine de rien, même si je ne suis resté**
 240 **que 6 mois, euh j'ai affiné vraiment ma représentation de la fonction pendant ces 6 mois**
 241 **et ça m'a aidé dans mon travail de recherche ; parce que si j'étais passé de la fonction**
 242 **infirmière à l'école de cadres, je pense que j'aurai moins saisi les choses, certaines**
 243 **difficultés de communication relation**

244 d52 : parce que vous l'aviez vécu ?

245 **D52 : oui, voilà, voilà, je l'avais vécu parce que je me suis rendu compte que quand on**
 246 **est cadre on claque pas des doigts et puis tout se fait, voilà y'a pas de magie, c'est très**
 247 **complexe et je pense que ça m'a aidé à saisir toute cette complexité, j'ai compris ça, c'est**
 248 **déjà beaucoup**

249 d53 : d'accord, hum, hum

250 **D53 : que c'était très complexe et que finalement, comme on le dit très bien, c'est des**
 251 **préconisations**

252 d54 : et oui, à intégrer dans la complexité

253 **D54 : oui et que c'est pas des recettes miracles et puis y'a des choses qui peuvent**
 254 **marcher dans un service et puis pas dans un autre**

255 d55 : tout à fait

256 **D55 : pour des raisons historiques, d'organisation, c'est tellement un réseau complexe**
 257 **que...**

258 d56 : euh, donc ce travail de recherche, quand vous êtes rentré en formation à l'IFCS, est-ce
 259 que maintenant avec le recul, vous pourriez dire quelles représentations vous en aviez ? ou
 260 quel modèle vous aviez en tête ? Voilà, qu'est-ce que ça vous inspirait ?

261 **D56 : au moment de mon entrée à l'IFCS, hein ?**

262 d57 : oui, à l'entrée

263 **D57 : à l'entrée à l'IFCS, j'en avais peur parce que bon quand moi je suis rentré j'ai**
 264 **discuté avec des cadres qui étaient sortis de l'IFCS et même on avait rencontré lors de la**
 265 **préparation des étudiants cadres. Donc j'en avais peur parce que ça représentait pour**
 266 **moi un travail énorme**

267 d58 : hum

268 **D58 : énorme et puis c'est pas le travail qui me faisait peur, c'est le fait de ne pas y**
 269 **arriver en fait**

270 d59 : d'être en capacité ?

271 **D59 : oui, d'être en incapacité d'effectuer ce travail parce que avec toute les phases que**
 272 **ça représentait, voilà, est-ce que moi j'étais capable de produire un travail intéressant**

273 d60 : intéressant, c'est-à-dire ?

274 **D60 : ben qui faisait quand même un peu avancer les choses quoi, parce que je ne**
 275 **voulais pas produire un travail entre guillemets banal, enfin...**

276 d61 : oui, un travail qui correspondait à des exigences mais qui n'aurait pas eu d'intérêt
 277 professionnellement

278 **D61 : voilà, voilà et puis est-ce que j'allais trouver un sujet ? L'entente avec la directrice**
 279 **de recherche aussi, parce que je trouve que c'est quand même très important un**
 280 **directeur de recherche. Si l'étudiant est trop fermé c'est à dire trop axé sur quelque**
 281 **chose ou si la directrice de recherche n'arrive pas à faire passer ce qu'elle veut faire**
 282 **comprendre à l'étudiant pour diverses raisons, voilà donc j'avais pas envie de tout ça**

283 d62 : hum, hum. Donc dans la méthodologie que vous avez suivie à l'IFCS, vous aviez des
 284 enseignements théoriques, vous étiez accompagné par un directeur de recherche unique,
 285 y'avait pas de lien avec l'université au niveau de l'accompagnement?

286 **D62 : non, non**

287 d63 : et heu, au niveau du suivi dans l'année, il y avait des regroupements, il y avait des
 288 accompagnements collectifs à certains moments,

289 **D63 : oui, oui, tout à fait, y'avait tout ça et puis il y avait ce que l'IFCS appelait un devis**
 290 **de recherche qui donnait la permission à un certain moment de passer à l'enquête ;**
 291 **c'était le gage d'une certaine qualité du travail, en ça c'était très important, moi je**
 292 **trouvais ça très utile parce que ça donnait des repères aux étudiants et on savait que**
 293 **voilà, finalement notre travail quand même avait porté ses fruits et on pouvait passer à**
 294 **la phase de l'enquête**

295 d64 : une sorte de validation d'une étape ?

296 **D64 : voilà, voilà, mais on était quand même accompagné à chaque étape importante, on**
 297 **n'était pas abandonné**

298 d65 : à chaque étape méthodologique ?

299 **D65 : de la méthodologie, voilà à chaque étape et puis ce fameux devis de recherche qui**
 300 **m'a semblé très important**

301 d66 : vous avez parlé de déclic pour les concepts, au début de l'entretien, est-ce que vous
 302 pouvez identifier à quel moment et avec le recul avez-vous une idée de ce qui a pu provoquer
 303 ce déclic, enfin y'a peut-être plusieurs choses ?

304 **D66 : (silence) hum, des lectures, euh... parce qu'en fait, je vous ai parlé de ce déclic au**
 305 **moment de l'élaboration des concepts, parce que en fait, là, j'étais perdu et j'avais**
 306 **énormément de mal à voir où j'allais...**

307 d67 : oui

308 **D67 : voilà et en fait, des lectures m'ont été conseillées par mon directeur de recherche**
 309 **et donc avec ses lectures j'ai fait des liens et là, je me suis mis à comprendre des choses,**
 310 **à comprendre où j'allais et les différentes composantes de mon sujet et la théorie de**
 311 **l'ensemble**

312 d68 : une explicitation de votre vécu de votre expérience ?

313 **D68 : voilà, parce que je pense que pourquoi j'étais perdu parce qu'il me manquait de la**
 314 **théorie**

315 d69 : hum, hum

316 **D69 : il me manquait plein de théorie sur le sujet que je voulais traiter, vraiment,**
 317 **notamment la théorie des systèmes, les interactions dans les groupes...il me manquait**
 318 **beaucoup de choses et le fait de ces lectures là qui m'ont pas été conseillées pour rien**
 319 **parce que ma directrice de recherche a bien vu qu'il me manquait certaines choses, et**
 320 **ben du coup là j'ai eu un déclic et puis après ça m'a paru tout de suite beaucoup plus**
 321 **simple**

322 d70 : en fait, vous diriez que c'est le passage par la théorie qui a permis d'explicitier la
 323 pratique ?

324 **D70 : ben oui, généralement c'est ça**

325 d71 : d'éclairer la pratique ? C'est à dire, ce que vous faisiez avant en tant que professionnel,
 326 sans analyser ou sans réflexion...

327 **D71 : mais c'est la différence entre un fonction cadre et un cadre ! Un cadre en revenant**
 328 **de l'école, il arrive à comprendre ce qui peut se passer par exemple dans une équipe, au**

329 **niveau des relations avec une équipe, il comprend des choses parce que il a eu des**
 330 **apports théoriques même si il n'y a pas de boîte à outils miracle**

331 d72 : hum, hum, hum

332 **D72 : mais il a eu quand même certains apports qui disent là il se passe ça et puis même**
 333 **avec l'expérience après, bon là il faut que j'intervienne, là il faut que je laisse faire, là il**
 334 **faut que je fasse ci, que je fasse ça... mais même, c'est exactement ça je veux dire quand**
 335 **on voit quelque chose se passer dans un service la théorie nous permet de se dire ouh la**
 336 **la, attention, elle, elle arrive dans un groupe qui avait cette habitude là, elle veut en faire**
 337 **plus mais est-ce qu'elle va pas se faire rejeter par le groupe, ou elle est motivée au**
 338 **départ et du coup elle va se faire démotiver par le groupe.. Enfin je veux dire y'a plein**
 339 **de choses qui se jouent mais quand on a pas de théorie on peut pas comprendre tout ça**

340 d73 : dans ce que vous dites, par rapport au travail de recherche en particulier, vous dites : les
 341 connaissances on peut aller les chercher, c'est-à-dire les liens entre ce que l'on vit dans le
 342 cadre professionnel et à quelles connaissances on peut le rattacher,ok... mais il me semble,
 343 parce que je fais la gymnastique, qu'il y a aussi la réflexion qui est enclenchée par l'habitude
 344 aussi de se poser des questions et d'aller y réfléchir et d'analyser la situation ? y'a ces trois
 345 choses, c'est ça ?

346 **D73 : oui, oui, oui, je pense que pour moi, le travail de recherche finalement c'est ça,**
 347 **c'est appréhender une situation, se dire « tiens là y'a quelque chose qui m'interpelle » et**
 348 **puis après aller piocher tous les apports théoriques pour expliciter ça et puis après**
 349 **mener l'enquête pour voir si c'est bien ça**

350 d74 : d'accord, merci. Donc on a parlé des liens qu'on pouvait faire entre le travail de
 351 recherche et l'exercice professionnel, vous m'avez évoqué toutes les possibilités que vous
 352 aviez perçues dans le fait de rendre opérationnelles ces préconisations qui étaient écrites ; est-
 353 ce que vous pourriez identifier là, bon c'est peut-être difficile comme question, mais bon
 354 simplement, des compétences que vous avez pu acquérir et que vous rattacheriez
 355 particulièrement à l'apprentissage du travail de recherche ?

356 **D74 : (silence)**

357 d75 : ou des ressources ?... C'est-à-dire que le fait de mener un travail de recherche tel que
 358 vous l'avez mené, à 3 ans de recul maintenant, vous permettrait de dire : « ben ça je pense que

359 c'est une compétence qui a été soit développée, soit enclenchée, soit nourrie par tout ce
360 processus de travail de recherche »

361 **D75 : d'accord, excusez-moi, j'avais compris que vous me demandiez quelles**
362 **compétences il fallait pour mener un travail de recherche, mais c'est pas ça ?**

363 d76 : non, mais vous pouvez me le dire aussi d'ailleurs si vous voulez, ça m'intéresse ! (rires)

364 **D76 : alors, ce qui a été développé c'est « un : ne jamais faire d'interprétation »**

365 d77 : oui, donc on est dans la capacité à analyser les situations avec tous les éléments

366 **D77 : voilà, surtout devant n'importe quel fait, ne pas interpréter et moi ça m'a bien fait**
367 **comprendre que une situation peut être aussi bien bénéfique que négative dans des**
368 **endroits différents ou des moments différents, voilà**

369 d78 : hum, hum, y'a jamais une situation identique, reproductible...

370 **D78 : voilà, alors ça surtout, chaque événement peut avoir une portée différente à un**
371 **moment donné et ne pas être fermé, tout explorer avant de prendre une décision, mais à**
372 **un moment donné, il faudra prendre une décision**

373 d79 : oui, oui, bien sûr, mais une décision éclairée

374 **D79 : voilà. Et ça m'a laissé aussi la méthodologie pour tout. Voilà, la rigueur quand je**
375 **veux faire un document, de quoi on parle, définir..**

376 d80 : donc dans la construction ?

377 **D80 : voilà dans la construction même d'un exposé, d'une présentation, d'avoir une**
378 **rigueur méthodologique et de s'y tenir**

379 d81 : au niveau de l'écriture aussi ?

380 **D81 : oui, l'écriture, j'en suis ressorti avec bien sûr, des progrès. Avant je faisais des**
381 **phrases longues comme le bras et ça m'a permis d'apprendre les phrases courtes avec**
382 **des liens**

383 d82 : en termes de méthodologie de l'écrit en fait ?

384 **D82 : oui, mais bien sûr mais par exemple, faire des paragraphes, des conclusions, des**
 385 **liens enfin voilà. Je pense que le travail de recherche, même si pour un étudiant cadre ça**
 386 **peut être très lourd, parce que c'est fait entre guillemets en plus de tout le reste, je pense**
 387 **que ce travail là, les bénéfices c'est à vie après parce que on apprend plein de choses, tout**
 388 **ce que je viens de vous dire là...**

389 d83 : hum, hum

390 **D83 : ça reste**

391 d84 : hum, hum. Est-ce que vous avez, à l'heure actuelle, même si vous êtes bien occupé, est-
 392 ce que vous auriez envie de poursuivre une recherche peut-être une recherche paramédicale
 393 ou d'autres types de recherche...? Ou dans le cadre d'une autre formation, est-ce que ça vous
 394 a donné une envie ?

395 **D84 : alors, moi personnellement, tout seul non**

396 d85 : oui

397 **D85 : ce que je voudrais, dans le service dans lequel je travaille, c'est compliqué, parce**
 398 **que c'est un service de post-urgences où il y a plusieurs pathologies, mais j'aimerais que**
 399 **ça vienne de l'équipe. J'aimerais que l'équipe ait envie de mener un travail de recherche**
 400 **paramédicale, ou que un membre de l'équipe ait une idée et que voilà... et là, après**
 401 **j'aimerais tout à fait, j'en ai déjà parlé plusieurs fois : « est-ce que vous avez des idées,**
 402 **pensez-y, etc. » ; mais je ne voudrais pas que ça vienne de moi tout seul**

403 d86 : ouais, là vous voudriez être un petit peu à l'initiative, éventuellement être le pilote mais
 404 pas faire un travail personnel ?

405 **D86 : même au niveau institutionnel, moi je pourrais accompagner les personnes qui**
 406 **voudraient faire un travail de recherche, évidemment, mais dans notre hôpital, il y a une**
 407 **personne qui est en mission transversale, et parmi ses missions elle a celle**
 408 **d'accompagner les personnels paramédicaux qui veulent faire des travaux de recherche,**
 409 **donc je pense que c'est la plus outillée pour faire ça.**

410 d87 : donc ça serait un peu une collaboration avec cette personne là ?

411 **D87 : oui, voilà, mais c'est vrai que moi j'y ai toujours pensé, parce que j'ai assisté à des**
 412 **travaux de recherche que des personnes avaient réalisés, des paramédicaux ; même à**

413 l'IFCS quand j'ai fait ma formation, y'avait un travail sur les personnes âgées, au
 414 niveau de l'alimentation, de l'ergonomie, enfin voilà ; il y avait aussi la musicothérapie,
 415 maintenant y'a plein d'autres choses, la douleur chez les enfants... Y'a plein de travaux
 416 de recherche et moi je me dis, c'est super, c'est notre cœur de métier, c'est quelque chose
 417 qu'il faut développer. Mais le problème c'est que je voudrais que ça vienne d'un
 418 membre de l'équipe qui dise « là y'a quelque chose que je voudrais améliorer etc. »,
 419 mais là je pense que j'ai une part de responsabilité aussi, car il faut que les soignants
 420 aient des conditions qu'ils considèrent correctes pour qu'on leur demande de s'investir
 421 encore plus que ce qu'ils font maintenant ; ça c'est mon avis personnel

422 d88 : oui, oui, je comprends. Mais en tout cas, c'est bien la recherche au service de ce qui est
 423 notre activité quotidienne, vous avez dit cœur de métier, donc ça n'est pas du tout déconnecté
 424 de notre activité professionnelle ?

425 **D88 : ah ben, non ! ça permet d'améliorer les soins aux patients, la première chose.**
 426 **Deuxièmement, c'est une forme de reconnaissance par rapport aux médicaux et puis**
 427 **troisièmement ça permet de fédérer aussi une équipe dans un but commun, y'a des**
 428 **avantages, mais moi j'aimerais l'initier, franchement !**

429 d89 : et est-ce que vous envisagez à plus ou moins long terme de poursuivre dans une
 430 formation quelle qu'elle soit, alors soit universitaire, soit autre ?

431 **D89 : oui, en fait, à long terme, je crois que j'aimerais faire une formation de Master**
 432 **plutôt axée vers la qualité, parce que, bon, c'est un peu mon dada et c'est vrai que dans**
 433 **le cadre de cette formation, oui là je pense que ça me ferait plaisir d'effectuer un travail**
 434 **de recherche ; disons que là, je m'autoriserais enfin à prendre du temps pour le faire**

435 d90 : voilà, c'est ça, ce serait y consacrer vraiment du temps

436 **D90 : voilà, d'une part ça m'obligerait, parce que je pense qu'ils le demandent**

437 d91 : oui

438 **D91 : et deuxièmement, ça me ferait plaisir, mais là en tant que cadre de santé dans le**
 439 **service, je m'autorise pas à prendre le temps parce que pour l'instant j'ai d'autres**
 440 **priorités**

441 d92 : d'accord. Bon ben écoutez, je pense que j'ai beaucoup de renseignements maintenant à
442 exploiter ! Est-ce que avant de conclure vous avez envie de me dire quelque chose, est-ce que
443 vous pensez à quelque chose par rapport à tout ce dont on a parlé précédemment, c'est-à-dire
444 le travail de recherche en formation cadre de santé ? Et puis l'utilisation de ce travail ou le
445 réinvestissement en tant que professionnel ?

446 **D92 : alors, pourquoi pas. Dans l'école où j'ai été formé y'a eu une journée où les**
447 **anciens étudiants se sont rassemblés pour faire un point sur une année d'activité**

448 d93 : hum, hum

449 **D93 : et je pense que ce serait bien peut-être que les étudiants ramènent leurs**
450 **préconisations et de savoir qu'est-ce qu'elles sont devenues, qu'est-ce qu'on a pu en faire**
451 **etc.**

452 d94 : oui, ça me servirait à moi, beaucoup (rires)

453 **D95 : voilà (rires)**

454 d96 : merci beaucoup !

455 **D96 : de rien. (Durée : 43mn23s)**

Annexe 7 : Grille d'analyse des entretiens

THEMES	Le parcours professionnel	Le mémoire en formation cadre de santé	Les apports de la recherche	L'ingénierie du mémoire
SOUS THEMES	Filière d'origine	Méthodologie de recherche	Acquisitions méthodologiques	Ingénierie de formation
	Expériences professionnelles	Thématiques traitées	Poursuite d'études universitaires	Ingénierie pédagogique
	Formations effectuées	Approche réflexive	Investissement dans des projets de recherche	Alternance
	Fonction actuelle	Ressources	Capacité à conceptualiser	Partenariat universitaire
		Difficultés	Professionnalisation	Accompagnement pédagogique
		Représentations	Apprentissage expérientiel	
		Validation	Réflexivité	
		Expériences de recherche antérieures	Reconnaissance Valorisation	

Annexe 8 : Analyse entretien 1 (Annie)

N° de lignes	Corpus, interactions	Unités de sens	Sous-thèmes	Thèmes
L. 2 à 23	<p>a1: Nous allons débiter cet entretien, alors vraiment merci d'être venue me rencontrer. Euh, donc tout d'abord est ce que vous voulez bien vous présenter professionnellement, le cursus assez synthétiquement, la fonction actuelle, l'ancienneté et votre filière d'origine. Voilà toutes ces informations là.</p> <p>A1: Oui alors, d'accord. Je suis d'origine infirmière, j'ai eu mon diplôme d'état en 1980 que j'ai fait à l'hôpital à l'école d'infirmière de H. J'ai fait toute ma carrière infirmière, donc infirmière cadre, cadre supérieure à l'hôpital de H.</p> <p>et ensuite j'ai passé donc le concours d'entrée à l'ENSP ce qui était l'ancienne EHESP de maintenant donc concours de directeur des soins en 1995. Donc je suis partie à Rennes pour ma formation de directeur de soins et je suis revenue comme directeur des soins à l'hôpital de T. J'ai exercé donc à l'hôpital de T. jusqu'en 2004</p> <p>et de 2004 à 2010 euh j'ai voulu vraiment m'intéresser à la formation des infirmières parce que c'était quelque chose que j'avais déjà euh approché par l'encadrement des étudiants infirmiers en stage en services de soins et donc j'ai pris une disponibilité pour être formatrice à la Croix-Rouge pendant 6 ans. Et pendant ces 6 ans là j'ai fait fonction de responsable pédagogique</p> <p>et j'ai profité de ces 6 années également pour faire un master de sciences de l'éducation, j'ai réintégré l'hôpital en 2010 en tant que directeur de soins donc j'ai vraiment fait l'alternance entre les deux</p> <p>euh pour reprendre un poste de directeur de soins mais sachant qu'il y avait un poste de directeur d'école qui se libérait dans très, dans les mois qui suivaient</p>	<p>...d'origine infirmière j'ai eu mon diplôme d'état en 1980...</p> <hr/> <p>...toute ma carrière infirmière, donc infirmière cadre, cadre supérieure...</p> <hr/> <p>...j'ai passé donc le concours d'entrée à l'ENSP ...concours de directeur des soins en 1995. ...je suis partie à Rennes pour ma formation de directeur de soins...</p> <hr/> <p>...je suis revenue comme directeur des soins ...j'ai voulu vraiment m'intéresser à la formation des infirmières... ...j'ai pris une disponibilité pour être formatrice à la Croix-Rouge pendant 6 ans. ...j'ai fait fonction de responsable pédagogique</p> <hr/> <p>...j'ai profité de ces 6 années également pour faire un master de sciences de l'éducation...</p> <hr/> <p>j'ai vraiment fait l'alternance entre les deux ...pour reprendre un poste de directeur de soins... ...qu'il y avait un poste de directeur d'école qui se libérait</p>	<p>Filière d'origine</p> <hr/> <p>Expériences professionnelles</p> <hr/> <p>Formations effectuées</p> <hr/> <p>Expériences professionnelles</p> <hr/> <p>Formations effectuées</p> <hr/> <p>Expériences professionnelles</p>	<p>PARCOURS PROFESSIONNEL</p>

	<p>et donc j'ai intégré le poste de directeur des instituts formation cadre formation IBODE (infirmières de bloc opératoire) et formation IADE (infirmiers anesthésistes) depuis le 1^{er} avril 2012 donc ça fait « pile poil » un an que j'ai pris ces fonctions là. Voilà.</p>	<p>...j'ai intégré le poste de directeur des instituts formation cadre formation IBODE (infirmières de bloc opératoire) et formation IADE (infirmiers anesthésistes) depuis le 1^{er} avril 2012...</p>	Fonction actuelle	PARCOURS PROFESSIONNEL
L.24 à 29	<p>a2 : d'accord. Bien donc depuis votre arrivée à l'IFCS est ce que vous pouvez me parler alors au niveau du projet pédagogique de l'Institut, euh, ce qui est en lien avec la recherche</p> <p>A2: hum</p> <p>a3: ...au sens large et le travail de mémoire des étudiants.</p> <p>A3: d'accord.</p> <p>a4: ...les éléments essentiels.</p>	<p>...ce qui est en lien avec la recherche</p> <p>...et le travail de mémoire des étudiants</p>	Méthodologie de recherche	
L.30 à 35	<p>A4: Alors jusqu'à mon arrivée en fait, euh le mémoire, on va parler d'abord peut être du mémoire, le mémoire des étudiants de l'école des cadres était fait sur la base d'une réflexion, d'une approche réflexive. Donc c'était un mémoire qui était spécifique à une problématique étudiante qu'ils avaient rencontrée soit dans leur cursus professionnel soit au cours de leur formation cadre et sur laquelle ils se penchaient par rapport à une analyse réflexive de leur propre approche en tant que futur cadre.</p>	<p>...le mémoire, on va parler d'abord peut être du mémoire, le mémoire des étudiants de l'école des cadres était fait sur la base d'une réflexion, d'une approche réflexive ...</p> <p>... un mémoire qui était spécifique à une problématique étudiante qu'ils avaient rencontrée soit dans leur cursus professionnel soit au cours de leur formation cadre...</p> <p>...par rapport à une analyse réflexive de leur propre approche en tant que futur cadre.</p>	Approche réflexive	
L.36 à 40	<p>La recherche était plutôt abordée plutôt sur des thématiques plus précises en transversal par des travaux de groupes pour lesquels ils étudiaient une problématique et ensuite ils essayaient d'avoir différentes approches théoriques de cette problématique pour l'aborder au niveau recherche au sens large, y'avait pas véritablement de recherche comme vous pouvez la suivre ici à la fac dans le cadre d'une méthodologie de recherche euh, etc.</p>	<p>La recherche était plutôt abordée plutôt sur des thématiques plus précises en transversal par des travaux de groupes...</p> <p>...ils étudiaient une problématique</p> <p>...avoir différentes approches théoriques de cette problématique pour l'aborder au niveau recherche</p> <p>...pas véritablement de recherche comme vous pouvez la suivre ici à la fac dans le cadre d'une méthodologie de recherche</p>	Méthodologie de recherche	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE

L.41 à 43	parce que la méthode réflexive permettait d'avoir une approche de recherche mais par rapport à soi... a5 : hum, hum	la méthode réflexive permettait d'avoir une approche de recherche mais par rapport à soi...	Approche réflexive	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE
L.44 à 46	A5: ...donc c'était pas quelque chose qui pouvait être mis en groupes donc y'avait pas d'approche de la recherche en petits groupes et y'avait pas après de mise en commun ou de travaux en groupes autour de cette recherche.	...y'avait pas d'approche de la recherche en petits groupes... ...y'avait pas après de mise en commun ou de travaux en groupes autour de cette recherche...	Méthodologie de recherche	
L.46 à 50	Depuis que je suis arrivée à l'école des cadres alors ça a été le hasard du calendrier qui a fait cela, c'est que l'école des cadres s'était engagée dans un partenariat avec l'université pour que les étudiants de l'école des cadres suivent en parallèle un master 1 Sciences de l'éducation et promotion et gestion de la santé.	...l'école des cadres s'était engagée dans un partenariat avec l'université pour que les étudiants de l'école des cadres suivent en parallèle un master 1 Sciences de l'éducation et promotion et gestion de la santé.	Partenariat universitaire	INGENIERIE
L.50 à 53	Donc depuis la rentrée septembre 2012 les étudiants font véritablement un travail de recherche, donc du département Sciences de l'éducation et du département euh, santé publique avec le master 1 promotion et gestion de la santé.	...les étudiants font véritablement un travail de recherche... ...un travail qui est mené conjointement avec les universitaires	Méthodologie de recherche	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE
L.53 à 58	C'est un travail qui est fait en partenariat donc université / école des cadres dans lequel s'inscrivent complètement les formateurs de l'école des cadres puisque ce sont des formateurs qui ont tous eu un cursus de Master 2, donc qui ont tous suivi la méthodologie de la recherche et donc qui accompagnent en co partenariat en co...euh...en co suivi... a6 : co-guidance	...en partenariat donc université / école des cadres dans lequel s'inscrivent complètement les formateurs de l'école des cadres... ...ce sont des formateurs qui ont tous eu un cursus de Master 2... ...qui ont tous suivi la méthodologie de la recherche... ...qui accompagnent en co partenariat en co...euh...en co suivi... ...co-guidance	Partenariat universitaire Accompagnement pédagogique	INGENIERIE
L.59 à 63	A6: oui voilà, le la méthodologie de la recherche et la méthodologie de la recherche des étudiants. a7: d'accord. Quand vous parliez de la formation, enfin du travail de la recherche précédemment euh, c'était une problématisation enfin des travaux de groupes qui s'arrêtaient à la problématisation où qui donnaient lieu à une enquête et à une exploitation des données?	...la méthodologie de la recherche et la méthodologie de la recherche des étudiants ...travaux de groupes qui s'arrêtaient à la problématisation où qui donnaient lieu à une enquête et à une exploitation des données?	Méthodologie de recherche	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE

L.64 à 69	<p>A7: Non ça n'allait pas jusqu'à l'enquête ni l'exploitation de données, ça s'arrêtait à la problématisation, une approche conceptuelle et puis ça s'arrêtait là puisque y'avait pas d'enquête. Alors il pouvait y avoir des travaux d'enquête notamment dans le cadre de la santé publique où les étudiants effectivement à partir d'une problématisation et d'une recherche conceptuelle, mettaient en place un outil d'enquête et allaient enquêter sur le terrain, mais là c'était dans le cadre du module santé publique,</p>	<p>...ça s'arrêtait à la problématisation, une approche conceptuelle et puis ça s'arrêtait là...</p> <p>...y'avait pas d'enquête.....il pouvait y avoir des travaux d'enquête...dans le cadre de la santé publique.....les étudiants (...) à partir d'une problématisation et d'une recherche conceptuelle, mettaient en place un outil d'enquête et allaient enquêter sur le terrain...</p>	Méthodologie de recherche	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE
L.69 à 76	<p>c'est vrai que les 2 modules du même coup se confondaient. Y'avait à la fois le module santé publique mais dans le module santé publique il y avait une démarche de recherche qui était réalisée.</p> <p>a8: d'accord.</p> <p>A8: mais ce qui était mis en évidence c'était plutôt la réflexion en santé publique plutôt que la méthodologie de la recherche</p> <p>a9: méthode de projet, démarche de santé publique quoi ...</p> <p>A9: oui voilà</p>	<p>...les 2 modules du même coup se confondaient</p> <p>...il y avait une démarche de recherche qui était réalisée.</p> <p>méthode de projet, démarche de santé publique...</p>	Ingénierie pédagogique	INGENIERIE
L.77 à 92	<p>a10: Et donc depuis cette année, dans le cadre des travaux effectués à l'IFCS, les thématiques des étudiants est-ce qu'elles portent sur des thèmes précis enfin est ce que vous avez une idée du panorama .ce sont des thématiques en lien avec des techniques infirmières ou autres parce que il y a d'autres filières que la filière infirmière dans votre IFCS ?</p> <p>A10: oui y'a la filière rééducation et médico-technique</p> <p>a11: d'accord, donc est-ce que ce sont plus des thématiques en lien avec les techniques avec le métier d'origine, le management, la gestion, ou la pédagogie l'éthique ou est-ce que vous avez une idée</p> <p>A11: alors c'est très varié, je ne peux pas vous donner de chiffres exacts parce qu'en fait c'est la première année, ils sont en plein dedans, mais c'est varié alors il y a peut être un peu plus de management, je dirais, euh, des problématiques de réflexion de services genre éthique, genre accueil des patients, genre les conflits d'équipe, hum, et il y a aussi quand même beaucoup de réflexion autour de la pédagogie.</p> <p>a12: d'accord</p> <p>A12: ...beaucoup de réflexion par rapport au tutorat, encadrement des étudiants euh c'est assez varié mais je peux pas vous donner de chiffres parce que je sais pas</p>	<p>...les thématiques des étudiants est-ce qu'elles portent sur des thèmes précis</p> <p>...en lien avec des techniques infirmières ou autres...</p> <p>...il y a d'autres filières que la filière infirmière dans votre IFCS ?</p> <p>...ce sont plus des thématiques en lien avec les techniques avec le métier d'origine, le management, la gestion, ou la pédagogie l'éthique ?</p> <p>...c'est très varié...</p> <p>...il y a peut être un peu plus de management...</p> <p>...des problématiques de réflexion de services genre éthique, genre accueil des patients, genre les conflits...réflexion autour de la pédagogie.</p> <p>...par rapport au tutorat, encadrement des étudiants...</p>	Thématiques traitées	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE

L.93 à 114	<p>a13: Est-ce que ces problématiques vous avez l'impression sont en lien avec leur exercice précédent, j'entends par là par exemple ceux qui font fonction...</p> <p>A13: oui, oui</p> <p>a14: parce que bon il y a un pourcentage assez élevé de Faisant-fonction en ce moment en formation cadre...</p> <p>A14: je dirais environ 90% de Faisant-fonction</p> <p>a15: oui c'est ça c'est ce qu'on retrouve à peu près partout. Donc voilà c'est plutôt en lien avec des problématiques auxquelles ils ont été confrontés dans leur exercice de la fonction cadre de santé.</p> <p>A15: Donc on en retrouve d'autres qui n'ont pas forcément rapport avec leur Faisant-fonction parce que c'était des thématiques qui les intéressaient, y'a aussi des étudiants c'est assez intéressant, qui travaillent sur le Faisant-fonction lui-même</p> <p>a16: hum</p> <p>A16: est ce qu'une approche de Faisant-fonction peut être aidant dans la formation cadre ?</p> <p>a17: hum, hum</p> <p>A17: ...ou au contraire est ce que les difficultés qu'ils ont rencontrées en Faisant-fonction, voilà leur étude de recherche tourne autour de ça ?</p> <p>a18: hum ; hum</p> <p>A18: c'est intéressant</p> <p>a19: sur l'identité du FF un peu difficile à trouver ?</p> <p>A19: voilà tout à fait</p>	<p>...ces problématiques vous avez l'impression sont en lien avec leur exercice précédent... ...ceux qui font fonction...</p> <p>...90% de Faisant-fonction ...c'est plutôt en lien avec des problématiques auxquelles ils ont été confrontés dans leur exercice de la fonction cadre de santé. ...d'autres qui n'ont pas forcément rapport avec leur Faisant-fonction ...y'a aussi des étudiants, qui travaillent sur le Faisant-fonction lui-même ...est ce qu'une approche de Faisant-fonction peut être aidant dans la formation cadre ?</p> <p>...les difficultés qu'ils ont rencontrées en Faisant-fonction... ...sur l'identité du FF un peu difficile à trouver</p>	Approche réflexive	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE
L.115 à 126	<p>a20: et donc la méthodologie de recherche qui est travaillée c'est la méthodologie que l'on travaille à l'université ?</p> <p>A20: alors donc, ce qui s'est passé c'est qu'en fait on est basé sur 3 entités</p> <p>a21: et oui, oui</p> <p>A21: Sciences de l'éducation qui est plutôt sur une méthode qualitative de la recherche, Santé publique qui est plutôt sur une approche quantitative de la recherche et puis l'école des cadres qui était sur une approche réflexive</p> <p>a22: oui, bien sûr</p> <p>A22: donc en fait on a mixé les 3 approches</p> <p>a23: hum, hum</p> <p>A23: ça n'a pas été simple au départ, parce qu'en fait, il fallait au niveau des formateurs je parle des formateurs universitaires...</p>	<p>...la méthodologie de recherche qui est travaillée c'est la méthodologie que l'on travaille à l'université ? ...on est basé sur 3 entités ...Sciences de l'éducation plutôt sur une méthode qualitative de la recherche... ...Santé publique sur une approche quantitative de la recherche... ...l'école des cadres sur une approche réflexive ...on a mixé les 3 approches ...ça n'a pas été simple au départ...</p>	Méthodologie de recherche	

L.127	INTERRUPTION DUE A UN PROBLEME D'ENREGISTREMENT (10 mn environ)			
L.128 à 135	a24: Donc nous allons reprendre, la question que je vous posais était en lien avec les différents aspects méthodologiques du travail de recherche. A24: Donc peut être on va reprendre comme ça si c'est effacé ... donc y'a 3 entités qui se juxtaposent pas en fait, mais qui s'imbriquent les unes dans les autres. Donc l'entité Sciences de l'éducation qui travaille plutôt sur une approche qualitative, basée sur des entretiens avec les techniques d'entretien et une analyse de contenu, la santé publique qui travaille avec une approche quantitative, statistiques et questionnaires et l'IFCS avec l'approche réflexive.	...donc y'a 3 entités qui se juxtaposent pas ...mais qui s'imbriquent les unes dans les autres. ...l'entité Sciences de l'éducation plutôt sur une approche qualitative, basée sur des entretiens avec les techniques d'entretien et une analyse de contenu... ...la santé publique avec une approche quantitative, statistiques et questionnaires... ...l'IFCS avec l'approche réflexive.	Méthodologie de recherche	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE
L.136 à 143	a25 : et quelles ont été vos difficultés principales dans ce partenariat ? A25 : en fait le plus compliqué c'est de s'entendre sur les mots par rapport à la problématique, la question de départ et la question de recherche...on n'entendait pas la même chose. il a fallu déterminer le vocabulaire et comment on envisageait l'accompagnement des étudiants dans les dimensions de la recherche. C'est une approche riche et variée donc on a fait un « mix » des 3. Les étudiants peuvent choisir la méthodologie la plus pertinente par rapport à leur travail, ils peuvent réaliser des observations, des entretiens ou des statistiques.	...le plus compliqué c'est de s'entendre sur les mots par rapport à la problématique, la question de départ et la question de recherche... ...on n'entendait pas la même chose... ...déterminer le vocabulaire et comment on envisageait l'accompagnement des étudiants dans les dimensions de la recherche... ...Une approche riche et variée... ...un « mix » des 3... ...Les étudiants peuvent choisir la méthodologie la plus pertinente par rapport à leur travail...	Ingénierie pédagogique	INGENIERIE
L.144 à 147	a26 : pensez-vous que ces approches leur permettent de travailler la réflexivité ? A26 : oh oui, dans les 2 approches, ce que l'on retrouve c'est la réflexivité ; dans la partie « du trajet au projet » pour le mémoire en particulier, et en transversal toute l'année à l'IFCS, le travail de la réflexivité est introduit.	...ce que l'on retrouve c'est la réflexivité, dans la partie « du trajet au projet » pour le mémoire en particulier... ...toute l'année à l'IFCS, le travail de la réflexivité est introduit.	Approche réflexive	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE
L.147 à 153	C'est une approche recherche très large, mais une approche somme toute identique. Ce qui est différent c'est l'entrée dans la recherche. Avec le peu de recul qu'on a, on se rend compte que cela demande un effort très important aux étudiants.	...approche recherche très large... Ce qui est différent c'est l'entrée dans la recherche....cela demande un effort très important aux étudiants.	Méthodologie de recherche	

	<p>Les pré-requis sont très importants. a27 : par rapport à la recherche ? A27 : oui, car tous ne l'ont pas et puis comme c'est la première année, il y a nécessité de se connaître</p>	<p>Les pré-requis sont très importants. ...par rapport à la recherche ? oui, car tous ne l'ont pas...</p>	<p>Méthodologie de recherche</p>	
L.154 à 158	<p>a28 : il y a beaucoup d'étudiants qui sont en difficulté ? A28 : aujourd'hui c'était une journée d'accompagnement et 5 sur 37 sont en difficulté a29 : en lien avec... ? A29 : des difficultés en lien avec une approche méthodologique pas assez structurée, et des temporalités très courtes, des échéances...</p>	<p>...5 sur 37 sont en difficulté ...des difficultés en lien avec une approche méthodologique pas assez structurée, ...des temporalités très courtes, des échéances...</p>	<p>Difficultés rencontrées</p>	<p>LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE</p>
L.159 à 165	<p>a30 : avez-vous imaginé des réaménagements au niveau de l'ingénierie pour l'année prochaine pour faire face à ces difficultés ? A30 : l'an prochain, à la pré-rentree en juin, on demande aux étudiants de réfléchir aux situations de départ et on donne une bibliographie sur les aspects méthodologiques pour pouvoir démarrer dès septembre. Il manque des pré-requis, certains ont déjà fait des recherches (D.U. ou autres), d'autres n'en n'ont pas fait depuis leur formation initiale. a31 : d'accord</p>	<p>...réaménagements au niveau de l'ingénierie... ...on demande aux étudiants de réfléchir aux situations de départ...on donne une bibliographie sur les aspects méthodologiques pour pouvoir démarrer dès septembre ...certains ont déjà fait des recherches (D.U. ou autres), d'autres n'en n'ont pas fait</p>	<p>Ingénierie pédagogique</p> <p>Ressources</p>	<p>INGENIERIE</p>
L.166 à 168	<p>A31 : donc, la notion du temps et les approches méthodologiques pas assez calées. Entre les universitaires ils ne parlent pas des mêmes choses et entre les universitaires et les formateurs non plus.</p>	<p>...la notion du temps... ...les approches méthodologiques pas assez calées. Entre les universitaires ils ne parlent pas des mêmes choses... ...entre les universitaires et les formateurs non plus.</p>	<p>Difficultés rencontrées</p>	<p>LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE</p>
L.168 à 170	<p>Cela nous a obligés à retravailler ensemble pour se caler, après c'est plus facile. Donc ils ont un encadrement plus poussé que les M1 à la fac.</p> <p>Le montage du dispositif sera plus allégé car il sera plus rôdé l'en prochain.</p>	<p>...obligés à retravailler ensemble pour se caler, après c'est plus facile. ...ils ont un encadrement plus poussé que les M1 à la fac. Le montage du dispositif sera plus allégé...</p>	<p>Ingénierie pédagogique</p>	<p>INGENIERIE</p>

L.171 à 178	<p>a32 : avez-vous constaté d'autres difficultés ?</p> <p>A32 : oui, dans le passage à l'écriture, pour décrire les faits sans abolir leurs représentations</p> <p>a33 : abolir leurs représentations ?...</p> <p>A33 : certains restaient sur des ressentis, ne nommaient pas de faits précis. Après une fois passée cette étape, pour arriver à conceptualiser, à aborder la notion de concepts. C'est difficile, en fait il ne faudrait pas prononcer le mot. il a fallu passer ce cap de terminologie méconnue.</p>	<p>...d'autres difficultés ?</p> <p>...dans le passage à l'écriture pour décrire les faits, sans abolir leurs représentations</p> <p>...restaient sur des ressentis...</p> <p>...ne nommaient pas de faits précis.</p> <p>...pour arriver à conceptualiser</p> <p>...à aborder la notion de concepts.</p> <p>C'est difficile...il ne faudrait pas prononcer le mot.</p> <p>...passer ce cap de terminologie méconnue.</p>	Difficultés rencontrées	<p>LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE</p>
L.178 à 180	<p>Un exemple une étudiante s'était mise dans la tête de faire une formation professionnelle à l'IFCS et elle ne comprenait pas comment ça pouvait se rencontrer avec l'université.</p>	<p>...s'était mise dans la tête de faire une formation professionnelle à l'IFCS...</p> <p>...ne comprenait pas comment ça pouvait se rencontrer avec l'université.</p>	Représentations	
L.181 à 183	<p>a34 : ça m'intéresse !</p> <p>A34 : comme si l'approche conceptuelle du mémoire, très théorique, n'était pas possible ne pouvait pas se rencontrer avec la fonction cadre de santé...</p>	<p>...comme si l'approche conceptuelle du mémoire, très théorique...ne pouvait pas se rencontrer avec la fonction cadre de santé...</p>	Difficultés Rencontrées	
L183 à 185	<p>petit à petit on a retravaillé sur comment, à partir d'une approche pratique, on peut conceptualiser des notions et petit à petit, ça s'est « enfilé ».</p>	<p>...on a retravaillé sur comment, à partir d'une approche pratique, on peut conceptualiser des notions...</p> <p>...ça s'est « enfilé ».</p>	Ingénierie pédagogique	
L185 à 188	<p>Certains ont encore des difficultés, mais ils sont capables de lire, de repérer des concepts, mais ont encore des difficultés à les utiliser dans l'appropriation de l'écrit et à les mettre à profit dans leur recherche. C'est pas la majorité mais c'est vers ceux là qu'on a le plus de difficulté à avancer.</p>	<p>...encore des difficultés...</p> <p>...sont capables de lire, de repérer des concepts...</p> <p>...encore des difficultés à les utiliser dans l'appropriation de l'écrit</p> <p>...et à les mettre à profit dans leur recherche.</p> <p>C'est pas la majorité.....c'est vers ceux là qu'on a le plus de difficulté à avancer</p>	Difficultés rencontrées	
1.188 à 189	<p>J'en parlais avec X et y'en a qui sont d'excellents travaux.</p>	<p>...y'en a qui sont d'excellents travaux.</p>	Ressources	

L.190 à 194	<p>a35 : l'accompagnement des étudiants est réalisé en co-guidance ?</p> <p>A35 : oui, voilà, un universitaire et un formateur. Les étudiants ont la possibilité d'envoyer des travaux et ils se consultent et se contactent entre eux et leur donnent une réponse. Il est aussi possible de rencontrer les formateurs pour des problèmes plus précis.</p>	<p>...en co-guidance ?</p> <p>...un universitaire et un formateur.</p> <p>...la possibilité d'envoyer des travaux...</p> <p>...ils se consultent et se contactent entre eux et leur donnent une réponse.</p> <p>...possible de rencontrer les formateurs pour des problèmes plus précis.</p>	Accompagnement pédagogique	INGENIERIE
L.195 à 201	<p>a36 : et comment le travail de recherche rentre dans la validation ?</p> <p>A36 : comme à la fac, il y a une présentation à l'ensemble des étudiants en 3 groupes, une présentation de l'état d'avancement de leur travail de recherche. C'est un séminaire intégratif qui participe à la validation des modules 3-6 et à la validation des UE recherche des sciences de l'éducation et de la santé publique. Il valide les 3 conjointement, et pour le jury final il y a un formateur, un universitaire et un professionnel choisi.</p>	<p>...il y a une présentation à l'ensemble des étudiants en 3 groupes...</p> <p>...présentation de l'état d'avancement de leur travail de recherche.</p> <p>...séminaire intégratif...</p> <p>...participe à la validation des modules 3-6 et à la validation des UE recherche des sciences de l'éducation et de la santé publique.</p> <p>...valide les 3 conjointement...</p> <p>...pour le jury final il y a un formateur, un universitaire et un professionnel choisi.</p>	Validation	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE
L.201 à 207	<p>Et comme ça rentre dans la validation de l'IFCS on a considéré que c'était conjoint, c'est bien une co-construction en commun pour faire en sorte que les 3 entités se retrouvent. Alors que d'autres IFCS ont fait l'expérience de cette masse de travail beaucoup trop grande, on a choisi de ne pas juxtaposer. Ça a été un énorme travail de mise en commun de tout, cette année en construction. Peut-être que les étudiants ont senti cela mais nous avons été très transparents par rapport à cela et ça nous permet le réajustement du dispositif.</p>	<p>Validation IFCS (...) conjoint (...) c'est bien une co-construction en commun...</p> <p>...les 3 entités se retrouvent.</p> <p>...cette masse de travail beaucoup trop grande...</p> <p>...ne pas juxtaposer.</p> <p>...un énorme travail de mise en commun...</p> <p>...très transparents par rapport à cela permet le réajustement du dispositif.</p>	Ingénierie de formation	INGENIERIE
L.207 à 212	<p>Ça a peut-être été une difficulté pour certains, peut-être cela a accentué les difficultés pour certains étudiants...</p> <p>Nous avons un étudiant en échec, qui n'a pas validé les modules de l'IFCS.</p> <p>a37 : mais ce n'est pas spécifique au module recherche ?</p> <p>A37 : non, non il ne peut pas se présenter au mémoire car il n'a pas validé les autres modules.</p>	<p>...peut-être été une difficulté pour certains</p> <p>...cela a accentué les difficultés pour certains étudiants...</p> <p>...un étudiant en échec n'a pas validé les modules de l'IFCS.</p> <p>...il ne peut pas se présenter au mémoire...</p>	Difficultés rencontrées	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE

L.213 à 216	<p>a38 : certains étudiants vous ont-ils fait part de ressources qu'ils avaient trouvées dans le travail de recherche ou de source de plaisir dans ce travail ?</p> <p>A38 : oui. Cette richesse d'apports méthodologiques va pouvoir être une source de richesse pour leur future fonction,</p>	<p>...de ressources...source de plaisir dans ce travail ?</p> <p>...richesse d'apports méthodologiques</p> <p>...être une source de richesse pour leur future fonction</p>	Acquisitions méthodologiques	APPORTS DE LA RECHERCHE
L.216 à 220	<p>et puis certains envisagent déjà de poursuivre un M2. Quelque chose d'étonnant, même, il y a une filière philosophie qui s'ouvre et 2 étudiantes envisagent de poursuivre dans cette filière, elles sont dans une formation professionnelle et cela va donc à l'encontre de cette difficulté évoquée ! Ce n'est que 2 sur 37 mais elles veulent continuer vers la philosophie.</p>	<p>...certains envisagent déjà de poursuivre un M2.</p> <p>...2 étudiantes envisagent de poursuivre dans cette filière (philosophie)...</p> <p>...dans une formation professionnelle et cela va (...) à l'encontre de cette difficulté évoquée !</p> <p>...2 sur 37...veulent continuer vers la philosophie.</p>	Poursuite d'études universitaires	
L.221 à 223	<p>a39 : c'est déjà pas mal</p> <p>A39 : Oui, ça montre que cette approche conceptuelle liée à une approche professionnalisante est un atout. Ils sortent enrichis.</p>	<p>...cette approche conceptuelle liée à une approche professionnalisante est un atout.</p> <p>Ils sortent enrichis.</p>	Professionnalisation	
L.224 à 229	<p>a40 : avez-vous pu constater qu'il existe des liens entre leur travail de recherche et leur expérience professionnelle avant ou par rapport à leur projection dans la fonction cadre de santé après ?</p> <p>A40 : oui, la grande majorité ont choisi des thèmes en lien avec des difficultés rencontrées ou des expériences vécues pour lesquelles ils n'avaient pas eu le temps de construire une réflexion.</p>	<p>...la grande majorité ont choisi des thèmes en lien avec des difficultés rencontrées</p> <p>...des expériences vécues...</p> <p>...pas eu le temps de construire une réflexion.</p>	Réflexivité	
L.230 à 233	<p>a41 : dans le mémoire les étudiants vont jusqu'aux préconisations ?</p> <p>A41 : non, ils s'arrêtent à l'analyse de l'enquête. Pour nous, l'objectif du travail est l'acquisition d'une méthodologie et de pouvoir réinvestir dans le futur, mais beaucoup souhaitent poursuivre en M2, donc il y a bien une réutilisation du mémoire.</p>	<p>...s'arrêtent à l'analyse de l'enquête.</p> <p>...l'acquisition d'une méthodologie...</p> <p>...pouvoir réinvestir dans le futur..</p> <p>...poursuivre en M2...</p> <p>...réutilisation du mémoire.</p>	Acquisitions méthodologiques	

L.234 à 243	<p>a42 : comment pouvez vous analyser l'enclenchement de la poursuite en Master ?</p> <p>A42 : ah, ça, je ne peux pas vous dire si c'est le travail de recherche ou le désir de continuer pour aller au bout du master ! pour celles qui veulent continuer en philo, c'est la rencontre avec les universitaires, c'est très certainement cette rencontre... l'université était déjà ouverte avant mais cette année, c'est un tournant. Les étudiants ont participé aux séminaires sciences de l'éducation et philosophie, ils sont venus à la fac. Pour certains, c'était la mise en évidence de ce qu'était l'université.</p> <p>a43 : que c'était possible pour eux ?</p> <p>A43 : oui, c'est ça, d'ailleurs l'étudiante qui était en difficulté nous a dit « c'était comme si je m'étais bloquée par rapport à cette approche universitaire »</p>	<p>...si c'est le travail de recherche ou le désir de continuer pour aller au bout du master !</p> <p>...c'est la rencontre avec les universitaires, c'est très certainement cette rencontre...</p> <p>...l'université était déjà ouverte...</p> <p>...c'est un tournant...</p> <p>...c'était la mise en évidence de ce qu'était l'université.</p> <p>...c'était possible pour eux ?</p> <p>...« c'était comme si je m'étais bloquée par rapport à cette approche universitaire »...</p>	Reconnaissance Valorisation	APPORTS DE LA RECHERCHE
L.244 à 250	<p>a44 : À quoi reliez-vous ce blocage ?</p> <p>A44 : certains venaient chercher des outils pratiques et quand on leur a dit qu'on allait envisager une formation théorique, ils ont eu un mouvement de recul. Lorsqu'on en a parlé avec des jurys, des professionnels, ils nous ont dit « est-ce que ça ne va pas être trop théorique par rapport à ce qu'on attend d'un cadre de santé ? » Evidemment pas de la part des formateurs, car eux ils ont été formés à l'université J'ai presque envie de vous dire qu'on est un peu attendus au tournant.</p>	<p>certaines venaient chercher des outils pratiques...</p> <p>...qu'on allait envisager une formation théorique, ils ont eu un mouvement de recul. Lorsqu'on en a parlé avec des jurys, des professionnels...</p> <p>...« est-ce que ça ne va pas être trop théorique par rapport à ce qu'on attend d'un cadre de santé ? »</p> <p>...pas de la part des formateurs...ils ont été formés à l'université</p> <p>...on est un peu attendu au tournant...</p>	Difficultés rencontrées	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE
L.251 à 255	<p>a45 : une dernière question : avez-vous déjà envisagé des réajustements au niveau de l'ingénierie de votre dispositif de formation ?</p> <p>A45 : oui, oui même si on ne fait le bilan qu'en mai-juin, on a des points qui achoppent. Tout d'abord faire travailler les étudiants sur leurs pré-requis et réfléchir à une situation, ainsi que d'anticiper une bibliographie pour la méthodologie.</p>	<p>...on a des points qui achoppent.</p> <p>...faire travailler les étudiants sur leurs pré-requis...</p> <p>...réfléchir à une situation..</p> <p>...d'anticiper une bibliographie pour la méthodologie.</p>	Ingénierie pédagogique	INGENIERIE
L.255 à 261	<p>De plus, nous souhaitons élargir le dispositif aux cadres de santé formés pour leur permettre un accès aux Masters. Ils intégreront le groupe ponctuellement dans le cadre de la formation continue, si le dispositif est concluant. Notre quota actuel est de 37 étudiants sur 55 places</p>	<p>...élargir le dispositif aux cadres de santé formés pour leur permettre un accès aux Masters.</p> <p>...intégreront le groupe ponctuellement dans le cadre de la formation continue,</p>	Ingénierie de formation	

	<p>et il est clair que les choix se font par rapport aux écoles qui ont un Master. De plus, nous serons la seule école avec B. à proposer 2 masters ! 46 : oui, donc ils auront le choix entre 2 filières ?</p>	<p>...il est clair que les choix se font par rapport aux écoles qui ont un Master ...la seule école avec B. à proposer 2 masters !</p>	Ingénierie de formation	
L.262 à 274	<p>A46 : donc qu'est-ce que je vous disais,... oui, donc on va se retrouver confrontés à un nombre peut être trop important pour les suivis. a47 : combien avez- vous de formateurs ? A47 : 3 formateurs et 3 universitaires, là c'était parfait, car on avait 3 binômes. ca risque d'être plus complexe ! a48 : et quel est le nombre de rencontres d'accompagnement pour les mémoires ? A48 : après le séminaire d'intégration en décembre, il y a 2 rencontres obligatoires et plus à la demande des étudiants. Heureusement qu'il y en a d'obligatoires car y'en a qu'on n'avait pas vu... et ce sont souvent les plus en difficulté. Mais c'est très personnes dépendantes, avec 2 on bornait les choses. a49 : et jusqu'en décembre, A49 : il y a eu des travaux mais je ne sais plus très bien. La formatrice vous redira ça mieux que moi.</p>	<p>...on va se retrouver confrontés à un nombre peut être trop important pour les suivis. ...on avait 3 binômes. ca risque d'être plus complexe ! ...il y a 2 rencontres obligatoires et plus à la demande des étudiants. ...y'en a qu'on n'avait pas vu... et ce sont souvent les plus en difficulté. ...c'est très personnes dépendantes, avec 2 on bornait les choses.</p>	Ingénierie pédagogique	INGENIERIE
L.275 à 280	<p>a50 : je vous remercie, souhaitez-vous rajouter quelque chose ? A50 : pour moi, en tant que directrice de l'école de cadres, nous vivons un challenge, maintenant, il faut le faire vivre sur la longueur. Ce que j'espère, c'est qu'on puisse, à notre tour, écrire sur ce partenariat original. De plus, ça valorise l'investissement des formateurs, ce qui est très important ! c'est très enrichissant pour les universitaires, pour nous et c'est très bénéfique pour les futurs étudiants qui ont en main la recherche.</p>	<p>...en tant que directrice de l'école de cadres, nous vivons un challenge... ...écrire sur ce partenariat original. ...ça valorise l'investissement des formateurs... ...c'est très enrichissant pour les universitaires... ...c'est très bénéfique pour les futurs étudiants qui ont en main la recherche.</p>	Reconnaissance Valorisation	APPORTS DE LA RECHERCHE
L.281 à 283	<p>Ce que j'espère, c'est faire évoluer ce dispositif et réaliser un bilan après 6 mois, 1 an de fonction cadre pour voir ce que qu'ils en ont tiré par rapport à avant. a51 : merci beaucoup. Au revoir.</p>	<p>...faire évoluer ce dispositif et réaliser un bilan après 6 mois, 1 an de fonction cadre... ...voir ce que qu'ils en ont tiré par rapport à avant.</p>	Ingénierie de formation	INGENIERIE

Annexe 9 : Analyse entretien 2 (Béatrice)

N° de lignes	Corpus, interactions	Unités de sens	Sous-thèmes	Thèmes
L.2 à 10	<p>b1 : eh bien tout d'abord je vous remercie d'avoir accepté cet entretien. Donc si dans un premier temps vous voulez bien vous présenter de manière synthétique, au niveau bon de votre parcours professionnel, votre fonction, euh votre ancienneté et puis la filière dont vous êtes issue au niveau soignant.</p> <p>B1 : donc je suis issue de la filière infirmière, diplômée en 78, diplômée cadre de santé en 85, dans les unités de soins jusqu'en 1993 date à laquelle j'ai intégré l'Institut de formation en soins infirmiers. J'y ai été donc cadre de santé formateur pendant 19 ans et je suis depuis 2 ans Cadre supérieur de santé en ayant intégré l'Institut de formation des cadres de santé.</p>	<p>...je suis issue de la filière infirmière, diplômée en 78...</p> <p>...diplômée cadre de santé en 85</p> <p>...dans les unités de soins jusqu'en 1993 ...j'ai intégré l'Institut de formation en soins infirmiers. ...cadre de santé formateur pendant 19 ans</p> <p>...depuis 2 ans Cadre supérieur de santé ...l'Institut de formation des cadres de santé.</p>	<p>Filière d'origine</p> <p>Formations effectuées</p> <p>Expériences professionnelles</p> <p>Fonction actuelle</p>	PARCOURS PROFESSIONNEL
L.11 à 16	<p>b2 : merci, euh...au niveau de l'IFCS auquel vous appartenez, les étudiants mènent un travail donc de mémoire, pouvez-vous me dire de quelle sorte de travail il s'agit et essentiellement au niveau de la méthodologie et tel qu'il est décliné, je dirais au niveau du projet pédagogique.</p> <p>B2 : bon alors le mémoire cette année prend une orientation je dirais vers une structure d'un mémoire plutôt à caractère scientifique donc qui, euh, donc, nécessite des étapes très structurées.</p>	<p>...le mémoire cette année prend une orientation...</p> <p>...vers une structure d'un mémoire plutôt à caractère scientifique...</p> <p>...nécessite des étapes très structurées.</p>	<p>Méthodologie de recherche</p>	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE
L.16 à 17	Ceci est dû à la fois, je dirai dans une orientation purement pédagogique de l'IFCS, changement de personne et donc de projet pédagogique	<p>...dans une orientation purement pédagogique de l'IFCS, ...changement de personne et (...) de projet pédagogique...</p>	Ingénierie de formation	INGENIERIE
L.18 à 19	mais ceci est dû aussi au partenariat que nous avons initié avec euh les sciences de l'éducation et avec la fac de médecine au niveau de la promotion et gestion de la santé.	<p>...partenariat que nous avons initié (...) avec les sciences de l'éducation (...) avec la fac de médecine ...</p>	Partenariat universitaire	
L.19 à 21	Donc le mémoire contribue à l'obtention du diplôme cadre de santé mais aussi contribue à l'obtention de crédits en vue de valider les masters de chaque filière.	<p>...contribue à l'obtention du diplôme cadre de santé...</p> <p>...contribue à l'obtention de crédits en vue de valider les masters de chaque filière.</p>	Validation	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE

L.21 à 27	<p>Alors, mémoire structuré, valeur scientifique, l'objectif est de faire découvrir aux étudiants la méthodologie de recherche avec les étapes qui sont le trajet au projet, qui sont l'analyse contextuelle, que sont, je dirai l'approche conceptuelle et la problématisation pour pouvoir mener après une enquête sur le terrain ; soit avec un outil d'enquête de type quantitatif ou de type qualitatif, une analyse de contenu, et une discussion à la fin, voilà toutes les étapes donc qui sont posées dans cette structuration du mémoire de recherche.</p>	<p>...mémoire structuré, valeur scientifique... ...faire découvrir aux étudiants la méthodologie de recherche...</p> <p>...les étapes (...) le trajet au projet (...) l'analyse contextuelle (...) (...) l'approche conceptuelle et la problématisation (...) mener après une enquête sur le terrain (...) ...avec un outil d'enquête de type quantitatif (...) de type qualitatif, une analyse de contenu (...) une discussion à la fin... ...structuration du mémoire de recherche.</p>	Méthodologie de recherche	<p>LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE</p>
L.28 à 30	<p>Le point de départ, pour lui donner le caractère professionnel est une situation que propose l'étudiant dans son champ professionnel et qui concerne bien la problématique du cadre de santé.</p>	<p>...donner le caractère professionnel... une situation (...) dans son champ professionnel... ...qui concerne bien la problématique du cadre de santé.</p>	Approche réflexive	
L.31 à 61	<p>b3 : d'accord. Avez-vous pu identifier puisque vous accompagnez des étudiants, des grandes thématiques, enfin, majeures qui reviennent au niveau des sujets traités cette année ?</p> <p>B3 : alors majeures, euh, on pourrait peut-être dire que la problématique du changement euh,</p> <p>b4 : changement ?</p> <p>B4 : et alors le changement vu, euh, parce que questionné par 2 étudiants que je suis, qui est le passage de la fonction infirmière à celle de faisant fonction</p> <p>b5 : hum, hum...</p> <p>B5 : cadre de santé. Changement vu du côté de la démarche qualité imposée dans certains secteurs, je vois par exemple dans le laboratoire</p> <p>b6 : ah, ah...</p> <p>B6 : euh, qu'est ce que j'ai ? Alors le changement c'est cela, alors le changement lié à de nouvelles orientations médicales euh, lié au projet d'établissement ; en l'occurrence, je pense à une étudiante où c'est un changement des unités, en lien avec la politique au regard de l'autisme</p> <p>b7 : d'accord</p>	<p>...la problématique du changement...</p> <p>...passage de la fonction infirmière à celle de faisant fonction (...) cadre de santé.</p> <p>...la démarche qualité imposée (...) dans le laboratoire</p> <p>...le changement lié à de nouvelles orientations médicales (...) lié au projet d'établissement (...) un changement des unités, en lien avec la politique...</p>	Thématiques traitées	

<p>L.62 à 77</p>	<p>B7 : euh, après... b8 : donc des changements en lien là plutôt avec des techniques soignantes, en fait ? Qui vont retentir sur le management des équipes...</p> <p>B8 : euh, voilà qui vont surtout regrouper un certain nombre d'agents plus spécifiquement dans un domaine et d'autres moins donc est-ce que c'est des choix ou pas ?... b9 : d'accord</p> <p>B9 : la question de la qualité, bien évidemment et puis je dirai tous ces questionnements tournent au niveau du manager b10 : d'accord</p> <p>B10 : manager, management et sans doute pédagogue, puisqu'on y retrouve la notion d'accompagnement aussi b11 : d'accord, des sujets en lien avec l'éthique ?</p> <p>B11 : l'éthique, oui, j'en ai un tiens, que j'ai entendu ce matin, au regard des pratiques déviantes</p> <hr/> <p>b12 : d'accord, très bien, euh...alors c'est une méthodologie nouvelle dans votre IFCS, mais est-ce que au sein des accompagnements ou des différents enseignements que vous pouvez réaliser concernant la méthodologie de la recherche ou la guidance du mémoire, vous avez pu identifier certaines représentations que les étudiants ont, je dirai représentations du mémoire ou du travail de recherche qu'ils ont à leur arrivée ou qu'ils peuvent avoir évoquées tout au long des guidances ?</p> <p>B12 : bon, alors, effectivement, je ne vais pas aller sur le champ des représentations car nous n'avons pas à proprement parlé ni travailler sur les représentations b13 : d'accord</p> <p>B13 : c'est beaucoup plus en termes de propos et d'opinions de leur part b14 : voilà !</p> <p>B14 : alors, euh le travail de recherche pour eux, c'est difficile b15 : oui</p> <p>B15 : ça demande beaucoup de lectures on s'éparpille énormément, comment recentrer ? Comment passer à l'écrit ? Et c'est l'étape la plus difficile pour eux, passer à l'étape de l'écrit.</p>	<p>...des changements en lien là plutôt avec des techniques soignantes... ...retentir sur le management des équipes...</p> <p>la question de la qualité... ...ces questionnements tournent au niveau du manager ...management (...) pédagogue (...) la notion d'accompagnement</p> <p>l'éthique, (...) au regard des pratiques déviantes</p> <hr/> <p>...pas aller sur le champ des représentations...</p> <p>...plus en termes de propos et d'opinions...</p> <p>...travail de recherche pour eux, c'est difficile</p> <p>...demande beaucoup de lectures (...) on s'éparpille énormément... ...comment recentrer ? Comment passer à l'écrit ? (...) l'étape la plus difficile (...) passer à l'étape de l'écrit.</p>	<p>Thématiques traitées</p> <hr/> <p>Difficultés rencontrées</p>	<p>LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE</p>
------------------	---	---	--	---

L.77 à 79	Dés qu'il s'agit aussi de laisser tomber un peu les livres et partir faire l'enquête et mener un entretien on sent, j'ai l'impression là qu'on arrive à dépasser un petit peu toutes ces difficultés parce que y'a quelque chose de concret qui est présent	...laisser tomber un peu les livres (...) partir faire l'enquête (...) mener un entretien ...on arrive à dépasser un petit peu toutes ces difficultés (...) y'a quelque chose de concret	Ressources	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE
L.80 à 85	et la difficulté se retrouve lorsqu'il faut être dans l'analyse de ces entretiens, donc, on voit bien que c'est, euh écrire, structurer, euh, et analyser qui nécessite de faire des liens, des allers et retours et je dirai, ça c'est pas inné. b16 : donc, en tant que telles, plutôt des difficultés autour de l'apprentissage méthodologique, plutôt, ou de l'application d'une méthodologie ? B16 : alors, l'application de la méthodologie,	...lorsqu'il faut être dans l'analyse de ces entretiens... c'est, (...) écrire, structurer... ...analyser (...) nécessite de faire des liens, des allers et retours ...c'est pas inné. ...difficultés autour (...) de l'application d'une méthodologie	Difficultés rencontrées	
L.85 à 86	je trouve que les étapes ils les ont bien b17 : d'accord	...les étapes ils les ont bien	Ressources	
L.87 à 107	B17 : c'est plutôt remplir ce qui est attendu sous les étapes b18 : hum, et est-ce que, d'après ce que vous me dites donc enfin, il apparaît plus de facilités ou moins de difficultés quand on passe à une étape qui paraît plus concrète, donc la difficulté à l'abstraction, à la conceptualisation ? B19 : conceptualisation, oui b20 : ou le mot théorique qui peut-être, euh, ou l'aspect théorique du travail ? B20 : oui, mais c'est sans doute aussi ce qu'ils en font de, de... ce terme concept b21 : hum, hum B21 : la notion de concept en terme de difficulté n'est pas apparue uniquement au niveau du mémoire, elle est déjà apparue dans d'autres situations, notamment lorsqu'il y avait toutes les évaluations qu'on leur a proposées et avec « faites les liens avec vos enseignements, vos contenus et les concepts et voilà ! » b22 : d'accord B22 : le mot concept est un mot, je dirai, si on pouvait le changer aujourd'hui ça serait bien b23 : oui, c'est vrai B23 : enfin, (rires)	...remplir ce qui est attendu sous les étapes ...difficulté à l'abstraction, (...) à la conceptualisation, oui... ...ce qu'ils en font de, de... ce terme concept... ...n'est pas apparue uniquement au niveau du mémoire, (...) dans d'autres situations... ...lorsqu'il y avait toutes les évaluations... ...le mot concept (...) si on pouvait le changer aujourd'hui ça serait bien	Difficultés rencontrées	

	<p>b24 : donc, oui, faire les liens, donc la partie analytique, hein, quel que soit le travail en fait B24 : oui, oui quel que soit le travail b25 : pas forcément en lien avec le travail de mémoire B25 : non, non</p>	<p>...faire les liens, (...) la partie analytique ...quel que soit le travail ...pas forcément en lien avec le travail de mémoire</p>	<p>Difficultés rencontrées</p>	<p>LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE</p>
L.108 à 116	<p>b26 : et est-ce que les expériences professionnelles à l'entrée en formation, donc vous avez plusieurs filières dans votre IFCS, est-ce que vous avez pu voir, alors justement je sais pas si on peut dire des « difficultés » ou des « ressources » en lien avec des étudiants qui ont une certaine expérience professionnelle plutôt qu'une autre, et en ça je pense soit en termes de filière, soit en terme d'ancienneté, soit en terme d'expérience de faisant fonction ? B26 : je dirai que j'ai pas l'impression que tout ce que vous venez de me citer influe b27 : d'accord B27 : alors moi au niveau des suivis de mémoire, j'ai euh, une technicienne de laboratoire et je dirai que la caractéristique pour elle c'est une grande rigueur</p>	<p>...une grande rigueur</p>	<p>Ressources</p>	
L.117 à 125	<p>b28 : hum, hum B28 : voila ! Ça c'est ...mais trop de rigueur parfois laisse aussi peu de place à l'ouverture b29 : donc qui serait une ressource ? B29 : ça peut être une ressource mais ça peut être aussi un frein b30 : voilà, à l'extrême, hum, d'accord</p> <p>B30 : les expériences, je suis aussi euh, une autre étudiante qui a fait un DU et qui nous a exprimé là cette semaine, en disant « j'ai fait un blocage au mémoire, j'ai fait un blocage parce que en fait, entre le DU et le mémoire je voyais pas ce qui était commun »,</p>	<p>...peu de place à l'ouverture ça peut être une ressource mais ça peut être aussi un frein</p>	<p>Difficultés rencontrées</p>	
L.126 à 128	<p>et alors là pour le peu elle a bien exprimé le mot de représentations : « j'avais une représentation du mémoire qui me bloquait »... et euh, ben ,elle s'est débloquée et elle a dit « mais finalement je me suis mis une pression »</p>	<p>...j'avais une représentation du mémoire qui me bloquait... ...je me suis mis une pression</p>	<p>Représentations</p>	

L.129 à 149	<p>b31 : d'accord et vous avez pu identifier ce qui lui a permis de se débloquent, enfin...</p> <p>B31 : oui, c'est à un moment donné euh, l'accompagnement qu'on a pu faire par mail, à distance, euh, en l'aidant à un moment donné à faire juste une articulation et à resserrer aussi son champ d'exploration.</p> <p>b32 : d'accord, donc le rôle de l'accompagnateur, du formateur ; et vous êtes en binôme au niveau de l'accompagnement ?</p> <p>B32 : alors nous sommes en binôme avec un universitaire, mais pour des journées bien spécifiques et particulières, donc au cours de la formation, nous proposons aux étudiants 3 journées d'accompagnement où l'étudiant peut rencontrer l'universitaire et le formateur, alors moyennant un rendez-vous sur une durée de 25 à 30 mns. En dehors de ce temps là, l'étudiant peut nous solliciter nous les formateurs qui sommes référents et accompagnateurs pour poursuivre l'accompagnement et nous échangeons à ce moment là leur écrit avec l'universitaire et on fait un suivi à distance</p> <p>b33 : d'accord</p> <p>B33 : oui, un co-suivi</p> <p>b34 : donc, vous avez 2 étapes vraiment formalisées de rencontres, hein c'est ça et après c'est plus en fonction des besoins de chacun à la demande, c'est bien ça ?</p> <p>B34 : c'est plus que cela encore, c'est-à-dire que sur le premier semestre nous avons euh, alors on prend le déroulé avant le départ en stage, un premier temps de suivi en binôme d'accompagnement pour voir comment ils se projettent dans leur recherche et c'est aussi leur présenter les attendus au regard de leur avancement</p>	<p>...l'accompagnement qu'on a pu faire par mail, à distance...</p> <p>...faire juste une articulation (...) resserrer aussi son champ d'exploration.</p> <p>...en binôme avec un universitaire...</p> <p>...3 journées d'accompagnement...</p> <p>...un rendez-vous (...) durée de 25 à 30 mns.</p> <p>En dehors ...l'étudiant peut nous solliciter nous les formateurs (...) référents et accompagnateurs (....) poursuivre l'accompagnement</p> <p>...nous échangeons (...) leur écrit avec l'universitaire</p> <p>...suivi à distance</p> <p>...un co-suivi</p> <p>...sur le premier semestre (...) un premier temps de suivi en binôme d'accompagnement...</p> <p>...comment ils se projettent dans leur recherche...</p> <p>...présenter les attendus au regard de leur avancement</p>	Accompagnement pédagogique	INGENIERIE
L.149 à 154	<p>qu'ils devront nous présenter lors du séminaire intégratif de janvier, qui lui est noté là du point de vue des universitaires, pas du point de vue de l'école de cadres</p> <p>b35 : d'accord</p> <p>B35 : mais nous nous y associons tout pareil. Donc c'est à la fois un temps d'échanges mais le fait qu'il soit noté c'est l'élément nouveau,</p>	<p>...présenter lors du séminaire intégratif (...) est noté (...) du point de vue des universitaires</p> <p>...un temps d'échanges...</p> <p>...qu'il soit noté c'est l'élément nouveau</p>	Validation	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE
L.154 à 178	<p>sinon tous les éléments, enfin tous les accompagnements, c'est un écrit, un échange, des conseils.</p> <p>b36 : d'accord, ok. Ça serait un bilan d'étapes plutôt ce séminaire intégratif ?</p> <p>B36 : tout à fait, ça s'appelle un bilan d'état d'avancement</p>	<p>...les accompagnements (...) un écrit, un échange, des conseils.</p> <p>...bilan d'état d'avancement</p>	Accompagnement pédagogique	INGENIERIE

	<p>b37 : d'accord, d'accord et 2 autres rencontres donc...</p> <p>B37 : ...qui viennent sur le semestre 8 sont toujours là pour des états d'avancement sur leur écrit, la structuration de l'écrit, le contenu de l'écrit et puis des conseils sur la méthodologie par rapport à leur enquête...</p> <p>b38 : d'accord</p> <p>B38 : ...construction de l'outil et analyse des contenus</p> <p>b39 : est-ce que vous privilégiez, parce que vous m'avez parlé d'enquêtes qualitatives ou quantitatives, est-ce que vous avez, enfin pas des exigences mais plutôt une prédilection pour un mode d'enquête plutôt qu'un autre ou bien c'est vraiment en fonction des thématiques et des besoins du travail ?</p> <p>B39 : c'est, c'est l'étudiant qui en fait le choix. Il en fait le choix au regard de sa thématique, bien évidemment nous l'interrogeons sur son choix euh, est-il pertinent ou pas pertinent ? Euh, et après c'est lui qui en fait le choix. Mais je vois par exemple nous avons laissé le choix à une étudiante que je suis, que nous avons vu ce matin avec l'universitaire, sa réaction nous a laissés un peu perplexe, en disant « <i>oh, mais moi j'ai choisi les questionnaires mais je pensais pas que c'était autant de travail que cela pour les analyser</i> » donc nous avons souri à un moment donné, on s'est dit tiens le choix... (Rires)</p> <p>b40 : c'est un choix éclairé par d'autres motivations</p> <p>B40 : (rires)</p> <p>b41 : d'accord</p> <p>B41 : mais autrement, ça appartient vraiment à l'étudiant,</p>	<p>...des états d'avancement sur leur écrit, la structuration de l'écrit, le contenu de l'écrit...</p> <p>...des conseils sur la méthodologie par rapport à leur enquête...</p> <p>...construction de l'outil et analyse des contenus</p> <p>...c'est l'étudiant qui en fait le choix (...) au regard de sa thématique (...) nous l'interrogeons sur son choix</p> <p>...sa réaction nous a laissés un peu perplexe (...) <i>je pensais pas que c'était autant de travail que cela pour les analyser...</i></p> <p>...choix éclairé par d'autres motivations</p> <p>...ça appartient vraiment à l'étudiant...</p>	<p>Accompagnement pédagogique</p>	<p>INGENIERIE</p>
<p>L.178 à 200</p>	<p>par contre ce que moi j'observe c'est que statistiquement beaucoup plus d'entretiens que de questionnaires</p> <p>b42 : en lien probablement avec des thématiques plutôt sur les sciences humaines,</p> <p>B42 : oui, voilà, oui, oui et puis euh, peut-être aussi..., c'est peut-être là aussi plus aisé de rencontrer les personnes dans le temps contraint de la recherche, elle démarre en septembre et mi mai le mémoire est rendu</p> <p>b43 : hum, hum</p> <p>B43 : donc c'est un temps très court</p> <p>b44 : et donc ils vont jusqu'à l'enquête, l'analyse de l'enquête mais pas de demande de propositions ou de projections ?</p> <p>B44 : la discussion peut les amener à peut-être nous faire quelques préconisations</p> <p>b45 : mais pas au niveau de l'écrit ?</p> <p>B45 : si, si</p>	<p>...statistiquement beaucoup plus d'entretiens que de questionnaires...</p> <p>...thématiques plutôt sur les sciences humaines</p> <p>..plus aisé de rencontrer les personnes dans le temps contraint de la recherche...</p> <p>...c'est un temps très court</p> <p>...faire quelques préconisations</p>	<p>Méthodologie de recherche</p>	<p>LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE</p>

	<p>b46 : si, d'accord, je pensais que ça s'arrêterait à la phase analyse de l'enquête B46 : non, non, il y a la phase après de l'analyse descriptive, l'analyse interprétative et dans cette analyse interprétative ou juste après y'a ce qu'on appelle l'élément un peu de discussion, c'est pour ça que je parle de discussion qui fait que ce n'est peut-être pas,... alors les étudiants eux ils utilisent le terme de solutions b47 : ouais B47 : donc effectivement, nous on dit, non, non, nous on n'est pas dans les solutions, on dit vous êtes dans la discussion et dans cette discussion, peut peut-être apparaître quelques préconisations, mais je pense que c'est le thème qui va amener à préconisations ou non.</p>	<p>...la phase (...) de l'analyse descriptive, l'analyse interprétative (...) après y'a ce qu'on appelle l'élément un peu de discussion... ... eux ils utilisent le terme de solutions ...nous on n'est pas dans les solutions... ...dans cette discussion, peut peut-être apparaître quelques préconisations... ...c'est le thème qui va amener à préconisations...</p>	<p>Méthodologie de recherche</p>	
<p>L.200 à 223</p>	<p>Certains, euh, alors si je vois par exemple lorsqu'ils sont dans le passage du faisant fonction, enfin infirmier faisant fonction, l'une a travaillé sur les représentations et sur le projet personnel donc la préconisation sera très certainement de voir dans le projet personnel quelle est finalement la représentation que peut se faire la personne de son nouveau métier b48 : hum, hum B48 : et voilà ! b49 : oui, et c'est, c'est un débouché concret, plus pragmatique B49 : oui, pour être après dans l'accompagnement quoi b50 : euh, donc vous n'avez pas encore pu percevoir les liens qui peuvent être faits puisqu'ils ne sont pas encore sortis diplômés, mais est-ce que vous, en tant que formateur, vous pensez que ce travail de recherche mené de cette façon là, peut avoir un impact, justement sur le développement de certaines compétences, je dirai et lesquelles? Et également au niveau de retours d'expérience et d'utilisation de cette expérience professionnelle? B50 : oh oui, alors je dis oui tout de suite. Euh, je vais dire, à la fois pour plusieurs éléments. Pourquoi ? Parce que ça part d'un désir de l'étudiant que d'approfondir une thématique et donc sa recherche elle est personnelle et dans toute recherche il y a une quête de quelque chose ; donc pour moi oui. C'est vérifié au regard des travaux que nous avons fait mener aux étudiants à partir d'expériences de stage, de situations de stage où nous les avons déjà amenés à questionner le contexte, de ce contexte comment on peut l'analyser, je dirai qu'est-ce que l'on mobilise et leur expérience comment ils en parlent</p>	<p>...lorsqu'ils sont dans le passage du faisant fonction (...) sur les représentations et sur le projet personnel... ...quelle est finalement la représentation que peut se faire la personne de son nouveau métier ...un débouché concret, plus pragmatique ...retours d'expérience (...) utilisation de cette expérience professionnelle? ...je dis oui tout de suite. ...ça part d'un désir de l'étudiant que d'approfondir une thématique (...) sa recherche elle est personnelle... ...il y a une quête de quelque chose... ...à partir d'expériences de stage, de situations de stage... ...questionner le contexte (...) comment on peut l'analyser... ...qu'est-ce que l'on mobilise et leur expérience comment ils en parlent...</p>	<p>Approche réflexive</p>	<p>LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE</p>

	et, à chaque fois, à la fois dans l'écrit et dans l'approfondissement de cette thématique il y a toujours cette conclusion : <i>« comment vous pourriez conclure sur vos apprentissages et dans votre future fonction de cadre de santé ? »</i>	...à la fois dans l'écrit (...) dans l'approfondissement de cette thématique... <i>...conclure sur vos apprentissages et dans votre future fonction de cadre de santé</i>	Approche réflexive	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE
L.224 à 229	b51 : d'accord, donc le lien est toujours fait à ce moment là ? B51 : toujours fait, vraiment en permanence. Et puis à titre personnel, j'ai mené moi un DUREF, j'ai mené un master 2 et je dirai que tous les jours je mobilise ce que j'ai travaillé et appris b52 : le DUREF ? Excusez-moi ? B52 : diplôme universitaire de responsable de formation	...le lien est toujours fait... ...un DUREF (...) un master 2 (...) tous les jours je mobilise ce que j'ai travaillé et appris	Formations effectuées	PARCOURS PROFESSIONNEL
L.230 à 235	b53 : d'accord. Alors quand vous dites : <i>« tous les jours je mobilise cette expérience »</i> , puisque vous êtes un cadre de santé, vous avez l'impression que vous mobilisez quoi, plus particulièrement en termes de compétences ou d'acquisitions ? B53 : capacités, compétences à concevoir, la conception..., euh l'organisation b54 : hum, hum B54 : euh, l'anticipation, la recherche et la veille, voilà je vais dire cela en priorité	...capacités, compétences à concevoir (...) l'organisation ...l'anticipation, la recherche et la veille...	Professionnalisation	APPORTS DE LA RECHERCHE
L.236 à 286	b55 : d'accord, très bien. Euh, au niveau de l'ingénierie, là vous débutez un dispositif, avez-vous, en tant que formateur et ingénieur en formation, imaginé certains aménagements ou une certaine évolution du dispositif pédagogique ? B55 : mon vécu de formation dans la formation m'a vraiment amenée à cela mais je vais quand même parler là de l'IFCS. le partenariat avec les 2 universités puisque les 2 universités, l'université de médecine et des sciences humaines, des sciences de l'éducation, nous ont amenés là, vraiment à concevoir une nouvelle ingénierie. Et cette nouvelle ingénierie, alors là oui, complètement, moi j'y suis investie pleinement là dedans. Alors là encore, mon expérience, puisque j'étais responsable pédagogique lorsque j'étais à l'institut de formation en soins infirmiers, donc les changements de programme, les réingénieries je l'ai fait, et puis je crois que la pédagogie mérite que l'on se réinterroge en permanence, donc sans que ce soit des réels aménagements ou autres, là on est vraiment dans une profonde réforme. b56 : d'accord B56 : là vraiment ! Donc l'année dernière, nous avons essayé d'intégrer l'ensemble des UE que ce soit de la fac de médecine ou que ce soit des sciences de l'éducation dans notre programme cadre et donc quels étaient les	...le partenariat avec les 2 universités... ...concevoir une nouvelle ingénierie... ...la pédagogie mérite que l'on se réinterroge en permanence... ...on est vraiment dans une profonde réforme. ...essayé d'intégrer l'ensemble des UE (...) dans notre programme cadre	Ingénierie de formation	INGENIERIE

	<p>contenus qui pouvaient servir aujourd'hui l'ensemble des UE... là nous sommes en train maintenant de faire une démarche inverse, c'est à dire que nous avons mobilisé nos contenus et bien maintenant en quoi les universitaires peuvent nous apporter d'autres contenus pour enrichir nos modules ? puisque faut faire coïncider 3 programmes</p> <p>b57 : oui, sans surcharger, euh...</p> <p>B57 : c'est une volonté de ne pas surcharger les étudiants en temps de formation en évaluation, puisqu'une évaluation concourt à la validation des 3 et nous avons même depuis l'année dernière du temps personnel guidé auprès de nos étudiants, ce qui nous a amenés à faire un montage, diminuer des temps d'enseignements pour introduire du temps personnel</p> <p>b58 : donc vous jonglez en fait entre ces dispositifs, en plus vous en avez pas 2 mais vous en avez 3...donc imaginer des créations de manière à, ce que l'on soit aussi dans l'exigence universitaire ! Est ce que vous avez été confronté à des... alors je sais pas si on peut dire problèmes parce que ça marche votre partenariat, mais qu'est-ce qui vous est apparu dans cette réingénierie, peut-être le plus compliqué à construire avec les universitaires ?</p> <p>B58 : qu'est-ce qui aurait pu ?... je dirai qu'on a marché ensemble, on a marché ensemble et on a construit ensemble parce que, euh, l'appel d'offre est sorti au mois de mai pour une mise en place en septembre, donc réellement des contraintes de temps, puisque à partir du moment où on nous a dit bon ben voilà c'est cet appel d'offre qui tombe... Se découvrir, découvrir les contenus des uns et des autres, les exigences des uns et des autres en termes de « <i>qu'est ce que l'on met en semestre 7, semestre 8 ?</i> » puisqu'ils parlaient comme cela, or nous, nous parlions dans un déroulé avec des stages et notre déroulé de formation était déjà posé... donc c'est, c'était réellement mettre en adéquation leurs exigences avec les nôtres. Mais finalement ça, ça s'est très bien fait.</p> <p>b59 : d'accord, donc vous avez décliné en UE les modules en fait ?</p> <p>B59 : alors on resté sur des modules dans lesquels nous avons fait introduire des unités d'enseignement, alors que cette année on va essayer de prendre des UE dans lesquelles nous allons mettre les modules</p> <p>b60 : d'accord</p> <p>B60 : puisque nous avons toujours notre programme de formation de 95</p> <p>b61 : c'est ça, qui est toujours légal</p> <p>B61 : non, peut-être la difficulté, mais je sais pas si c'est une difficulté, je pense que je le mettrai plutôt en terme d'une attention particulière et une volonté aussi, de faire coïncider nos évaluations pour les attendus des 3 entités</p>	<p>...quels étaient les contenus qui pouvaient servir aujourd'hui l'ensemble des UE...</p> <p>...démarche inverse...</p> <p>...apporter d'autres contenus pour enrichir nos modules</p> <p>...volonté de ne pas surcharger les étudiants...</p> <p>...temps personnel guidé...</p> <p>...diminuer des temps d'enseignements (...)</p> <p>introduire du temps personnel</p> <p>...on a marché ensemble et on a construit ensemble...</p> <p>...des contraintes de temps...</p> <p>Se découvrir, découvrir les contenus des uns et des autres, les exigences des uns et des autres...</p> <p>...mettre en adéquation leurs exigences avec les nôtres...</p> <p>...on resté sur des modules dans lesquels nous avons fait introduire des unités d'enseignement...</p> <p>...faire coïncider nos évaluations pour les attendus des 3 entités</p>	<p>Ingénierie de formation</p>	<p>INGENIERIE</p>
--	--	--	--------------------------------	--------------------------

L.287 à 307	<p>b62 : hum</p> <p>B62 : et ça on les a travaillés, travaillés, travaillés, et au fur et à mesure</p> <p>b63 : qu'est-ce qu'on veut évaluer à travers ce travail...</p> <p>B63 : oui, voilà, parce que nous on veut une dimension professionnelle, on veut partir du stage, puisqu'on anime un élément important qui est l'alternance intégrative, et c'est pas que des mots, ça se vit et bien après qu'est-ce que l'on en fait ?</p> <p>et donc, je vais vous parler là de l'évaluation orale qui va se passer lundi, qui est initiée surtout par les sciences de l'éducation pour valider l'UE et ça par contre, je ne connais pas encore bien les UE, c'est à travailler de notre part, mais qui est la problématique et la thématique d'évaluation à partir d'un stage de formation... mais PGS va aussi se saisir de cette évaluation dont la thématique est l'évaluation et qui est une problématique de stage</p> <p>b64 : PGS ?</p> <p>B64 : promotion et gestion de la santé</p> <p>b65 : d'accord, d'accord, le master promotion et gestion de la santé</p> <p>B65 : oui. Donc, voilà, ça c'est très concret, comment on le fait vivre, puisque ils doivent rattacher, eux, une UE qui est l'organisation sanitaire et sociale dans cette thématique là ?</p> <p>b66 : d'accord</p> <p>B66 : on l'a posé, mais c'est pas évident quand même, l'organisation sanitaire et sociale c'est une expérience de stage de formation plutôt dans le domaine sanitaire et social et la thématique est l'évaluation ...</p>	<p>...on veut une dimension professionnelle (...) partir du stage (...) l'alternance intégrative... ...c'est pas que des mots (...) ça se vit...</p> <p>...la problématique et la thématique d'évaluation à partir d'un stage de formation...</p> <p>...problématique de stage...</p> <p>...ça c'est très concret...</p> <p>...c'est une expérience de stage de formation plutôt dans le domaine sanitaire et social...</p>	L'alternance	INGENIERIE
L.308 à 311	<p>b67 : hum, hum, d'accord. Et donc en termes de ressources, puisque là on a parlé de ce qui aurait pu être une difficulté, une vigilance..., en termes de ressources dans ce partenariat ?</p> <p>B67 : les ressources, je crois que c'est notre entente. C'est notre volonté de faire vivre ce partenariat dans la logique de réussite, euh, parce que nous avons tous à y gagner</p>	<p>...c'est notre entente. C'est notre volonté de faire vivre ce partenariat (...) logique de réussite</p>	Partenariat universitaire	
L.312 à 320	<p>b68 : hum, hum</p> <p>B68 : et l'envie aussi de promouvoir notre..., notre ingénierie, je dirai avec une résonnance peut-être extérieure, voire nationale, puisque nous sommes dans une possible réingénierie de formation</p> <p>b69 : hum, hum</p> <p>B69 : mais on a du savoir en parler puisque B. va prendre notre modèle</p>	<p>...promouvoir notre..., notre ingénierie (...) résonnance peut-être extérieure, voire nationale... ...possible réingénierie de formation... ...on a du savoir en parler...</p>	Ingénierie de formation	

	<p>b70 : d'accord, donc vous avez un échange, en plus avec d'autres IFCS ? B70 : et oui, puisque nous avons les réunions nationales de CEFIEC où nous échangeons, je dirai, nos systèmes de formation.</p>	<p>...nous échangeons (...) nos systèmes de formation.</p>	<p>Ingénierie de formation</p>	
<p>L.321 à 332</p>	<p>b71 : d'accord (silence) euh, au niveau de la professionnalisation, vous avez parlé de l'aspect important, pour l'IFCS, enfin primordial, de conserver cet aspect professionnel, professionnalisation, euh, pour vous en tant que formateur, pédagogue, qu'est-ce qui va permettre aux étudiants à votre avis, le plus de développer cet axe professionnel dans ce travail de mémoire ? B71 : ah, dans ce travail de mémoire ? b72 : oui, de recherche, de mémoire B72 : parce que pour moi, ça ne suffit pas b73 : hum, hum, et dans ce travail là, alors en particulier ? B73 : alors, dans ce travail là, euh, je pense que ce qui va les professionnaliser, c'est partir de leur expérience, c'est questionner cette expérience, c'est aller rechercher des savoirs construits, validés, pour argumenter cette expérience</p>	<p>...développer cet axe professionnel dans ce travail de mémoire ?</p> <p>...pour moi, ça ne suffit pas ...ce qui va les professionnaliser (...) partir de leur expérience (...) questionner cette expérience (...) aller rechercher des savoirs construits, validés (...) argumenter cette expérience...</p>	<p>Professionnalisation</p>	<p>APPORTS DE LA RECHERCHE</p>
<p>L.332 à 342</p>	<p>et ben je dirai, leur permettre d'avoir un autre angle de vue de cette situation, afin de pouvoir, je dirai, sortir plus grandis et puis pouvoir transférer après cette analyse</p> <p>b74 : alors donc, on est bien dans l'aspect expérience, apprentissage expérientiel, réflexivité, hein ? B74 : ben complètement, complètement b75 : et euh, transposition et réutilisation B75 : ah oui, complètement, alors là, la réflexivité je l'ai pas nommée mais parce que elle est transversale b76 : vous avez pas dit le mot, mais tout ce que vous avez dit euh, (rires)...c'était ça ? B76 : c'était en transversal</p>	<p>...leur permettre d'avoir un autre angle de vue de cette situation... ...sortir plus grandis (...) pouvoir transférer après cette analyse ...apprentissage expérientiel, réflexivité...</p> <p>...la réflexivité (...) elle est transversale</p> <p>c'était en transversal</p>	<p>Réflexivité</p>	
<p>L.343 à 357</p>	<p>b77 : d'accord, pour terminer, peut être, avant que je vous laisse, à l'heure actuelle se développe beaucoup, au niveau paramédical, l'axe de la recherche, particulièrement recherche clinique paramédicale. De nombreux projets, appels à projet, euh, est-ce que au niveau de l'hôpital, j'imagine que des soignants se lancent dans ces projets là et des cadres aussi ?... Est-ce que vous pensez que le fait de travailler un mémoire de recherche professionnelle en formation cadre, peut alors servir sûrement mais hum, peut-être promouvoir cet aspect recherche et</p>		<p>Poursuite d'études universitaires</p>	

	<p>impulser puisque le cadre va être au cœur, je dirai, de cette dynamique par rapport à ses équipes?</p> <p>B77 : je pense, je pense...je pense parce que nous avons déjà des étudiants qui se positionnent aujourd'hui pour poursuivre en 2^{ème} année de master, nous en avons une qui a déjà même contacté l'université qui veut aller vers la philo mais elle avait déjà eu un DU d'éthique et là elle veut poursuivre, euh, une autre qui souhaiterait faire santé publique (promotion et gestion de la santé) et puis une autre encore aussi que j'ai rencontrée hier qui m'a dit : « je peux pas le faire maintenant, d'abord parce que mon établissement ne me le permettrait pas mais je pense que je poursuivrais »</p>	<p>...des étudiants qui se positionnent (...) pour poursuivre en 2^{ème} année de master</p> <p>...qui veut aller vers la philo mais elle avait déjà eu un DU d'éthique...</p> <p>...une autre qui souhaiterait faire santé publique...</p> <p><i>je peux pas le faire maintenant (...) je pense que je poursuivrais</i></p>	Poursuite d'études universitaires	APPORTS DE LA RECHERCHE
L.358 à 366	<p>b78 : d'accord</p> <p>B78 : donc y'a quelque chose là qui est enclenché et puis après indépendamment de la structure de formation y'a effectivement qu'est-ce qui se met en place sur les établissements et notamment y'a le PHRIP. Donc nous là, les étudiants vont en être informés très prochainement par les 2 directeurs de soins du CHU et va se joindre aussi à ces 2 directeurs de soins, un professionnel qui a été retenu au niveau national pour conduire son PHRIP. Donc, à la fois, nous aurons l'aspect, je dirai, législatif, l'historique de ce PHRIP et comment dans un champ managérial on peut se saisir de cette opportunité que de conduire la recherche et ici au CHU,</p>	<p>...y'a effectivement qu'est-ce qui se met en place sur les établissements (...) PHRIP</p> <p>...un professionnel qui a été retenu au niveau national...</p> <p>...l'aspect (...) législatif, l'historique de ce PHRIP</p> <p>...dans un champ managérial (...) se saisir de cette opportunité (...) conduire la recherche...</p>	Investissement dans des projets de recherche	
L.366 à 370	<p>comment les personnes sont accompagnées, donc on va aller dans quelque chose de concret, et encore plus concret puisque c'est quelqu'un qui mène maintenant son étude</p> <p>b79 : avec un partage d'expériences</p> <p>B79 : voilà !</p>	<p>...comment les personnes sont accompagnées... quelque chose de concret...</p> <p>...encore plus concret (...) quelqu'un qui mène maintenant son étude</p> <p>...partage d'expériences</p>	Apprentissage expérientiel	
L.371 à 374	<p>b80 : d'accord, très bien. et bien écoutez je vous remercie, est-ce que vous avez un dernier mot, une réflexion à me donner avant de conclure ?</p> <p>B80 : je serais tentée de vous retourner la question, et vous votre recherche ? (rires)</p> <p>b81 : je suis en pleine réflexivité ! (rires), je vous remercie beaucoup.</p>	<p>...réflexivité !</p>	Réflexivité	

Annexe 10 : Analyse entretien 3 (Charlotte)

N° de lignes	Corpus, interactions	Unités de sens	Sous-thèmes	Thèmes
L.3 à 14	<p>c1 : donc tout d'abord merci de me recevoir et d'avoir accepté cet entretien. Je vous demanderai dans un premier temps, alors si vous voulez bien vous présenter professionnellement de manière assez synthétique au niveau de votre fonction actuelle, de votre origine professionnelle au niveau de la filière de formation, euh, votre ancienneté au niveau de la fonction cadre de santé, vos diverses expériences professionnelles antérieures</p> <p>C1 : d'accord, y'a pas de souci, vous voulez que je commence par ça tout de suite ?</p> <p>c2 : oui, s'il vous plait</p> <p>C2 : alors donc moi j'ai commencé comme ASH en 81, au bout de 3 ans j'ai fait l'école d'infirmières, euh, pendant une trentaine d'années j'ai fait essentiellement des services de réanimation et je suis arrivée dans la formation en janvier 2008 comme faisant fonction. J'ai fait l'école des cadres en 2011-2012 et je suis coordinatrice de la formation des ambulanciers donc depuis juin 2012.</p>	<p>...j'ai commencé comme ASH en 81...</p> <p>...une trentaine d'années (...) des services de réanimation...</p> <p>...je suis arrivée dans la formation en janvier 2008 comme faisant fonction</p> <hr/> <p>...infirmières...</p> <hr/> <p>...j'ai fait l'école d'infirmières...</p> <p>...j'ai fait l'école des cadres en 2011-2012...</p> <hr/> <p>...coordinatrice de la formation des ambulanciers...</p> <hr/>	<p>Expériences professionnelles</p> <hr/> <p>Filière d'origine</p> <hr/> <p>Formations effectuées</p> <hr/> <p>Fonction actuelle</p> <hr/>	<p>PARCOURS PROFESSIONNEL</p> <hr/>
L.15 à 33	<p>c3 : d'accord, donc vous êtes infirmière d'origine. Hum, hum, au niveau de votre formation cadre de santé, donc dans l'institut de formation cadre de santé dans lequel vous étiez, quel était le type de travail de mémoire que vous deviez réaliser ?</p> <p>C3 : alors c'était un travail de recherche, il n'y avait pas d'orientation euh... soit philosophique, soit sociologique, on avait absolument le choix de faire des enquêtes qualitatives, quantitatives, on avait le choix de comment on voulait mener notre mémoire</p> <p>c4 : de la méthode d'enquête, du champ disciplinaire ?</p> <p>C4 : oui, voilà, voilà</p> <p>c5 : par contre en termes de méthodologie, donc vous aviez une méthodologie bien particulière avec des étapes à suivre ou... ?</p> <p>C5 : oui, on avait une méthodo, tout d'abord c'était de présenter noter thème de recherche pour qu'il soit validé, ensuite nous avons un temps de lecture de documentation, pour essayer de formuler, trouver un peu plus notre thème de recherche, de là on partait d'une situation qu'on analysait, à partir de là on pouvait faire une pré-enquête, pour voir comment on allait s'orienter pour la suite, on faisait toute la partie ensuite, de recherche bien ciblée sur notre</p>	<p>...c'était un travail de recherche (...) pas d'orientation (...) philosophique, sociologique...</p> <p>...choix de faire des enquêtes qualitatives, quantitatives...</p> <p>...choix de comment on voulait mener notre mémoire...</p> <hr/> <p>...on avait une méthodo (...) présenter notre thème de recherche (...) validé... (...) temps de lecture de documentation... ...trouver un peu plus notre thème de recherche(...) on partait d'une situation qu'on analysait...</p> <p>... on pouvait faire une pré-enquête...</p> <p>...comment on allait s'orienter pour la suite (...) la partie (...) de recherche (...)</p>	<p>Méthodologie de recherche</p> <hr/>	<p>LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE</p> <hr/>

	thématique et on formulait notre question de recherche puis on faisait les entretiens avec analyse d'entretiens derrière	ciblée sur notre thématique... ...on formulait notre question de recherche (...) on faisait les entretiens avec analyse d'entretiens ...	Méthodologie de recherche	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE
L.34 à 38	c6 : d'accord, donc les sujets que vous traitiez pouvaient être divers et variés, euh, est-ce que le sujet que vous avez abordé vous, était en lien avec votre fonction antérieure ? Vous aviez une expérience de faisant fonction ? C6 : faisant fonction formatrice oui. Moi, j'ai fait un choix un peu particulier, étant infirmière de réanimation,	...faisant fonction formatrice... ...étant infirmière de réanimation...	Expériences professionnelles	
L.38 à 42	originaire de T. et ayant toujours travaillé sur T., j'ai choisi de m'expatrier sur C. pour connaître autre chose. Etant faisant fonction de formatrice, je me suis dit qu'il fallait que j'aille plutôt vers le management, plutôt que sciences de l'éducation et étant infirmière de réa. J'ai choisi un institut qui était d'orientation psychiatrique	...j'ai choisi de m'expatrier sur C. pour connaître autre chose. Etant faisant fonction de formatrice (...) j'aille plutôt vers le management... ...choisi un institut qui était d'orientation psychiatrique	Formations effectuées	PARCOURS PROFESSIONNEL
L.43 à 46	c7 : d'accord, une grande découverte ? C7 : voilà. Pour me permettre d'avoir un champ beaucoup plus large, parce que si je ne connais pas le terrain, je ne peux pas former et donc, j'ai choisi comme sujet de mémoire l'alternance	...d'avoir un champ beaucoup plus large... ...si je ne connais pas le terrain, je ne peux pas former (...) sujet de mémoire l'alternance	Approche réflexive	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE
L.47 à 57	c8 : d'accord, oui, donc qui est à la fois, je dirai sur les 2 orientations un petit peu, et dans la question que vous avez traitée, vous alliez jusqu'à faire des propositions de projet, des préconisations ? C8 : oui, des préconisations on va dire, voilà c9 : ouais et est-ce que ce travail vous a permis d'aboutir à des préconisations, je dirai pragmatiques ? C9 : alors euh, c'était d'augmenter la relation avec les IFSI quoi, Instituts de formation et terrains et que là, avec le nouveau programme on s'aperçoit, en fait, que le terrain vient beaucoup plus nous aider, parce que on a des TP avec un nombre important d'élèves et nous n'étions pas assez de formateurs, donc c'est le terrain qui vient beaucoup nous aider et comme les stages sont beaucoup plus longs et qu'ils sont de 10 semaines,	...des préconisations on va dire... préconisations (...) pragmatiques ? ...augmenter la relation avec les IFSI (...) Instituts de formation et terrains... ...avec le nouveau programme (...) le terrain vient beaucoup plus nous aider... ...c'est le terrain qui vient beaucoup nous aider... ...les stages sont beaucoup plus longs...	Professionnalisation	APPORTS DE LA RECHERCHE

L.58 à 64	<p>je me suis aperçue qu'on allait de moins en moins sur le terrain et donc c'était aussi ces préconisations, d'aller davantage sur le terrain et là je m'en aperçois encore d'autant plus avec l'école d'ambulanciers c'est une profession qui est complètement méconnue du terrain, où j'ai initié les visites de stages</p> <p>c10 : donc vous avez conçu, suite à cette réflexion, cette recherche, vous avez conçu un dispositif, une ingénierie de formation et vous avez pu la mettre en place concrètement ? C10 : oui.</p>	<p>...c'était aussi ces préconisations (...) aller davantage sur le terrain... ...d'autant plus avec l'école d'ambulanciers (...) profession (...) méconnue du terrain</p> <p>...vous avez conçu un dispositif, une ingénierie de formation (...) la mettre en place concrètement ? ...oui.</p>	Professionnalisation	APPORTS DE LA RECHERCHE
L.65 à 71	<p>c11 : d'accord. Est-ce que vous aviez réalisé des travaux de recherche dans des formations antérieures à celle de la formation cadre ? C11 : alors, j'ai fait un PHRI, mais ça n'a pas abouti, voilà, sur les erreurs médicamenteuses, tout ce qui était héparine c12 : pendant que vous travailliez en réanimation ? C12 : non, quand je suis arrivée ici c13 : d'accord</p>	<p>...travaux de recherche dans des formations antérieures ? ...j'ai fait un PHRI mais ça n'a pas abouti</p>	Expérience de recherche antérieure	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE
L.72 à 84	<p>C13 : voilà, et là, je fais un appel à projet à l'heure actuelle, j'arrive pas à me souvenir l'intitulé... c'est un fonds régional pour l'innovation pédagogique en région C. c14 : d'accord, donc vous aviez une expérience même si le projet n'a pas été retenu, vous aviez construit toute la démarche, vous avez participé à toute la construction de la démarche ? C14 : oui, voilà c15 : et vous l'avez fait en partenariat avec quels acteurs ? C15 : avec euh, avec le centre de ...alors c'est pas le CIO, c'est le ...une cellule de l'hôpital ? c16 : le centre de recherche paramédicale ? C16 : oui, de recherche paramédicale pour qu'ils me donnent leurs outils mais pas qu'ils soient chef de projet c17 : d'accord, c'est vous qui étiez chef de projet ? C17 : oui.</p>	<p>...je fais un appel à projet... ...fonds régional pour l'innovation pédagogique en région... ...une expérience... participé à toute la construction de la démarche ? (...) oui</p> <p>...avec (...) le centre de (...) recherche paramédicale</p> <p>...qu'ils me donnent leurs outils (...) pas qu'ils soient chef de projet ...vous qui étiez chef de projet ?...</p>	Investissement dans des projets de recherche	APPORTS DE LA RECHERCHE
L.85 à 103	<p>c18 : est-ce que vous avez l'impression que cette démarche de recherche dont vous aviez l'expérience, même si c'est pas forcément la même démarche de méthodologie que celle de votre mémoire, vous a apporté des éléments concrets pour vous dans la méthodo à suivre pour élaborer votre mémoire ? Et si oui, quels éléments vous</p>			

	<p>pensez que ça vous a permis de remettre en branle, si je peux dire ?</p> <p>C18 : alors, les éléments, c'est d'aller chercher des informations mais pas simplement par moi-même, de travailler vraiment avec un réseau</p> <p>c19 : d'accord</p> <p>C19 : et ça, ça m'a été vraiment bénéfique cette construction de réseau et le réutiliser et bien connaître le métier de toutes les personnes qui m'entourent, justement pour aller chercher les compétences ou les informations quelque part</p> <p>c20 : donc d'être de la filière soignante, des gens avec qui, enfin...</p> <p>C20 : pas forcément filière soignante, c'est pareil j'ai été coordinatrice régionale d'une unité de pharmacologie, donc j'ai coordonné 13 IFSI, j'ai travaillé avec la faculté de pharmacie mais aussi avec la faculté de mathématiques pour travailler justement sur comment comprendre un texte de recherche, toutes les stat. Et tout ça , comment je pouvais aussi l'enseigner aux élèves et donc j'avais besoin aussi de me former et de ne pas s'arrêter à la science infirmière, de ne pas s'arrêter simplement au médical, c'est trop restreint mais prendre de la sociologie, de l'anthropo et...très large</p>	<p>...d'aller chercher des informations (...) travailler vraiment avec un réseau</p> <p>...bénéfique cette construction de réseau (...) le réutiliser...</p> <p>...bien connaître le métier de toutes les personnes qui m'entourent (...) aller chercher les compétences...</p> <p>...pas forcément filière soignante...</p> <p>...j'ai été coordinatrice régionale d'une unité de pharmacologie...</p> <p>...j'ai coordonné 13 IFSI (...) travaillé avec la faculté de pharmacie (...) avec la faculté de mathématiques...</p> <p>...comment comprendre un texte de recherche (...) les stat...</p> <p>...comment je pouvais (...) l'enseigner...</p> <p>...besoin de me former(...) ne pas s'arrêter à la science infirmière (...) c'est trop restreint (...) prendre de la sociologie, de l'anthropo...</p>	Ressources	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE
L.104 à 114	<p>c21 : d'accord. Donc dans la démarche de recherche, si je reprends ce que vous avez dit, au niveau du PHRIP, ce qui vous a aidé, c'était les connaissances enfin les réseaux de partenaires, avec qui vous avez pu travailler, que vous avez pu mobiliser pour vous votre étude de recherche à l'IFCS, et également quand vous me parlez des outils en fait, plutôt des outils épidémiologiques au niveau de l'enquête, d'accord. Et euh, là vous vous êtes lancée dans un nouveau projet, est-ce que vous pensez que c'est quelque chose qui a été enclenché ou qui a pu être poursuivi du moins, ça vous a donné le goût peut-être ou je sais pas de,...de poursuivre dans la recherche parce que vous êtes récemment diplômée ?...</p> <p>C21 : je dirai que c'était ancré déjà avant, je suis une personne de nature très curieuse, j'ai besoin d'apprendre, si je n'apprends pas, si je ne trouve pas quelque chose de nouveau, je m'ennuie et si je m'ennuie, je ne travaille pas bien</p>	<p>...c'était ancré déjà avant...</p> <p>...de nature très curieuse...</p> <p>...besoin d'apprendre...</p> <p>...si je ne trouve pas quelque chose de nouveau, je m'ennuie (...) je ne travaille pas bien...</p>	Ressources	
L. 115 à 119	<p>c22 : d'accord.</p> <p>C23 : voilà, donc c'est déjà un processus que j'ai d'avance de m'intéresser à</p>	<p>...ça m'a confortée dans le fait d'avoir fait ce travail de mémoire (...) d'avoir été</p>	Reconnaissance Valorisation	
				APPORTS DE LA RECHERCHE

	<p>plein de sujets, mais ça m'a confortée dans le fait d'avoir fait ce travail de mémoire et d'avoir été diplômée avec ce travail, de me dire que j'ai des capacités et des compétences et que je peux encore creuser davantage</p>	<p>diplômée avec ce travail... ...me dire que j'ai des capacités et des compétences (...) je peux encore creuser davantage...</p>	Reconnaissance Valorisation	APPORTS DE LA RECHERCHE
L.120 à 128	<p>c24 : d'accord. Euh, quand vous êtes entrée à l'IFCS, donc vous aviez déjà participé à un projet de recherche paramédicale, est-ce que vous aviez une représentation ou un modèle de travail de recherche bien précis, je dirai en tête et est-ce que ce modèle ou cette représentation, soit vous aidée pour construire votre travail, soit vous a gênée parce que peut-être c'était différent, voilà ?</p> <p>C24 : non, encore une fois c'est parce que j'étais responsable de l'unité de pharmacologie, des calculs de dose, que je connaissais la difficulté des élèves, que moi en tant qu'infirmière, j'avais vu aussi la difficulté des élèves à préparer des médicaments, à comprendre les interactions, que je l'ai vraiment fait dans cette ligne là, ce PHRIP.</p>	<p>...je connaissais la difficulté des élèves(...) j'avais vu aussi la difficulté des élèves... ...je l'ai vraiment fait dans cette ligne là ce PHRIP.</p>	Expérience de recherche antérieure	
L.129 à 134	<p>C'était de dire voilà y'a des erreurs médicamenteuses mais d'où ça vient et pourquoi et quels sont...ouais toute la gestion des risques derrière et comment on pouvait s'en sortir ?</p> <p>c25 : donc, là c'est la recherche vraiment au service de l'avancée de la profession, en fait pour le mettre en place sur le terrain après ?</p> <p>C25 : voilà !</p>	<p>...d'où ça vient et pourquoi (...) ...la gestion des risques (...) comment on pouvait s'en sortir... ...la recherche vraiment au service de l'avancée de la profession (...) mettre en place sur le terrain après ? voilà !</p>	Approche réflexive	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE
L. 135 à 154	<p>c26 : et donc au niveau de votre mémoire, à l'IFCS, vous n'avez pas eu de difficulté particulière à enfin...avez-vous eu des difficultés particulières à construire ce travail à certaines phases, en lien avec certaines étapes ou au contraire avez-vous pu mobiliser certaines ressources également par rapport à d'autres phases ? comment vous pourriez me décrire ça ?</p> <p>C26 : alors la grande difficulté pour moi, ça a été le passage à l'écriture</p> <p>c27 : d'accord</p> <p>C27 : passage à l'écriture et mon habitude de travailler dans l'urgence, donc, qui m'a mis en difficulté, d'où j'ai été cherché des compétences, c'est à dire que au niveau de l'écriture une personne m'a dit : « et ben écoute tu écris comme tu parles » et à un moment donné ça s'est déclenché et j'ai pu écrire et j'y étais dedans mais c'était ce passage à l'écrit</p> <p>c28 : le premier passage à l'écrit ?</p> <p>C28 : oui, c'est ça le plus dur</p> <p>c29 : poser ce qu'on a dans la tête, le poser par écrit ?</p> <p>C29 : voilà mais euh, à tel point que je n'écrivais pas assez vite par rapport à ma</p>	<p>...la grande difficulté (.....) ça a été le passage à l'écriture ...et mon habitude de travailler dans l'urgence... ...j'ai été cherché des compétences(...) <i>tu écris comme tu parles...</i> ...ça s'est déclenché (...) j'ai pu écrire (...) j'y étais c'était ce passage à l'écrit... ...c'est ça le plus dur... ...poser ce qu'on a dans la tête, le poser par écrit ? ...je n'écrivais pas assez vite par rapport à</p>	Difficultés rencontrées	

	<p>pensée c'est que la personne qui me relisait m'a dit : « voilà ça y est, je sais de quoi tu veux parler mais il manque des paragraphes des fois ... » c30 : oui, parce que pour vous c'était dans votre tête ? C30 : voilà, donc la suite était logique, mais il manquait des paragraphes quand même</p>	<p>ma pensée... ...il manque des paragraphes des foispour vous c'était dans votre tête ? voilà... ...il manquait des paragraphes...</p>	Difficultés rencontrées	
L.155 à 165	<p>c31 : alors que là l'exercice d'écriture c'est faire lire aux autres et se faire comprendre. Et euh, est-ce que la phase conceptuelle a été plutôt une ressource, plutôt euh ?...</p> <p>C31 : plutôt une ressource et plutôt un grand plaisir parce que j'ai pu réutiliser des choses que je ne pensais pas réutiliser, des lectures que j'avais faites</p> <p>c32 : vous avez des exemples ? C32 : par exemple, j'ai utilisé le Petit Prince, j'ai repris Montaigne, des choses comme ça euh, et ça c'était avec plaisir que j'ai pu retrouver ces textes c33 : d'accord. Aller réinvestir des lectures en se disant, oui en effet c'est pas forcément en lien avec le sujet que je traite et pourtant... C33 : voilà, ça datait du lycée et ça a été des choses où j'ai dit, oui, le lien je ne croyais pas qu'il existait et il existe même en allant chercher beaucoup plus loin</p>	<p>...la phase conceptuelle a été (...) une ressource... ...un grand plaisir ...j'ai pu réutiliser des choses que je ne pensais pas réutiliser (...) des lectures que j'avais faites ...j'ai utilisé le Petit Prince, j'ai repris Montaigne...</p> <p>...le lien je ne croyais pas qu'il existait et il existe... en allant chercher beaucoup plus loin</p>	Ressources	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE
L.166 à 168	<p>c34 : donc ça c'est vraiment le lien qu'on peut faire entre la partie théorique et la partie plus pratique ? C34 : oui, oui</p>	<p>...le lien qu'on peut faire entre la partie théorique et la partie plus pratique...</p>	Conceptualisation	
L.169 à 172	<p>c35 : euh, au niveau des liens, les liens on en a déjà parlé, ce que vous avez réussi à faire entre votre travail de recherche et l'exercice professionnel, donc vous m'avez dit la possibilité de rendre opérationnel en fait, ce que vous aviez construit ou imaginé C35 ouais</p>	<p>...possibilité de rendre opérationnel en fait, ce que vous aviez construit ou imaginé...</p>	Professionnalisation	APPORTS DE LA RECHERCHE
L.173 à 189	<p>c36 : est-ce que vous pourriez dire que vous avez perçu d'autres intérêts dans le fait de construire un mémoire avec une démarche de recherche ? en termes d'apports ? C36 : en termes d'apports c'est tous les échanges que j'ai pu avoir, notamment au niveau des entretiens. Alors dans ma méthodologie d'analyse d'entretiens, on nous avait expliqué d'essayer de faire des thématiques, de découper tous nos entretiens et d'essayer de faire des thématiques et des grands chapeaux.</p>	<p>...tous les échanges (...) notamment au niveau des entretiens. ...dans ma méthodologie d'analyse d'entretiens (...) faire des thématiques (...) découper tous nos entretiensfaire des thématiques et des grands chapeaux...</p>	Méthodologie de recherche	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE

	<p>Et en fait moi ça me convenait pas, je les ai fait par couleurs les thématiques et j'avais des dominances sur mes entretiens et donc qui correspondaient à une manière de travailler pour chacun et donc c'est à partir de là que moi j'ai pu déterminer que je pouvais mettre des mots sur des sensations</p> <p>c37 : d'accord, en passant par un code différent en fait ?</p> <p>C37 : voilà, y'avait des personnes qui étaient plus dans l'orientation « verte » qui étaient plus tournées sur l'étudiant, d'autres qui étaient plus sur les techniques d'apprentissage, d'autres sur le terrain, d'autres...voilà, ça m'a permis de visualiser les approches différentes de chacun et ça, ça a été une richesse supplémentaire</p> <p>c38 : donc en fait, vous avez construit des outils d'analyse, dans la phase d'analyse qui sont passés par un petit détour avant de revenir à des thèmes, c'est ce que vous avez fait ?</p> <p>C38 : voilà !</p>	<p>...ça me convenait pas... je les ai fait par couleurs</p> <p>...j'avais des dominances sur mes entretiens qui correspondaient à une manière de travailler pour chacun...</p> <p>...c'est à partir de là que (...) j'ai pu déterminer que je pouvais mettre des mots sur des sensations...</p> <p>...en passant par un code différent...</p> <p>...ça m'a permis de visualiser les approches différentes de chacun...</p> <p>...ça a été une richesse supplémentaire...</p> <p>...vous avez construit des outils d'analyse (...) passés par un petit détour avant de revenir à des thèmes...</p>	<p>Méthodologie de recherche</p>	<p>LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE</p>
<p>L.190 à 205</p>	<p>c39 : et au niveau de la guidance ou de l'accompagnement méthodologique que vous aviez, euh, à l'IFCS, ça se passait comment ?</p> <p>C39 : alors euh, nous avons des guidants qui n'étaient pas forcément formateurs à l'IFCS, on n'avait pas forcément cours avec eux, qui avaient choisi, ils avaient un panel de guidants et qui choisissaient par rapport à la thématique</p> <p>c40 : c'était les personnes qui vous accompagnaient qui choisissaient les thématiques qu'ils avaient envie de traiter ?</p> <p>C40 : voilà, qu'ils avaient envie d'accompagner et je sais que pour ma part, j'ai eu quelqu'un qui était très disponible, on s'est peu vu mais beaucoup par mail, par téléphone, voilà, on a beaucoup travaillé comme ça ; qui a su aussi...y'a certains auteurs que je n'avais pas envie d'exploiter et il m'a dit « c'est votre droit, même si c'est ceux qui sont à la mode »</p> <p>c41 : donc il vous a laissé assez libre dans le choix de ce que vous aviez envie d'aller ?</p> <p>C41 : voilà, dans la mesure où c'était argumenté le jour de l'oral, si on me posait la question du pourquoi j'avais pas été vers ces auteurs, j'avais mon argumentation et que voilà j'avais envie d'explorer quelque chose qui n'était pas habituel</p>	<p>...nous avons des guidants qui n'étaient pas forcément formateurs à l'IFCS...</p> <p>...un panel de guidants (...) qui choisissaient par rapport à la thématique....</p> <p>...qu'ils avaient envie d'accompagner...</p> <p>...quelqu'un qui était très disponible (...) on s'est peu vu mais beaucoup par mail, par téléphone...</p> <p>...qui a su aussi...y'a certains auteurs que je n'avais pas envie d'exploiter...</p> <p>...« c'est votre droit, même si c'est ceux qui sont à la mode »...</p> <p>...libre dans le choix de ce que vous aviez envie d'aller ?</p> <p>...dans la mesure où c'était argumenté le jour de l'oral (...) j'avais mon argumentation(...) envie d'explorer quelque chose qui n'était pas habituel</p>	<p>Accompagnement pédagogique</p>	<p>INGENIERIE</p>

L.206 à 218	<p>c42 : d'accord. Et au niveau du dispositif d'accompagnement dans l'IFCS et d'enseignements aussi de la méthodologie, des choses comme ça, ça se passait comment ?</p> <p>C42 : alors au niveau de l'enseignement c'est qu'on a eu plusieurs travaux écrits à rendre et on a eu notamment une démarche éducative, où on avait une situation éducative sur n'importe quel sujet, c'était aussi bien de monter une roue de voiture, voilà, c'était une démarche éducative qu'on avait pu vivre, une recette de cuisine, voilà ce qu'on voulait...et c'est décortiqué comment on s'y était pris, comment ça avait abouti, ou pas abouti, et est-ce que la personne avait pu le reproduire, le transposer et ainsi de suite. Donc on a fait ce premier jet où on expliquait d'abord notre situation, elle était lue et corrigée et validée, ensuite, on avait tout ce qu'on avait vu comme pré-requis, comme outils, comment on avait vérifié que la personne avait compris et les questionnements qu'on avait pu avoir. Et donc on avait cette 2^{ème} partie qui était corrigée une 2^{ème} fois et après on pouvait finaliser notre travail.</p>	<p>...on a eu plusieurs travaux écrits à rendre (...) notamment une démarche éducative... ...on avait une situation éducative sur n'importe quel sujet (...) une démarche éducative qu'on avait pu vivre(...) ce qu'on voulait... ...c'est décortiqué comment on s'y était pris, comment ça avait abouti, ou pas abouti, et est-ce que la personne avait pu le reproduire, le transposer... ...premier jet (...) on expliquait d'abord notre situation elle était lue et corrigée et validée... ...tout ce qu'on avait vu comme pré-requis (...) comment on avait vérifié que la personne avait compris (...) les questionnements qu'on avait pu avoir. ...on pouvait finaliser notre travail.</p>	Approche réflexive	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE
L.219 à 225	<p>c43 : d'accord. Et de là, vous avez un peu déduit, en fait les étapes de la méthodologie ?</p> <p>C43 : oui, aussi</p> <p>c44 : et vous avez eu des apports théoriques « purs et durs » en termes de méthodologie de recherche ?</p> <p>C44 : oui</p> <p>c45 : ils étaient faits par des formateurs de l'IFCS, des universitaires ?</p> <p>C45 : les 2. Les 2</p>	<p>...des apports théoriques « purs et durs » en termes de méthodologie de recherche</p> <p>...faits par des formateurs de l'IFCS, des universitaires (...) les 2...</p>	Méthodologie de recherche	
L.226 à 232	<p>c46 : d'accord. Et l'IFCS dans lequel vous étiez travaillait en partenariat avec l'université ?</p> <p>C46 : complètement. Nous, pour vous dire, on avait, alors que les autres écoles de cadres se situaient à peu près à 200-250 heures universitaires, nous en avait 500</p> <p>c47 : d'accord, donc vraiment une co-construction avec l'université ?</p> <p>C47 : oui, on a eu même un manque au niveau d'outils cadres. On était avec l'IAE de P.</p> <p>c48 : d'accord. Et donc vous êtes sortie de l'IFCS avec également un diplôme universitaire ?</p>	<p>...les autres écoles de cadres se situaient à peu près à 200-250 heures universitaires, nous en avait 500...</p> <p>...même un manque au niveau d'outils cadres...</p>	Partenariat universitaire	

L. 233 à 242	<p>C48 : un master1 management et santé c49 : d'accord. Et au niveau de l'aspect, toujours « professionnalisation » de ce travail de recherche, quelles compétences particulières vous pensez avoir soit renforcées, parce que y'en a que vous aviez déjà, soit développées dans l'élaboration de ce travail de recherche ? C49 : alors c'est passé d'abord par une prise de confiance dans les écritures, ouais c'est ça d'abord c50 : hum, hum C50 : c'est cette prise de confiance qui m'a permis de la compétence c51 : d'accord. Donc oui, ce qui a été votre 1^{ère} difficulté, en fait c'est la compétence que vous avez le plus... C51 : développée, oui.</p>	<p>...master1 management et santé...</p> <p>...prise de confiance dans les écritures...</p> <p>...cette prise de confiance qui m'a permis de la compétence... ...votre 1^{ère} difficulté, en fait c'est la compétence que vous avez le plus (...) développée</p>	Professionnalisation	APPORTS DE LA RECHERCHE
L.242 à 243	<p>je ne vais plus dire, voilà, ben je vais commencer à écrire et ben ça sera peut-être « en parlé » mais tant pis, je sais que je peux progresser derrière</p>	<p>...je sais que je peux progresser derrière</p>	Reconnaissance Valorisation	
L.244 à 255	<p>c52 : ce qui vous a aidée, c'est le fait je dirai de jeter votre pensée avant de la construire enfin...vraiment par écrit ? C'est vraiment ça qui vous a aidée ? C52 : oui. Oui c53 : est-ce que vous pensez qu'il y a d'autres choses qui ont pu enclencher ou déclencher ? C53 : déclencher, aussi, euh, non qui n'a pas déclenché pour moi, mais pour d'autres ça a déclenché, c'est d'avoir lu des exemples de mémoires c54 : ouais, hum, hum C54 : ça n'a pas déclenché, parce que quelque part je voulais trop coller... c55 : ah oui le risque c'est de faire le modèle quoi en fait... C55 : oui de le prendre comme modèle et ça correspondait pas, je m'y perdais. Oui j'ai plus marché par anti-modèle que par modèle</p>	<p>...c'est le fait je dirai de jeter votre pensée avant de la construire...</p> <p>...pour d'autres ça a déclenché, c'est d'avoir lu des exemples de mémoires...</p> <p>...ça n'a pas déclenché, parce que quelque part je voulais trop coller... ...le prendre comme modèle et ça correspondait pas...je m'y perdais (...) j'ai plus marché par anti-modèle</p>	Ressources	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE
L.255 à 259	<p>c56 : c'est une méthode comme une autre Est-ce que vous pensez à d'autres compétences qui vous servent dans votre quotidien ? C56 : euh... (Silence)... l'explicitation, oui, l'explicitation comme compétence. Euh, en règle générale, je dirai que ce serait aussi une compétence, euh, de ne pas répondre dans l'urgence</p>	<p>...l'explicitation comme compétence. ...ce serait aussi une compétence (...) de ne pas répondre dans l'urgence...</p>	Réflexivité	APPORTS DE LA RECHERCHE

L.260 à 265	<p>c57 : attendre, différer ? C57 : différer, hum, hum, voilà. Et ce temps d'écriture a permis ça, de maturer à ce niveau là c58 : d'accord, donc tout ce qui va être de l'étape d'analyse, puisque réfléchir, analyser et après, éventuellement, répondre et puis quand vous dites « <i>être capable de différer</i> » c'est de dire : « <i>je pose, et puis je verrai</i> », vous avez dit, « <i>quand ça sera mûré</i> » ...</p>	...différer (...) Et ce temps d'écriture a permis ça, de maturer...	Professionnalisation	APPORTS DE LA RECHERCHE
L.266 à 270	<p>C58 : oui, voilà, et puis de voir aussi, davantage l'environnement de la situation. De prendre ce temps de bien regarder tous les éléments qui sont liés à la situation</p> <p>c59 : dans l'analyse de situation tous les éléments contextuels, les acteurs, tout ça ? C59 : ouais, ouais, voilà de bien tout décortiquer pour avoir une réponse appropriée à l'évènement. Voilà</p>	<p>...voir aussi, davantage l'environnement de la situation (...) prendre ce temps de bien regarder tous les éléments qui sont liés à la situation...</p> <p>...bien tout décortiquer pour avoir une réponse appropriée à l'évènement.</p>	Réflexivité	
L.271 à 274	<p>c60 : d'accord C60 : et de ne pas être dans le faire comme je pouvais l'être en tant qu'infirmière, et puis infirmière de réa. Fallait répondre tout de suite. Donc ça, ça a été une compétence supplémentaire</p>	...ne pas être dans le faire (...) comme je pouvais l'être en tant qu'infirmière (...) ça a été une compétence supplémentaire...	Professionnalisation	
L.275 à 294	<p>c61 : d'accord. Donc vous m'avez parlé d'un projet de recherche que vous meniez, est-ce que vous avez envie, à l'heure actuelle, d'enclencher d'autres formations ? C61 : OUI ! J'attends la 2^{ème} année de master. Alors pour l'orientation, je ne sais pas exactement encore mais certainement un master2 « analyse de pratiques », que j'aurai la possibilité de faire en parallèle. Ben on dépose notre plan de formation au mois de mai, donc euh j'attends la réponse c62 : en alternance ? C62 : oui. c63 : et avec ce que vous avez capitalisé au niveau du M1, y'a pas de souci pour passer, enfin y'a des passerelles quoi ? C63 : des passerelles avec « management et santé » donc euh, on a fait aussi de l'analyse professionnelle et on a passé en tout 18 matières c64 : hum, hum, donc vous avez la possibilité, même si c'est un master dans une discipline, de bifurquer ? C64 : avec le nombre de matières qu'on avait, c'est soi ça, soit monter un dossier pour être expert en pharmacologie au tribunal d'instances c65 : d'accord. Encore plein de formations en vue !</p>	<p>J'attends la 2^{ème} année de master. ...master2 « analyse de pratiques »...</p> <p>...des passerelles avec « management et santé » (...) on a fait aussi de l'analyse professionnelle (...) on a passé en tout 18 matières</p> <p>...soit monter un dossier pour être expert en pharmacologie au tribunal d'instances</p>	Poursuite d'études universitaires	

	<p>C65 : oui, encore et j’espère bien que même à la retraite, je continuerais ! c66 : (rires). Quand on est dans la formation c’est dur d’arrêter... C66 : oui, voilà. (Rires).</p>	<p>...j’espère bien que même à la retraite, je continuerais !</p>		
L.295 à 300	<p>c67 : moi j’ai terminé, j’ai recueilli tout ce que j’avais besoin de recueillir, est-ce que vous avez envie de me faire part de suggestions, d’informations, d’éléments que je n’aurai pas questionnés en lien avec ce travail de recherche en formation cadre ? C67 : euh..., alors, oui, c’est d’avoir, le goût de l’effort et pour le coup, d’être déstabilisé pour se reconstruire c68 : oui, c’est important dans la démarche de recherche, je pense, oui</p>	<p>...c’est d’avoir, le goût de l’effort (...) d’être déstabilisé pour se reconstruire</p>	Ressources	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE
L.301 à 316	<p>C68 : c’est ne pas avoir peur de se questionner et c’est pour ça que de l’analyse de pratiques derrière, c’est savoir se regarder et savoir demander à ce qu’on nous évalue, qu’on nous regarde travailler, prendre du recul, ouais.</p> <p>c69 : d’accord. Ce sont des éléments que vous allez pouvoir remobiliser dans votre pratique quotidienne ? C69 : oui, dans ma pratique quotidienne voilà, et que ça peut permettre le non jugement de valeurs, je m’aperçois qu’on en fait souvent, sans le vouloir c70 : oui et puis avec la formation d’ambulanciers, comme vous dites qui est assez méconnue et qui est, je pense un peu en expansion en ce moment mais qui jusqu’à présent n’a pas été tellement valorisée finalement C70 : non et puis les professionnels qui pensent que ce sont des « Zorros, des brancardiers, des transporteurs » et non des personnes qui ont des compétences c71 : toutes ces connotations ? C71 : oui. c72 : d’accord, je vous remercie beaucoup. C72 : de rien !</p>	<p>...ne pas avoir peur de se questionner (...) de l’analyse de pratiques derrière, c’est savoir se regarder (...) savoir demander à ce qu’on nous évalue, qu’on nous regarde travailler, prendre du recul...</p> <p>...ça peut permettre le non jugement de valeurs...</p>	Réflexivité	APPORTS DE LA RECHERCHE

Annexe 11 : Analyse entretien 4 (Daniel)

N° de lignes	Corpus, interactions	Unités de sens	Sous-thèmes	Thèmes
L.3 à 16	<p>d1 : Bon, tout d'abord merci beaucoup d'avoir accepté l'entretien ; donc dans un premier temps, je vais vous demander, s'il vous plaît, de vous présenter rapidement au niveau de votre cursus professionnel et principalement l'ancienneté au niveau de la fonction cadre de santé</p> <p>D1 : d'accord</p> <p>d2 : votre fonction actuelle, et les expériences professionnelles antérieures ainsi que la filière dont vous êtes originaire</p> <p>D2 : d'accord, donc j'ai été diplômé infirmier en 1996, après j'ai travaillé un an service national au bloc opératoire, j'ai fait après 3 ans infirmier dans un service de soins intensifs en clinique privée, après je suis allé dans un hôpital public parce que ça correspondait plus à mes valeurs, j'ai travaillé 7 ans aux urgences de cet hôpital, pour après travaillé 1 an et demi, je crois dans le service de post urgences. Après, j'ai fait fonction de cadre en service de médecine interne et en même temps je passais les concours et j'ai été reçu à l'IFCS de L. et je suis devenu cadre de santé en juillet 2010. Depuis j'exerce dans le service de post urgences à l'hôpital de L.</p>	<p>...diplômé infirmier en 1996...</p> <hr/> <p>...j'ai été reçu à l'IFCS...</p> <hr/> <p>...j'ai travaillé un an service national au bloc opératoire (...) 3 ans infirmier dans un service de soins intensifs en clinique privée (...) dans un hôpital public (...) ça correspondait plus à mes valeurs (...) 7 ans aux urgences de cet hôpital (...) 1 an et demi, je crois dans le service de post urgences (...) j'ai fait fonction de cadre en service de médecine interne et en même temps je passais les concours ...</p> <hr/> <p>...devenu cadre de santé en juillet 2010 (...) dans le service de post urgences...</p> <hr/>	<p>Filière d'origine</p> <hr/> <p>Formations effectuées</p> <hr/> <p>Expériences professionnelles</p> <hr/> <p>Fonction actuelle</p> <hr/>	<p>PARCOURS PROFESSIONNEL</p> <hr/>
L. 17 à 22	<p>d3 : donc vous êtes infirmier d'origine, hein, au cours de vos études de base, en tant qu'infirmier, est-ce que vous avez fait des travaux de recherche et si oui, quelle genre de recherche avez-vous menée ?</p> <p>D3 : alors, ça remonte, mais effectivement j'ai effectué des travaux de recherche. Alors, le travail qui m'a le plus marqué, c'était le travail de recherche que j'ai effectué pour le travail de mémoire de fin d'études infirmier,</p>	<p>...j'ai effectué des travaux de recherche (...) le travail qui m'a le plus marqué (...) le travail de recherche (...) pour le travail de mémoire de fin d'études infirmier...</p> <hr/>	<p>Expérience de recherche antérieure</p> <hr/>	<p>LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE</p> <hr/>
L.22 à 24	<p>puisque c'est un travail que j'ai effectué sur la relation fusionnelle et l'épuisement professionnel en pédopsychiatrie ; donc c'était quand même très spécifique</p>	<p>...sur la relation fusionnelle et l'épuisement professionnel en pédopsychiatrie (...) c'était quand même très spécifique</p> <hr/>	<p>Professionnalisation</p> <hr/>	<p>APPORTS DE LA RECHERCHE</p> <hr/>

L. 25 à 33	<p>d4 : oui</p> <p>D4 : et heu, donc pourquoi ça m'a marqué parce que d'abord ça m'a permis de travailler sur l'épuisement professionnel et de prendre conscience qu'un métier que des professionnels de santé choisissaient d'effectuer par passion parfois etc. pouvait les décevoir pour plein de raisons et amener jusqu'à un épuisement professionnel, donc ça m'a permis de travailler aussi sur la frustration notamment entre ce qu'on voudrait faire dans le métier et ce que l'on fait exactement donc sur ce décalage là</p> <p>et puis ça m'avait marqué parce que c'était en pédopsychiatrie auprès d'enfants et je découvrais aussi à l'époque ces pathologies là, dans ce travail de recherche.</p>	<p>...ça m'a permis de travailler sur l'épuisement professionnel (...) de prendre conscience qu'un métier que des professionnels de santé choisissaient d'effectuer par passion parfois (...) pouvait les décevoir pour plein de raisons et amener jusqu'à un épuisement professionnel...</p> <p>...ça m'a permis de travailler aussi sur la frustration entre ce qu'on voudrait faire dans le métier et ce que l'on fait exactement sur ce décalage (...)</p> <p>...je découvrais aussi à l'époque ces pathologies là, dans ce travail de recherche.</p>	<p>Professionnalisation</p>	<p>APPORTS DE LA RECHERCHE</p>
L.33 à 38	<p>Donc moi j'avais apprécié parce que c'était très logique, enfin, très structuré et très structurant. Y'avait une méthodologie qu'on nous a enseigné et on était accompagné par un directeur de mémoire et donc à chaque fois elle nous donnait des pistes et ça nous évitait de s'enfermer sur une seule voie et ça nous faisait découvrir plein de choses, donc en fait ça nous montrait qu'une hypothèse au départ pouvait s'enrichir au fur et à mesure</p>	<p>...j'avais apprécié parce que c'était très logique très structuré et très structurant. Y'avait une méthodologie (...) on était accompagné par un directeur de mémoire...</p> <p>...elle nous donnait des pistes (...) ça nous évitait de s'enfermer sur une seule voie (...) ça nous faisait découvrir plein de choses (...) ça nous montrait qu'une hypothèse au départ pouvait s'enrichir au fur et à mesure ...</p>	<p>Acquisitions méthodologiques</p>	
L.38 à 41	<p>et bien sûr au cours de ce travail de recherche on rencontrait des personnes et là aussi s'ouvrir sur les expériences des autres, c'est très enrichissant. Donc ça c'est un travail de recherche que j'ai mené individuellement.</p>	<p>...on rencontrait des personnes (...) s'ouvrir sur les expériences des autres, c'est très enrichissant...</p> <p>...c'est un travail de recherche que j'ai mené individuellement.</p>	<p>Apprentissage expérientiel</p>	

L.42 à 87	<p>d5 : excusez-moi, par rapport à ce travail de recherche donc vous aviez une méthodologie de recherche qui partait de situations de faits ou d'un thème ?</p> <p>D5 : d'un d'un d'un fait que nous avons repéré pendant nos stages</p> <p>d6 : ouais, ouais d'accord et à partir de ce fait, c'était une méthodologie de recherche qui allait vers un éclairage conceptuel, une problématique, enfin une question de recherche ?</p> <p>D6 : oui en fait, voilà, alors y'avait, excusez-moi, mais ça remonte quand même loin au niveau de mes souvenirs. Il y avait des faits que j'avais remarqués qui m'interrogeaient au départ, donc par rapport à ça, effectivement, heu, y'a une recherche conceptuelle pour bien définir ce dont je voulais parler. Y'a eu la pose d'une hypothèse de travail</p> <p>d7 : oui</p> <p>D7 : euh, donc après je me souviens plus, y'a eu des rencontres, des entretiens je crois</p> <p>d8 : donc une enquête ?</p> <p>D8 : voilà une enquête et qui a mené sur ...enfin y'avait une problématique aussi</p> <p>d9 : oui, oui, oui, oui, oui...</p> <p>D9 : ...une problématique qui a mené sur une conclusion</p> <p>d10 : donc vous alliez jusqu'à l'enquête pour valider éventuellement votre hypothèse?</p> <p>D10 : voilà, voilà</p> <p>d11 : donc toute une démarche de recherche complète en formation initiale ?</p> <p>D11 : voilà mais beaucoup moins poussée qu'en formation cadre, avec moins d'exigences</p> <p>d12 : oui mais c'était quand même une démarche de recherche calibrée, avec une methodo comme vous l'avez dit bien précise...</p> <p>D12 : oui, voilà</p> <p>d13 : d'accord et, vous m'avez parlé de ce que vous aviez trouvé intéressant en terme de compréhension de votre sujet notamment comment on pouvait arriver à un épuisement professionnel, quelles en étaient les causes, vous avez eu pas mal d'explications en fait, heu...concernant l'éclairage conceptuel, vous avez parlé de compréhension des termes aussi, c'est-à-dire qu'est-ce que ça veut dire quand on parle de motivation, épuisement...</p> <p>D13 : oui, voilà</p> <p>d14 : heu...est-ce que vous avez le souvenir, lors de ce premier travail même si ça fait un p'tit moment, de ce qui, à l'époque, vous avez paru plus difficile ou plus facile à travailler dans ces étapes de recherche?</p>	<p>...d'un fait que nous avons repéré pendant nos stages</p> <p>...ça remonte quand même loin au niveau de mes souvenirs.</p> <p>Il y avait des faits que j'avais remarqués qui m'interrogeaient (...) y'a une recherche conceptuelle (...) bien définir ce dont je voulais parler...</p> <p>Y'a eu la pose d'une hypothèse de travail...</p> <p>...après je me souviens plus (...) y'a eu des rencontres, des entretiens (...) une enquête (...) y'avait une problématique aussi ...</p> <p>...qui a mené sur une conclusion</p> <p>...jusqu'à l'enquête pour valider éventuellement votre hypothèse...</p> <p>...toute une démarche de recherche complète en formation initiale ? (...) beaucoup moins poussée qu'en formation cadre (...) moins d'exigences...</p> <p>...une démarche de recherche calibrée avec une methodo (...) bien précise...</p>	<p>Expérience de recherche antérieure</p>	<p>LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE</p>
-----------	---	---	---	---

	<p>D14 : à l'époque, ce qui m'avait paru le plus facile, à l'époque... (Rires), puisque maintenant c'est différent, c'était les concepts parce que, pour moi, c'était de la recherche bibliographique et puis des entretiens avec des professionnels, et donc pour moi, c'était définir les termes et c'était ce qui m'avait paru plus facile d15 : d'accord</p> <p>D15 : ce qui m'avait paru le plus difficile à l'époque, c'était la partie enquête d16 : l'analyse ?</p> <p>D16 : oui et puis parfois c'était parler de l'épuisement professionnel ça paraît difficile, enfin, j'étais étudiant, je pense que des fois c'est pas facile pour un soignant de se reconnaître en difficulté d17 : oui, de l'identifier comme étant une difficulté, et puis vous étiez un étudiant infirmier, en formation initiale...</p> <p>D17 : oui, voilà avec moins d'expérience que maintenant, avec moins d'aplomb, moins de connaissances professionnelles, plus de timidité, moins de confiance en soi, c'était plus difficile pour moi l'enquête</p>	<p>...ce qui m'avait paru le plus facile (...) maintenant c'est différent, c'était les concepts (...) c'était de la recherche bibliographique (...) des entretiens avec des professionnels (..) c'était définir les termes...</p> <p>...ce qui m'avait paru le plus difficile (...) c'était la partie enquête</p> <p>parler de l'épuisement professionnel ça paraît difficile (...) j'étais étudiant (...) c'est pas facile pour un soignant de se reconnaître en difficulté...</p> <p>...avec moins d'expérience que maintenant moins d'aplomb, moins de connaissances professionnelles, plus de timidité, moins de confiance en soi... ...c'était plus difficile (...) l'enquête</p>	Expérience de recherche antérieure	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE
L.88 à 97	<p>d18 : d'accord. Et donc ensuite, vous avez fait d'autres travaux de recherche au cours de votre expérience professionnelle, avant d'arriver en formation cadre ou...?</p> <p>D18 : alors, avant d'arriver en formation cadre, non d19 : non, d'accord</p> <p>D19 : non, j'avoue honnêtement, pendant tout mon cursus, non, en fait je me suis orienté vers autre chose, vers la qualité. J'ai été formé pour faire des audits de qualité et je me suis investi dans ça, notamment dans le privé où j'ai travaillé la certification, dans le cadre des audits internes et puis après, à l'hôpital, mené des actions d'audits, de rédaction de protocoles etc. Mais pas de travaux de recherche comme celui de l'école des cadres.</p>	<p>J'ai été formé pour faire des audits de qualité(...) je me suis investi dans ça... ...j'ai travaillé la certification (...) mené des actions d'audits, de rédaction de protocoles... ...pas de travaux de recherche comme celui de l'école des cadres.</p>	Expériences professionnelles	PARCOURS PROFESSIONNEL
L.98 à 102	<p>d20 : et est-ce que vous assimilerez ou est-ce que vous feriez un parallèle avec le travail de recherche ? Justement je pense aux audits avec une démarche d'enquête et quelque chose que vous auriez pu réinvestir après, puisque y'a toute une méthodologie d'enquête dans l'audit et d'analyse aussi, est-ce que vous pensez que c'est quelque chose qui vous a servi ou que vous avez pu rattacher avec votre travail de recherche à l'école de cadres?</p>	<p>...quelque chose que vous auriez pu réinvestir après... ...quelque chose qui vous a servi ou que vous avez pu rattacher avec votre travail de recherche à l'école de cadres..... ...évidemment (...)</p>	Approche réflexive	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE

L.103 à 107	<p>D20 : évidemment, évidemment, parce que, comme vous l'avez dit, bon euh...les secrets de la réussite d'une démarche de recherche et d'une démarche d'audit, c'est de suivre la méthodologie, en fait et à partir de là, ça se passe bien. Euh, moi je sais que dans les audits, il faut être très rigoureux au tout début quand on choisi un sujet, il faut quand même effectuer une recherche</p>	<p>...les secrets de la réussite d'une démarche de recherche et d'une démarche d'audit, c'est de suivre la méthodologie (...) il faut être très rigoureux... ...il faut quand même effectuer une recherche...</p>	Acquisitions méthodologiques	APPORTS DE LA RECHERCHE
L.107 à 113	<p>et par exemple si je prends le cas le plus simple, un acte de soins simple, la pose d'un cathéter, il faut déjà effectuer une recherche bibliographique sur les recommandations etc. Après, il faut rédiger le protocole en tenant compte des contraintes du terrain d21 : oui, oui, tout à fait D21 : parce que sinon le protocole il va servir à rien, on va le mettre dans un placard et voilà...une fois qu'on a fait ça,</p>	<p>...un acte de soins simple (...) il faut déjà effectuer une recherche bibliographique (...) il faut rédiger le protocole en tenant compte des contraintes du terrain ...sinon le protocole il va servir à rien, on va le mettre dans un placard...</p>	Professionnalisation	
L.113 à 127	<p>il faut aller le vérifier auprès de professionnels, poser des questions, voir comment ils font vraiment, enfin trouver une méthode d'enquête qui permet de vérifier le protocole, voilà, bon, euh... d22 : c'est rattacher tout ce qui est la partie théorique à ce qui est concret dans son utilisation ? D22 : voilà, donc on peut faire un parallèle avec les concepts, effectivement, il faut clarifier ce qu'on veut demander et puis après euh, faire un protocole c'est un peu émettre une hypothèse, on peut se dire, voilà, c'est l'hypothèse que dans notre service, idéalement en sécurité pour le patient avec humanité et rigueur il faudrait qu'il soit fait comme ça d23 : hum, hum D23 : et après y'a un peu un travail d'enquête pour voir si on s'est pas trompé, si il faut pas réajuster d24 : comment on le décline concrètement... D24 : voilà</p>	<p>...il faut aller le vérifier auprès de professionnels (...) voir comment ils font vraiment (...) trouver une méthode d'enquête qui permet de vérifier le protocole... ...faire un parallèle avec les concepts. (...) clarifier ce qu'on veut demander... ...faire un protocole c'est un peu émettre une hypothèse il faudrait qu'il soit fait comme ça.... ...après y'a un peu un travail d'enquête (...) voir si on s'est pas trompé (...) réajuster</p>	Réflexivité	
L.128 à 146	<p>d25 : d'accord, merci. Donc je vous ai interrompu pour faire préciser ça et vous étiez parti sur votre deuxième travail de recherche, c'est-à-dire votre mémoire de formation cadre D25 : pff ! Alors le mémoire de formation cadre... (rires) que j'ai vécu complètement différemment</p>	<p>...le mémoire de formation cadre (...) j'ai vécu complètement différemment...</p>	Difficultés rencontrées	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE

	<p>d26 : oui</p> <p>D26 : alors, voilà, en fait là paradoxalement, c'est les concepts, alors les concepts, j'ai eu énormément de mal, voilà</p> <p>d27 : hum</p> <p>D27 : et malgré les explications de formatrices, malgré leur patience et leurs réponses aux questions en termes de méthodologie, j'ai eu du mal à dépasser cette phase là, parce que j'ai eu du mal, en fait au début à clarifier vraiment, euh...</p> <p>d28 : le problème de recherche ?</p> <p>D28 : voilà, oui. Et puis je voulais faire sur la qualité parce que, comme je vous l'ai dit, c'est quelque chose qui me tenait à cœur</p> <p>d29 : hum</p> <p>D29 : après je me suis aperçu que les protocoles fallait quand même qu'ils collent à la réalité et je voulais partir sur l'appropriation des protocoles et donc j'ai eu énormément de mal à définir mes concepts, voilà ! Là ça a été, pff ! et j'ai très mal vécu cette phase</p> <p>d30 : oui</p>	<p>...paradoxalement, c'est les concepts (...) j'ai eu énormément de mal...</p> <p>...malgré les explications de formatrices (...) leurs réponses aux questions en termes de méthodologie (..) du mal à dépasser cette phase là(...) du mal, en fait au début à clarifier vraiment, euh...</p> <p>...je voulais faire sur la qualité (...) quelque chose qui me tenait à cœur...</p> <p>...fallait quand même qu'ils collent à la réalité (...) j'ai eu énormément de mal à définir mes concepts (...) j'ai très mal vécu cette phase</p>	<p>Difficultés rencontrées</p>	<p>LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE</p>
L.147 à 149	<p>D30 : et après, finalement, une fois que ma directrice de recherche m'a aidé aussi, une fois que j'ai cheminé, que j'ai bien vu là où je voulais aller sur le problème d'appropriation des protocoles,</p>	<p>...une fois que ma directrice de recherche m'a aidé (...) une fois que j'ai cheminé (...) j'ai bien vu là où je voulais aller...</p>	<p>Accompagnement pédagogique</p>	<p>INGENIERIE</p>
L.149 à 151	<p>après là y'a eu un déclic et mes concepts sont venus et j'ai apprécié énormément l'enquête</p> <p>d31 : hum, hum, oui</p>	<p>...y'a eu un déclic (...) mes concepts sont venus (..) j'ai apprécié énormément l'enquête</p>	<p>Ressources</p>	<p>LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE</p>
L.152 à 154	<p>D31 : alors que, au départ, c'est ce qui m'a le plus gêné... parce que déjà j'avais cheminé et puis j'avais un vécu professionnel de plusieurs années.</p> <p>d32 : oui</p>	<p>...au départ, c'est ce qui m'a le plus gêné (...) j'avais cheminé (...) j'avais un vécu professionnel de plusieurs années.</p>	<p>Difficultés rencontrées</p>	<p>LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE</p>
L.155 à 162	<p>D32 : J'ai apprécié énormément l'enquête parce que j'ai trouvé que les professionnels de terrain, c'était des entretiens, pas des questionnaires et j'ai trouvé que les professionnels de terrain étaient très honnêtes, c'est-à-dire que vraiment ils disaient la vérité</p> <p>d33 : la vérité...</p> <p>D33 : la vérité, oui. Ben des fois, non on fait pas ce qu'on nous demande de faire, mais parce que... et à la fois, mais des fois y'avait des choses qui étaient pas possible, même si il fait faire ça, machin, bidule...</p>	<p>J'ai apprécié énormément l'enquête (...) c'était des entretiens (...) j'ai trouvé que les professionnels de terrain étaient très honnêtes (...) disaient la vérité</p> <p>...on fait pas ce qu'on nous demande de faire (...) c'était pour le patient (...) y'avait des choses qui étaient pas possible,</p>	<p>Professionnalisation</p>	<p>APPORTS DE LA RECHERCHE</p>

L.163 à 170	<p>d34 : ouais, ouais, ouais</p> <p>D34 : j'ai apprécié énormément cette phase là et puis alors, la phase que j'ai apprécié le plus finalement c'est les préconisations et... pourquoi j'ai apprécié cette phase parce que en faisant les préconisations, c'était aussi parfois reposer un deuxième cadre conceptuel, je m'explique, parce que des fois, du fait de l'enquête, bon je me suis aperçu que j'avais peut-être pas tout exploré dans le cadre conceptuel, donc repréciser théoriquement certaines choses déjà et puis</p> <p>d35 : hum, hum</p>	<p>...j'ai apprécié énormément cette phase (...) j'ai apprécié le plus finalement (...) les préconisations...</p> <p>...en faisant les préconisations (...) reposer un deuxième cadre conceptuel..</p> <p>...j'avais peut-être pas tout exploré dans le cadre conceptuel (...) repréciser théoriquement certaines choses...</p>	Conceptualisation	APPORTS DE LA RECHERCHE
L.171 à 184	<p>D35 : et puis ensuite, parce que quand on arrive sur le terrain (sourire) en tant que cadre, quand je relis ce que j'ai écrit en tant qu'étudiant, je me dis, oui effectivement c'est pas bête ce que j'ai écrit, c'est des vraies préconisations, mais attention, y'a un monde entre les contraintes qu'on a dans une institution en termes de personnel de de temps, de locaux, de tout</p> <p>d36 : de toutes les contraintes,</p> <p>D36 : voilà, et puis ce qu'il faudrait faire parce que...</p> <p>d37 : ça veut dire que les préconisations que vous aviez émises, est-ce que concrètement vous avez pu vous servir de certains éléments ?</p> <p>D37 : oui</p> <p>d38 : vous avez pu mettre en place des choses à l'issue de ça ?</p> <p>D38 : bien sûr, bien sûr, j'ai mis en place des réunions de fonctionnement, c'est à dire trimestrielles, ou tous les 3-4 mois, euh, dans lesquelles l'ordre du jour doit être construit en majorité par les soignants, pour parler de ce qu'ils ont envie de parler.</p>	<p>...quand on arrive sur le terrain en tant que cadre (...) ce que j'ai écrit en tant qu'étudiant c'est pas bête (...) c'est des vraies préconisations</p> <p>... y'a un monde entre les contraintes qu'on a dans une institution (...) ce qu'il faudrait faire</p> <p>...vous avez pu mettre en place des choses...</p> <p>...j'ai mis en place des réunions de fonctionnement (...) une nouvelle organisation (...) l'ordre du jour (...) construit en majorité par les soignants...</p>	<p>Professionnalisation</p>	
L.184 à 190	<p>Ca peut être une nouvelle organisation, comme un problème éthique, comme une difficulté avec une prise en charge, ou au contraire de ce qui va bien...</p> <p>d39 : une analyse de pratiques ?</p> <p>D39 : oui, voilà, voilà, exactement, euh... avec médecins, pas médecins, avec personnes ressources, enfin, voilà, j'ai mis en place ça</p> <p>d40 : hum</p>	<p>...un problème éthique, comme une difficulté avec une prise en charge (...) ce qui va bien...</p> <p>...une analyse de pratiques...</p> <p>...j'ai mis en place ça...</p>	Réflexivité	
L.191 à 203	<p>D40 : et puis comme c'était des préconisations sur l'appropriation des protocoles de soins par les soignants, parce que dans les services de soins, y'a beaucoup de documents qui arrivent dans les services tous les jours et les soignants en lisent que la moitié et encore j'exagère et bon parfois les documents qui peuvent être importants on a parfois du mal, nous cadres, à les faire intégrer aux soignants</p>	<p>...des préconisations sur l'appropriation des protocoles de soins par les soignants...</p> <p>...on a parfois du mal, nous cadres, à les faire intégrer aux soignants...</p>	Professionnalisation	

	<p>d41 : hum, hum</p> <p>D41 : euh donc par rapport à ça, euh j'ai beaucoup discuté au sein du comité dont je fais partie pour travailler sur l'appropriation, notamment en termes de nouveaux supports avec des images plutôt que des grands laïus</p> <p>d42 : plus de graphiques ou de choses comme ça ?</p> <p>D42 : plus de graphiques, de la vidéo, gestion documentaire etc. dans l'hôpital où je travaille pour l'instant c'est de la gestion papier, ils vont passer à une gestion informatique parce que sinon c'est impossible, enfin, je veux pas partir là dessus...</p>	<p>...j'ai beaucoup discuté au sein du comité (...) pour travailler sur l'appropriation...</p>	<p>Professionnalisation</p>	
<p>L.204 à 257</p>	<p>d43 : ça veut dire qu'il y a des choses que vous avez pu mobiliser ?</p> <p>D43 : oui, y'a des choses que j'ai pu mobiliser, mais la majeure partie de mes préconisations sont, théoriquement, je veux dire correctes</p> <p>d44 : et vous pouvez vous en servir ?</p> <p>D44 : oui je peux m'en servir, après j'ai des contraintes personnelles, en tant que temps de travail, charge de travail, enfin les contraintes des soignants</p> <p>d45 : oui, c'est à intégrer dans toute la complexité du système, parce que ça dépend pas que de vous, quoi</p> <p>D45 : voilà, c'est ça</p> <p>d46 : et donc par rapport au sujet que vous avez traité en lien avec des préoccupations, je dirai antérieures, en lien avec votre fonction, est-ce que le fait d'avoir été en poste en fonction cadre de santé, avant la formation, vous a servi ?... alors à interroger peut-être un sujet davantage axé sur vraiment ce qu'était la fonction cadre et est-ce que vous avez pu faire un retour réflexif sur cette expérience professionnelle dans votre travail de recherche ou pas du tout ?</p> <p>D46 : alors euh,... (Silence), à la réflexion il faut dire que j'ai très peu fait fonction, j'ai fait que 6 mois, quand on y réfléchit...</p> <p>d47 : c'est court</p> <p>D47 : oui, donc, 6 mois où j'ai eu tout à apprendre de la fonction cadre, la gestion des plannings, l'absentéisme etc., bon mais en plus de ça, je trouve que, pendant mon année scolaire à l'IFCS, je trouve que l'hôpital a changé d'une manière rapide et exceptionnelle</p> <p>d48 : hum, hum</p> <p>D48 : y'a eu des changements d'organisation polaire, d'organisation des soins, de réduction, il faut dire ce qui est d'effectifs</p> <p>d49 : hum, hum</p>	<p>...y'a des choses que j'ai pu mobiliser (...) la majeure partie de mes préconisations sont (...) je veux dire correctes...</p> <p>...je peux m'en servir (...) j'ai des contraintes personnelles...</p> <p>...retour réflexif sur cette expérience professionnelle dans votre travail de recherche...</p> <p>...j'ai très peu fait fonction... j'ai eu tout à apprendre de la fonction cadre</p> <p>...l'hôpital a changé d'une manière rapide et exceptionnelle...</p> <p>...y'a eu des changements ...</p>	<p>Réflexivité</p>	<p>APPORTS DE LA RECHERCHE</p>

	<p>D49 : ce qui fait que les 6 mois que j'ai fait fonction, là j'avais commencé à initier des projets dans le service où j'étais, voilà, quand je suis revenu en tant que cadre, j'ai vu un changement radical d50 : hum, hum</p> <p>D50 : donc, pour moi, c'est pas comparable d51 : et est-ce que vous avez l'impression que le fait d'être en fonction cadre de santé, c'est-à-dire d'être dans l'exercice professionnel, même s'il est bref vous a permis d'avoir une réflexion davantage axée sur une thématique de cadre ? ou est-ce que de toute façon la thématique vous l'aviez quand même dans votre tête ?</p> <p>D51 : non, non, je pense que là oui, c'est-à-dire que mine de rien, même si je ne suis resté que 6 mois, euh j'ai affiné vraiment ma représentation de la fonction pendant ces 6 mois et ça m'a aidé dans mon travail de recherche ; parce que si j'étais passé de la fonction infirmière à l'école de cadres, je pense que j'aurai moins saisi les choses, certaines difficultés de communication relation d52 : parce que vous l'aviez vécu ?</p> <p>D52 : oui, voilà, voilà, je l'avais vécu parce que je me suis rendu compte que quand on est cadre on claque pas des doigts et puis tout se fait, voilà y'a pas de magie, c'est très complexe et je pense que ça m'a aidé à saisir toute cette complexité, j'ai compris ça, c'est déjà beaucoup d53 : d'accord, hum, hum</p> <p>D53 : que c'était très complexe et que finalement, comme on le dit très bien, c'est des préconisations d54 : et oui, à intégrer dans la complexité</p> <p>D54 : oui et que c'est pas des recettes miracles et puis y'a des choses qui peuvent marcher dans un service et puis pas dans un autre d55 : tout à fait</p> <p>D55 : pour des raisons historiques, d'organisation, c'est tellement un réseau complexe que...</p>	<p>...j'avais commencé à initier des projets (...) quand je suis revenu en tant que cadre, j'ai vu un changement radical...</p> <p>...même si je ne suis resté que 6 mois (...) j'ai affiné vraiment ma représentation de la fonction (...) ça m'a aidé dans mon travail de recherche (...) j'aurai moins saisi les choses</p> <p>...je l'avais vécu (...) ça m'a aidé à saisir toute cette complexité (...) j'ai compris ça</p> <p>...c'est des préconisations (...) c'est pas des recettes miracles (...) y'a des choses qui peuvent marcher dans un service et puis pas dans un autre...</p>	Réflexivité	APPORTS DE LA RECHERCHE
L.258 à 278	<p>d56 : euh, donc ce travail de recherche, quand vous êtes rentré en formation à l'IFCS, est-ce que maintenant avec le recul, vous pourriez dire quelles représentations vous en aviez ? ou quel modèle vous aviez en tête ? Voilà, qu'est-ce que ça vous inspirait ?</p> <p>D56 : au moment de mon entrée à l'IFCS, hein ? d57 : oui, à l'entrée</p> <p>D57 : à l'entrée à l'IFCS, j'en avais peur parce que bon quand moi je suis rentré j'ai discuté avec des cadres qui étaient sortis de l'IFCS et même on avait rencontré lors de la préparation des étudiants cadres. Donc j'en avais peur parce que ça représentait pour moi un travail énorme d58 : hum</p>	<p>...à l'entrée à l'IFCS, j'en avais peur (...) j'ai discuté avec des cadres qui étaient sortis de l'IFCS (...) on avait rencontré (...) des étudiants cadres. ...ça représentait pour moi un travail énorme...</p>	Représentations	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE

	<p>D58 : énorme et puis c'est pas le travail qui me faisait peur, c'est le fait de ne pas y arriver en fait d59 : d'être en capacité ? D59 : oui, d'être en incapacité d'effectuer ce travail parce que avec toutes les phases que ça représentait, voilà, est-ce que moi j'étais capable de produire un travail intéressant d60 : intéressant, c'est-à-dire ? D60 : ben qui faisait quand même un peu avancer les choses quoi, parce que je ne voulais pas produire un travail entre guillemets banal, enfin... d61 : oui, un travail qui correspondait à des exigences mais qui n'aurait pas eu d'intérêt professionnellement D61 : voilà, voilà et puis est-ce que j'allais trouver un sujet ?</p>	<p>...c'est pas le travail qui me faisait peur (...) c'est le fait de ne pas y arriver... ...d'être en incapacité d'effectuer ce travail (...) avec toutes les phases (...) est-ce que moi j'étais capable de produire un travail intéressant... ...qui faisait quand même un peu avancer les choses (...) je ne voulais pas produire un travail entre guillemets banal... ...trouver un sujet...</p>	Représentations	LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE
L.278 à 282	<p>L'entente avec la directrice de recherche aussi, parce que je trouve que c'est quand même très important un directeur de recherche. Si l'étudiant est trop fermé c'est à dire trop axé sur quelque chose ou si la directrice de recherche n'arrive pas à faire passer ce qu'elle veut faire comprendre à l'étudiant pour diverses raisons, voilà donc j'avais pas envie de tout ça</p>	<p>L'entente avec la directrice de recherche (...) c'est quand même très important un directeur de recherche (...) Si l'étudiant est trop fermé (...) trop axé sur quelque chose (...) si la directrice de recherche n'arrive pas à faire passer ce qu'elle veut faire comprendre...</p>	Accompagnement pédagogique	
L.283 à 295	<p>d62 : hum, hum. Donc dans la méthodologie que vous avez suivie à l'IFCS, vous aviez des enseignements théoriques, vous étiez accompagné par un directeur de recherche unique, y'avait pas de lien avec l'université au niveau de l'accompagnement? D62 : non, non d63 : et heu, au niveau du suivi dans l'année, il y avait des regroupements, il y avait des accompagnements collectifs à certains moments, D63 : oui, oui, tout à fait, y'avait tout ça et puis il y avait ce que l'IFCS appelait un devis de recherche qui donnait la permission à un certain moment de passer à l'enquête ; c'était le gage d'une certaine qualité du travail, en ça c'était très important, moi je trouvais ça très utile parce que ça donnait des repères aux étudiants et on savait que voilà, finalement notre travail quand même avait porté ses fruits et on pouvait passer à la phase de l'enquête d64 : une sorte de validation d'une étape ?</p>	<p>...enseignements théoriques (...) accompagné par un directeur de recherche unique (...) pas de lien avec l'université... ...ce que l'IFCS appelait un devis de recherche (...) donnait la permission (...) de passer à l'enquête (...) gage d'une certaine qualité du travail (...) c'était très important (...) très utile (...) donnait des repères... ...notre travail (...) avait porté ses fruits (...) on pouvait passer à la phase de l'enquête... ...validation d'une étape</p>	Ingénierie pédagogique	INGENIERIE

L.296 à 300	<p>D64 : voilà, voilà, mais on était quand même accompagné à chaque étape importante, on n'était pas abandonné d65 : à chaque étape méthodologique ? D65 : de la méthodologie, voilà à chaque étape et puis ce fameux devis de recherche qui m'a semblé très important</p>	<p>...on était quand même accompagné à chaque étape importante (...) pas abandonné (...) à chaque étape méthodologiquece fameux devis de recherche (...) semblé très important</p>	Accompagnement pédagogique	INGENIERIE	
L.301 à 306	<p>d66 : vous avez parlé de déclic pour les concepts, au début de l'entretien, est-ce que vous pouvez identifier à quel moment et avec le recul avez-vous une idée de ce qui a pu provoquer ce déclic, enfin y'a peut-être plusieurs choses ? D66 : (silence) hum, des lectures, euh... parce qu'en fait, je vous ai parlé de ce déclic au moment de l'élaboration des concepts, parce que en fait, là, j'étais perdu et j'avais énormément de mal à voir où j'allais...</p>	<p>...ce qui a pu provoquer ce déclic... ...hum, des lectures (...) au moment de l'élaboration des concepts (...) j'étais perdu (...) j'avais énormément de mal à voir où j'allais.....des lectures m'ont été conseillées (...)</p>	Ressources		LE MEMOIRE EN FORMATION CADRE
L.307 à 311	<p>d67 : oui D67 : voilà et en fait, des lectures m'ont été conseillées par mon directeur de recherche et donc avec ses lectures j'ai fait des liens et là, je me suis mis à comprendre des choses, à comprendre où j'allais et les différentes composantes de mon sujet et la théorie de l'ensemble</p>	<p>j'ai fait des liens (...) comprendre des choses (...) différentes composantes de mon sujet et la théorie de l'ensemble...</p>	Approche réflexive	APPORTS DE LA RECHERCHE	
L.312 à 326	<p>d68 : une explicitation de votre vécu de votre expérience ? D68 : voilà, parce que je pense que pourquoi j'étais perdu parce qu'il me manquait de la théorie d69 : hum, hum D69 : il me manquait plein de théorie sur le sujet que je voulais traiter, vraiment, notamment la théorie des systèmes, les interactions dans les groupes...il me manquait beaucoup de choses et le fait de ces lectures là qui m'ont pas été conseillées pour rien parce que ma directrice de recherche a bien vu qu'il me manquait certaines choses, et ben du coup là j'ai eu un déclic et puis après ça m'a paru tout de suite beaucoup plus simple d70 : en fait, vous diriez que c'est le passage par la théorie qui a permis d'expliciter la pratique ? D70 : ben oui, généralement c'est ça d71 : d'éclairer la pratique ? C'est à dire, ce que vous faisiez avant en tant que professionnel, sans analyser ou sans réflexion...</p>	<p>...une explicitation de votre vécu de votre expérience... ...il me manquait de la théorie (...) sur le sujet que je voulais traiter... ..il me manquait beaucoup de choses (...) ces lectures (...) m'ont pas été conseillées pour rien (...) du coup là j'ai eu un déclic (...) ça m'a paru tout de suite beaucoup plus simple... ...expliciter la pratique (...) c'est ça (...)</p> <p>...en tant que professionnel, sans analyser ou sans réflexion...</p>	Réflexivité		
L.327 à 331	<p>D71 : mais c'est la différence entre un fonction cadre et un cadre ! Un cadre en revenant de l'école, il arrive à comprendre ce qui peut se passer par exemple dans une équipe, au niveau des relations avec une équipe, il comprend des</p>	<p>...c'est la différence entre un fonction cadre et un cadre ! (...) il arrive à comprendre (...) il comprend des choses</p>	Professionnalisation		

<p>L.332 à 373</p>	<p>choses parce que il a eu des apports théoriques même si il n'y a pas de boîte à outils miracle d72 : hum, hum, hum</p> <hr/> <p>D72 : mais il y a eu quand même certains apports qui disent là il se passe ça et puis même avec l'expérience après, bon là il faut que j'intervienne, là il faut que je laisse faire, là il faut que je fasse ci, que je fasse ça... mais même, c'est exactement ça je veux dire quand on voit quelque chose se passer dans un service la théorie nous permet de se dire ouh la la, attention, elle, elle arrive dans un groupe qui avait cette habitude là, elle veut en faire plus mais est-ce qu'elle va pas se faire rejeter par le groupe, ou elle est motivée au départ et du coup elle va se faire démotiver par le groupe.. Enfin je veux dire y'a plein de choses qui se jouent mais quand on a pas de théorie on peut pas comprendre tout ça</p> <p>d73 : dans ce que vous dites, par rapport au travail de recherche en particulier, vous dites : les connaissances on peut aller les chercher, c'est-à-dire les liens entre ce que l'on vit dans le cadre professionnel et à quelles connaissances on peut le rattacher,ok... mais il me semble, parce que je fais la gymnastique, qu'il y a aussi la réflexion qui est enclenchée par l'habitude aussi de se poser des questions et d'aller y réfléchir et d'analyser la situation ? y'a ces trois choses, c'est ça ?</p> <p>D73 : oui, oui, oui, je pense que pour moi, le travail de recherche finalement c'est ça, c'est appréhender une situation, se dire « tiens là y'a quelque chose qui m'interpelle » et puis après aller piocher tous les apports théoriques pour expliciter ça et puis après mener l'enquête pour voir si c'est bien ça</p> <p>d74 : d'accord, merci. Donc on a parlé des liens qu'on pouvait faire entre le travail de recherche et l'exercice professionnel, vous m'avez évoqué toutes les possibilités que vous aviez perçues dans le fait de rendre opérationnelles ces préconisations qui étaient écrites ; est-ce que vous pourriez identifier là, bon c'est peut-être difficile comme question, mais bon simplement, des compétences que vous avez pu acquérir et que vous rattacheriez particulièrement à l'apprentissage du travail de recherche ?</p> <p>D74 : (silence)</p> <p>d75 : ou des ressources ?... C'est-à-dire que le fait de mener un travail de recherche tel que vous l'avez mené, à 3 ans de recul maintenant, vous permettrait de dire : « ben ça je pense que c'est une compétence qui a été soit développée, soit enclenchée, soit nourrie par tout ce processus de travail de recherche »</p>	<p>parce que il a eu des apports théoriques...</p> <hr/> <p>...il y a eu quand même certains apports (...) il se passe ça (...) même avec l'expérience après (...) bon là il faut que j'intervienne...</p> <p>...quand on voit quelque chose se passer dans un service la théorie nous permet de se dire ouh la la, attention...</p> <p>...y'a plein de choses qui se jouent mais quand on a pas de théorie on peut pas comprendre tout ça...</p> <p>...le travail de recherche finalement c'est ça (...) appréhender une situation, se dire «...y'a quelque chose qui m'interpelle » (...) aller piocher tous les apports théoriques pour expliciter ça(...) mener l'enquête pour voir si c'est bien ça...</p>	<p>Réflexivité</p>	<p>APPORTS DE LA RECHERCHE</p>
--------------------	--	---	--------------------	---------------------------------------

<p>L.374 à 390</p>	<p>D75 : d'accord, excusez-moi, j'avais compris que vous me demandiez quelles compétences il fallait pour mener un travail de recherche, mais c'est pas ça ? d76 : non, mais vous pouvez me le dire aussi d'ailleurs si vous voulez, ça m'intéresse ! (rires)</p> <p>D76 : alors, ce qui a été développé c'est « un : ne jamais faire d'interprétation » d77 : oui, donc on est dans la capacité à analyser les situations avec tous les éléments D77 : voilà, surtout devant n'importe quel fait, ne pas interpréter et moi ça m'a bien fait comprendre que une situation peut être aussi bien bénéfique que négative dans des endroits différents ou des moments différents, voilà d78 : hum, hum, y'a jamais une situation identique, reproductible... D78 : voilà, alors ça surtout, chaque évènement peut avoir une portée différente à un moment donné et ne pas être fermé, tout explorer avant de prendre une décision, mais à un moment donné, il faudra prendre une décision d79 : oui, oui, bien sûr, mais une décision éclairée</p> <hr/> <p>D79 : voilà. Et ça m'a laissé aussi la méthodologie pour tout. Voilà, la rigueur quand je veux faire un document, de quoi on parle, définir... d80 : donc dans la construction ? D80 : voilà dans la construction même d'un exposé, d'une présentation, d'avoir une rigueur méthodologique et de s'y tenir</p> <p>d81 : au niveau de l'écriture aussi ? D81 : oui, l'écriture, j'en suis ressorti avec bien sûr, des progrès. Avant je faisais des phrases longues comme le bras et ça m'a permis d'apprendre les phrases courtes avec des liens d82 : en termes de méthodologie de l'écrit en fait ? D82 : oui, mais bien sûr mais par exemple, faire des paragraphes, des conclusions, des liens enfin voilà. Je pense que le travail de recherche, même si pour un étudiant cadre ça peut être très lourd, parce que c'est fait entre guillemets en plus de tout le reste, je pense que ce travail là, les bénéfices c'est à vie après parce que on apprend plein de choses, tout ce que je viens de vous dire là... d83 : hum, hum D83 : ça reste</p>	<p>...ce qui a été développé c'est (...) ne jamais faire d'interprétation (...) capacité à analyser les situations...</p> <p>....devant n'importe quel fait, ne pas interpréter (...) ça m'a bien fait comprendre que une situation peut être aussi bien bénéfique que négative dans des endroits différents ou des moments différents...</p> <p>...chaque évènement peut avoir une portée différente à un moment donné (...) ne pas être fermé (...) tout explorer avant de prendre une décision</p> <hr/> <p>...ça m'a laissé aussi la méthodologie pour tout (...) la rigueur (...) faire un document (...) définir...</p> <p>...la construction même d'un exposé, d'une présentation....</p> <p>...une rigueur méthodologique</p> <p>...l'écriture, j'en suis ressorti avec bien sûr, des progrès (...) d'apprendre les phrases courtes avec des liens...</p> <p>...faire des paragraphes, des conclusions, des liens...</p> <p>...le travail de recherche ...pour un étudiant cadre ça peut être très lourd (...) c'est fait (...) en plus de tout le reste...</p> <p>...les bénéfices c'est à vie (...) on apprend plein de choses (...) ça reste...</p>	<p>Réflexivité</p> <hr/> <p>Acquisitions méthodologiques</p>	<p>APPORTS DE LA RECHERCHE</p>
--------------------	--	--	--	---------------------------------------

L.391 à 410	<p>d84 : hum, hum. Est-ce que vous avez, à l'heure actuelle, même si vous êtes bien occupé, est-ce que vous auriez envie de poursuivre une recherche peut-être une recherche paramédicale ou d'autres types de recherche...? Ou dans le cadre d'une autre formation, est-ce que ça vous a donné une envie ?</p> <p>D84 : alors, moi personnellement, tout seul non</p> <p>d85 : oui</p> <p>D85 : ce que je voudrais, dans le service dans lequel je travaille, c'est compliqué, parce que c'est un service de post-urgences où il y a plusieurs pathologies, mais j'aimerais que ça vienne de l'équipe. J'aimerais que l'équipe ait envie de mener un travail de recherche paramédicale, ou que un membre de l'équipe ait une idée et que voilà... et là, après j'aimerais tout à fait, j'en ai déjà parlé plusieurs fois : « est-ce que vous avez des idées, pensez-y, etc. » ; mais je ne voudrais pas que ça vienne de moi tout seul</p> <p>d86 : ouais, là vous voudriez être un petit peu à l'initiative, éventuellement être le pilote mais pas faire un travail personnel ?</p> <p>D86 : même au niveau institutionnel, moi je pourrais accompagner les personnes qui voudraient faire un travail de recherche, évidemment, mais dans notre hôpital, il y a une personne qui est en mission transversale, et parmi ses missions elle a celle d'accompagner les personnels paramédicaux qui veulent faire des travaux de recherche, donc je pense que c'est la plus outillée pour faire ça.</p> <p>d87 : donc ça serait un peu une collaboration avec cette personne là ?</p>	<p>...poursuivre une recherche (...) dans le cadre d'une autre formation...</p> <p>...moi personnellement, tout seul non...</p> <p>...j'aimerais que ça vienne de l'équipe (...) que l'équipe ait envie de mener un travail de recherche paramédicale...</p> <p>...j'aimerais tout à fait, j'en ai déjà parlé plusieurs fois (...) je ne voudrais pas que ça vienne de moi tout seul...</p> <p>...je pourrais accompagner les personnes qui voudraient faire un travail de recherche (...) il y a une personne qui est en mission transversale (...) d'accompagner les personnels paramédicaux qui veulent faire des travaux de recherche (...) une collaboration...</p>	Investissement dans des projets de recherche	APPORTS DE LA RECHERCHE
L.411 à 415	<p>D87 : oui, voilà, mais c'est vrai que moi j'y ai toujours pensé, parce que j'ai assisté à des travaux de recherche que des personnes avaient réalisés, des paramédicaux ; même à l'IFCS quand j'ai fait ma formation, y'avait un travail sur les personnes âgées, au niveau de l'alimentation, de l'ergonomie, enfin voilà ; il y avait aussi la musicothérapie, maintenant y'a plein d'autres choses, la douleur chez les enfants...</p>	<p>...j'ai assisté à des travaux de recherche (...) des paramédicaux (...) à l'IFCS (...) un travail sur les personnes âgées, au niveau de l'alimentation, de l'ergonomie (...) la musicothérapie... y'a plein d'autres choses, la douleur chez les enfants...</p>	Professionnalisation	
L.415 à 425	<p>Y'a plein de travaux de recherche et moi je me dis, c'est super, c'est notre cœur de métier, c'est quelque chose qu'il faut développer. Mais le problème c'est que je voudrais que ça vienne d'un membre de l'équipe qui dise « là y'a quelque chose que je voudrais améliorer etc. », mais là je pense que j'ai une part de responsabilité aussi, car il faut que les soignants aient des conditions qu'ils considèrent correctes pour qu'on leur demande de s'investir encore plus que ce qu'ils font maintenant ; ça c'est mon avis personnel</p>	<p>...Y'a plein de travaux de recherche (...) c'est super, c'est notre cœur de métier (...) quelque chose qu'il faut développer (...)</p> <p>...j'ai une part de responsabilité (...) des conditions qu'ils considèrent correctes (...) s'investir encore plus...</p>	Investissement dans des projets de recherche	

	<p>d88 : oui, oui, je comprends. Mais en tout cas, c'est bien la recherche au service de ce qui est notre activité quotidienne, vous avez dit cœur de métier, donc ça n'est pas du tout déconnecté de notre activité professionnelle ?</p> <p>D88 : ah ben, non ! ça permet d'améliorer les soins aux patients, la première chose.</p>	<p>...la recherche au service de ce qui est notre activité quotidienne...</p> <p>...ça permet d'améliorer les soins aux patients (...)</p>	<p>Professionnalisation</p>	<p>APPORTS DE LA RECHERCHE</p>
L.426	<p>Deuxièmement, c'est une forme de reconnaissance par rapport aux médicaux</p>	<p>c'est une forme de reconnaissance par rapport aux médicaux</p>	<p>Reconnaissance Valorisation</p>	
L.427 à 428	<p>et puis troisièmement ça permet de fédérer aussi une équipe dans un but commun, y'a des avantages, mais moi j'aimerais l'initier, franchement !</p>	<p>ça permet de fédérer aussi une équipe but commun j'aimerais l'initier</p>	<p>Professionnalisation</p>	
L.429 à 431	<p>d89 : et est-ce que vous envisagez à plus ou moins long terme de poursuivre dans une formation quelle qu'elle soit, alors soit universitaire, soit autre ?</p> <p>D89 : oui, en fait, à long terme, je crois que j'aimerais faire une formation de Master</p>	<p>...à long terme (...) j'aimerais faire une formation de Master...</p>	<p>Poursuite d'études universitaires</p>	
L.432	<p>plutôt axée vers la qualité, parce que, bon, c'est un peu mon dada</p>	<p>...axée vers la qualité (...) c'est un peu mon dada...</p>	<p>Professionnalisation</p>	
L.432 à 437	<p>et c'est vrai que dans le cadre de cette formation, oui là je pense que ça me ferait plaisir d'effectuer un travail de recherche ; disons que là, je m'autoriserais enfin à prendre du temps pour le faire</p> <p>d90 : voilà, c'est ça, ce serait y consacrer vraiment du temps</p> <p>D90 : voilà, d'une part ça m'obligerait, parce que je pense qu'ils le demandent</p> <p>d91 : oui</p>	<p>...dans le cadre de cette formation (...) ça me ferait plaisir d'effectuer un travail de recherche (...) je m'autoriserais enfin à prendre du temps pour le faire...</p> <p>...ça m'obligerait, (...) je pense qu'ils le demandent</p>	<p>Poursuite d'études universitaires</p>	
L.438 à 440	<p>D91 : et deuxièmement, ça me ferait plaisir, mais là en tant que cadre de santé dans le service, je m'autorise pas à prendre le temps parce que pour l'instant j'ai d'autres priorités</p>	<p>...ça me ferait plaisir (...) en tant que cadre de santé je m'autorise pas à prendre le temps (...) j'ai d'autres priorités...</p>	<p>Reconnaissance Valorisation</p>	

L.441 à 455	<p>d92 : d'accord. Bon ben écoutez, je pense que j'ai beaucoup de renseignements maintenant à exploiter ! Est-ce que avant de conclure vous avez envie de me dire quelque chose, est-ce que vous pensez à quelque chose par rapport à tout ce dont on a parlé précédemment, c'est-à-dire le travail de recherche en formation cadre de santé ? Et puis l'utilisation de ce travail ou le réinvestissement en tant que professionnel ?</p> <p>D92 : alors, pourquoi pas. Dans l'école où j'ai été formé y'a eu une journée où les anciens étudiants se sont rassemblés pour faire un point sur une année d'activité</p> <p>d93 : hum, hum</p> <p>D93 : et je pense que ce serait bien peut-être que les étudiants ramènent leurs préconisations et de savoir qu'est-ce qu'elles sont devenues, qu'est-ce qu'on a pu en faire etc.</p> <p>d94 : oui, ça me servirait à moi , beaucoup (rires)</p> <p>D94 : voilà (rires)</p> <p>d95 : merci beaucoup !</p> <p>D95 : de rien.</p>	<p>...les anciens étudiants se sont rassemblés (...) faire un point sur une année d'activité...</p> <p>ce serait bien (...) que les étudiants ramènent leurs préconisations (...) savoir qu'est-ce qu'elles sont devenues, qu'est-ce qu'on a pu en faire...</p>	Réflexivité	APPORTS DE LA RECHERCHE
-------------	--	---	-------------	--------------------------------

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

- Allin-Pfister, A.C. (2005). *Formation à la recherche. Une approche globale*. Rueil-Malmaison, France : Éditions Lamarre.
- Ardouin, T. (2003). *Ingénierie de la formation pour l'entreprise : Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer*. Paris, France : Dunod.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Barthes, R. (1997). *Leçon*. Paris, France : Le Seuil.
- Blanchard-Laville C. et Fablet D. (coord.) (2003). *Ecrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. Paris, France : L'Harmattan.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, France : Nathan
- Bourgeon, D. (dir.) (2009). *Identités professionnelles, alternance et universitarisation*. Paris, France : Lamarre.
- Brémaud, L. (2010a). L'ingénierie de la formation, un monde en voie d'éclatement ou de recomposition ? Dans L. Brémaud et C. Guillaumin (dir.), *L'archipel de l'ingénierie de la formation* (p.15-26). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Brémaud, L. (2010b). Quelles caractéristiques d'un nouvel archipel d'ingénierie de la formation ? Dans L. Brémaud et C. Guillaumin (dir.), *L'archipel de l'ingénierie de la formation* (p.331-343). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Chartier, A.M. (2003). Ecrire les pratiques professionnelles : réticences et résistances des praticiens. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (coord.), *Ecrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. (p.17-56). Paris, France : L'Harmattan.
- Crinon, J. et Guigue, M. (2003). Ecrire ses pratiques dans des mémoires professionnels. Dans Crinon, J. (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*. (p.167-198). Paris, France : L'Harmattan.
- De Lagausie, C. (2003). Au fil du texte...un fil d'Ariane. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (coord.), *Ecrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. (p.79-109). Paris, France : L'Harmattan.
- Fourez, G., Englebert-Lecomte, V. et Mathy, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs, un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*, Paris, France : L'Harmattan.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes en sciences sociales*. Paris, France: Editions Dalloz.

- Guigue-Durning M. (1995). *Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*. Paris, France : L'Harmattan.
- Guillaumin, C. (2009). L'observation réflexive en formation. Dans C. Guillaumin, S. Pesce et N. Denoyel (dir.), *Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes*. (p.155-182). Paris, France : L'Harmattan.
- Le Boterf, G. (1998). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris, France : Editions d'Organisation. (5ème édition, 2008).
- Le Boterf, G. (2005). L'ingénierie de la formation : quelle évolution ? Dans P. Leguy, L. Brémaud, J. Morin et G. Pineau (coord.), *Se former à l'ingénierie de formation* (p.239-253). Paris, France : L'Harmattan.
- Le Moigne, J.L. (2002). L'ingenium, cette étrange faculté de l'esprit humain qui est de relier, sur l'épistémologie des sciences d'ingénierie. Dans C. Guillaumin (coord.), *Actualité des nouvelles ingénieries de la formation et du social*. (p.17-47). Paris, France : l'Harmattan.
- Mailhot, M. (1984). *La vie arrachée*. Montréal, Canada : La Presse.
- Morisse, M., Lafortune, L. et Cros, F. (2011). *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* Québec, Canada : Presses de l'université du Québec.
- Ogien, A. et Quéré, L. (2005). *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*. Paris, France : Ellipses Edition Marketing S.A.
- Perrenoud, P. (2003). *Développer la pratiques dans le métier d'enseignant* .Paris, France : ESF, Coll. « Pédagogies recherche ». (2^{ème} éd.)
- Pineau, G. (1986). *Temps et contretemps en formation permanente*. Paris, France : Editions Universitaires.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris, France : Presses universitaires de France. (2^{ème} éd. rev. et aug. 1982).
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherches en sciences sociales*. Paris, France : Dunod. (Rééd : 2006, 3^{ème} éd.).
- Riffault, J. (2003). Ecrire en situation professionnelle. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (coord.), *Ecrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. (p.111-146). Paris, France : L'Harmattan.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Montréal, Canada : les Editions Logiques. (Ouvrage original publié en 1983 sous le titre de *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*. New-York, NY: Basic Books).
- Unrug (d'), M.C. (1974). *Analyse de contenu et acte de parole, De l'énoncé à l'énonciation*. Paris, France : Editions Universitaires.

Vermersch, P. (2000). Approche du singulier. Dans Centre de recherche sur la formation du CNAM., *L'analyse de la singularité de l'action*. (p.239-255). Paris, France : Presses universitaires de France.

Articles de revues

Ardouin, T. (2003a). Editorial. *Education Permanente*, 157/2003-4, 7-12.

Ardouin, T. (2003b). La formation est-elle soluble dans l'ingénierie. *Education Permanente*, 157/2003-4, 13-29.

Ardouin, T. (2012). Le bilan de compétences : entre pratiques sociales et pratiques professionnelles, un dispositif frontière. *Education Permanente*, 192/2012-3, 33-41.

Barbier, J.-M. (2008). Les rapports entre recherche, action et formation : distinctions et articulations. *Education Permanente*, 177/2008-4, 49-66.

Beillerot, J. (1991). La « recherche », essai d'analyse. *Recherche et Formation*, 9, 17-31.

Berger, E. et Paillé, P. (2011). Ecriture impliquée, écriture du sensible, écriture analytique : De l'im-plication à l'ex-plication. *Recherches qualitatives, Hors Série N°11*, 68-90.

Boutinet, J.-P. (2006). L'adulte et son autoformation : un sujet, un individu ou une personne ? *Education Permanente*, 168/2006-3, 89-99.

Bréant, F. (2005). Ecrire et présenter son itinéraire de recherche : un moment clinique. *Education Permanente*, 162/2005-1, 101-113.

Clenet, J. (2003). L'ingénierie en formation(s) : appliquer et/ou concevoir ? *Education Permanente*, 157/2003-4, 63-75.

Clénet, J. (2009). Complexité des actions professionnelles, recherche qualitative et évaluation, reliances et légitimités. Le cas de la recherche et de la formation en soins infirmiers. *Recherche en Soins Infirmiers*, 96, 19-26.

Clot, Y. (2008). La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie. *Education Permanente*, 177/2008-4, 67-77.

Debris, S. et Wittorski, R. (2011). La professionnalisation par la formalisation de savoirs. *Education Permanente*, 188/2011-3, 53-66.

De Champlain, Y. (2011). L'écriture en recherche qualitative : le défi du rapport à l'expérience. *Recherches qualitatives, Hors Série N°11*, 51-67.

Kaddouri, M. (2008). Praticiens et chercheurs : litiges autour d'un qualificatif. *Education Permanente*, 177/2008-4, 79-90.

- Lang, V. (2005). Notes critiques / Le mémoire professionnel des enseignants : observatoire des pratiques et levier pour la formation par J. Crinon (dir.) (2003), Paris : L'Harmattan & Le mémoire professionnel en IUFM : bilan de recherche et questions vives par J.-P Benoît et A. Gonnin-Bolo (dir.) (2004), Saint-Fons : INRP. *Revue française de pédagogie*, 151, 170-173.
- Le Boterf, G. (2003). L'ingénierie de formation : concevoir des dispositifs dans des environnements complexes et évolutifs. . *Education Permanente*, 157/2003-4, 53-62.
- Leclercq, G. (2003). Former et se former à l'ingénierie de formation. *Education Permanente*, 157/2003-4, 149-161.
- Lenoir-Salfati, M., Dardel, A. et Monnier, I. (2013). Travaux de réingénierie de la formation cadres de santé. *Revue Hospitalière de France*, 551, 22-25.
- Monguzzi, G. et Romanelli Nicoli, M. (2013) Elaboration et gestion d'un parcours de reconnaissance de ses compétences transversales. *Education Permanente hors- série IFFP 2013*, 125-131.
- Myftiu, B. (2008). Ethique et écriture. *Education Permanente*, 175/2008-2, 89-98.
- Nagels, M. (2008). L'écriture du mémoire professionnel : un dispositif insu. *Education Permanente*, 177/2008-4, 179-187.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Education Permanente*, 160/2004-3, 35-60.
- Van Der Maren, J.M. (2011). Ecrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes. *Recherches qualitatives, Hors Série N°11*, 4-23.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education Permanente*, 160/2004-3, 71-80.
- Wittorski, R. (2001). La formation en question. Dans Le Centre de Recherches sur la Formation (coord.), *Questions de recherches en éducation : action et identité*, (p.33-48). Paris, France : L'Harmattan, INRP.
- Wittorski, R. (2011). Editorial, les rapports entre professionnalisation et formation. *Education Permanente*, 188/2011-3, (p.5-9).

Mémoires et thèses

- Dromigny, M. (2006). La professionnalisation des membres de jury VAE : le cas de l'ISPP de Mont Saint Aignan. (Mémoire de Master 2, Université de Rouen). Récupéré du site : http://www.univ-rouen.fr/civiic/memoires_masterICF/textes/T_Dromigny.pdf

Textes législatifs

Ministère de la Santé et des Sports (2010), B.O. N°8-15 septembre 2010, *INSTRUCTION N° DGOS/PF4/2010/258 du 9 juillet 2010 relative au programme hospitalier de recherche infirmière et paramédicale (P, H, R, I, P) pour 2011*. Paris.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'insertion professionnelle, Ministère de la santé publique et de l'assurance maladie et Secrétariat d'Etat à l'enseignement supérieur (1995), *JORF n°193 du 20 août 1995; Arrêté du 18 août 1995 relatif au diplôme de cadre de santé. p.12469* : (Modifié par Arrêté 2009-07-31 (BO santé 15 août 2009), par Arrêté du 15 mars 2010 - article 1, par Arrêté 1999-08-16 article 2 JORF 27 août 1999, par Arrêté 1997-05-27 article 7 JORF 31 mai 1997 et par Arrêté du 20 août 2008 - article 1). Paris.

Ministère du travail, des relations sociales, de la famille, de la solidarité et de la ville, Ministère de la santé et des sports (2009), BO Santé – Protection sociale – Solidarités n°2009/8 du 15 septembre 2009, Page 159. *Circulaire interministérielle N°DHOS/RH1/DGESIP/2009/201 du 26 juin 2009*. Paris.

Premier ministre, Ministère de la santé publique et de l'assurance maladie, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'insertion professionnelle et Secrétariat d'Etat à l'enseignement supérieur (1995), *JORF n°193 du 20 août 1995, Décret no 95-926 du 18 août 1995 portant création d'un diplôme de cadre de santé*, page 12468. (Modifié par Décret n°2001-532 du 20 juin 2001 – article 33 JORF 22 juin 2001 et par Décret n°2008-806 du 20 août 2008 – article 1). Paris.

Premier ministre, Ministère d'Etat Ministère de l'économie, des finances et de l'industrie, (2004), *JORF n°190 du 17 août 2004*, page 14545. Loi du 13 août 2004 relative aux libertés et aux responsabilités locales. Paris

Sitographie

Caouette, M. (2011). *Introduction : les défis de l'écriture en recherche qualitative*. Ressource en ligne. Récupéré le 23/04/2013 sur le site de la Revue Recherches qualitatives, Hors Série, 11, 1-3 : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [CNRTL]. (2013). Récupéré le 26 mai 2013 du site du CNRTL, Section étymologie : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/mémoire>

De Singly, C. (2009). *Rapport de la Mission Cadres Hospitaliers*. Ressource en ligne. Récupéré le 17 juillet 2013 sur le site : http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_chantal_de_singly.pdf

Dictionnaire de français Larousse. (2013). Récupéré le 26 mai 2013 du site de Larousse: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/mémoire/50401>
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/mémoire/50401/locution>
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/mémoires/50403>

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/mémoire/50402>

Ministère des affaires sociales et de la santé. (2013). *Fiche métiers : Cadre responsable d'unité de soins*. Ressource en ligne. Récupéré le 04/11/2012 sur le site : <http://www.metiersfonctionpubliquehospitaliere.sante.gouv.fr/spip.php?page=fiche-metier&idmet=27>

Ministère des affaires sociales et de la santé. (2013). *Fiche métiers : Formateur (trice) en techniques, management et pédagogie des soins*. Ressource en ligne. Récupéré le 04/11/2012 sur le site : <http://www.metiers-fonctionpubliquehospitaliere.sante.gouv.fr/spip.php?page=fiche-metier&idmet=31>

Perrenoud, P. (2003). *L'analyse de pratiques en questions*. Ressource en Ligne. Récupéré le 14/11/2012, du site : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_12.html

Perrenoud, P. (2005). Assumer une identité réflexive. *Éducateur*, 2, 30-33. Ressource en ligne. Récupéré le 20/05/2013, du site : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_01.rtf

Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Ressource en ligne. Récupéré le 17/07/2013, du site de la faculté de Psychologie et de Sciences de l'éducation de Genève : <http://www.unige.ch/fapse/publications-sses/cahiers/online/No118.pdf>

Vincent, D. (2009). *La formation professionnelle tout au long de la vie dans la fonction publique hospitalière*. Ressource en ligne. Récupéré le 04/11/2012, du site : <http://www.sante.gouv.fr/la-formation-dans-la-fonction-publique-hospitaliere.html> .

Autres

Frugier, P. (2012). *Création du premier D.U. en Sciences Infirmières*. Communiqué de presse du 29 août 2012, (Non publié).

Institut de Formation Cadre de Santé, C.H.U. Limoges. (2012). *Projet pédagogique I.F.C.S., 2012-2013*, (Non publié).

Conférences

Ardouin, T. (2012). *Questions vives de l'ingénierie de formation, construire des formations professionnalisantes : quelle stratégie, quelle ingénierie ?* Communication présentée dans le cadre de l'unité d'enseignement: « Stratégie en ingénierie et métiers de la formation » en Master2 SIFA, Tours, le 22 octobre 2012. Université François Rabelais.

Wittorski, R. (2013). *Ingénierie de professionnalisation*. Communication présentée dans le cadre de l'unité d'enseignement: « Conceptions et modélisations de l'ingénierie de formation. Démarches d'audit et de conseil en formation et situation de travail » en Master2 SIFA, Tours, le 05 avril 2013. Université François Rabelais.

BIBLIOGRAPHIE CONSULTEE

Ouvrages

- Breton, H. (2009) De l'échange intentionnel à l'analyse attentionnelle des pratiques : se professionnaliser par développement de la capacité réflexive. Dans C. Guillaumin, S. Pesce et N. Denoyel (dir.), *Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes*. (p.57-65). Paris, France : L'Harmattan.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.
- Carré, P. et Caspar, P. (dir.) (2004) *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, France : Dunod. (2^{ème} éd. rev. et aug.).
- Crozier, M. et Friedberg E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris, France : Le seuil.
- Denoyel, N. (1991). "Le biais du gars", formation par l'expérience et culture de l'artisan. Dans B. Courtois et G. Pineau (coord.), *La formation expérientielle des adultes* (p.327-332). Paris, France : La Documentation Française.
- Lainé, A. (1998). Glossaire de quelques notions et concepts de base. Dans *Faire de sa vie une histoire* (p.261-265). Paris, France : Desclée de Brouwer.
- Luttwak, E. N. (2002). *Le grand livre de la stratégie. De la paix à la guerre*. Paris, France : Édition. Odile Jacob (rééd.2010).
- Morin, E. (1977). *La Méthode, La Nature de la nature* (T. 1). Paris, France : Le Seuil.
- Pineau, G. (2004). Expériences d'apprentissage et histoires de vie. Dans P. Carré et P.Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. (p.318-337) Paris, France : Dunod. (2^{ème} éd. rev. et aug. 2004).
- Pineau, G. (2006). Moments de formation de l'autos et ouvertures transdisciplinaires. *Education Permanente*, 168/2006-3, 5-18.
- Pineau, G. (2010). Concevoir, construire, conduire de la formation, avec génie, ingéniosité et générosité. Dans L. Brémaud et C. Guillaumin (dir.), *L'archipel de l'ingénierie de la formation* (p.8-13). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes
- Pineau, G. et Le Grand, J.-L. (2007).Quelle histoire ! Dans *Les histoires de vie* (Chapitre V, p.73-91). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Roegiers, X. (1997). *Analyser une action de formation ou d'éducation : analyser les programmes, les plans, et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Bruxelles, Belgique : de Boeck. (2^{ème} éd. 2003).
- Yatchinovsky, A. (1999). *L'approche systémique*. Issy les Moulineaux, France : ESF. (rééd.2004).

Articles de revues

- Clénet, J. (2012). L'alternance éducative : tensions et développements. *Education Permanente*, 193/2012-4, (p.41-51).
- Clenet, J. et Roquet, P. (2005). Conception et qualités de l'alternance. Modélisation d'une expérience régionale. *Education Permanente*, 163/2005-2, 43-58.
- Geay, A., Hahn, C. et Besson, M. (2005). Evolution et spécificité de l'alternance dans l'enseignement supérieur de management. *Education Permanente*, 163/2005-2, 15-28.
- Kaddouri, M. (2012) Ecarts épistémiques et écarts identitaires de l'alternance. *Education Permanente*, 193/2012-4, (p.203-217).
- Lainé, A. (2004). D'une expérience à l'autre. *Education Permanente*, 159/2004-2, 23-36.
- Lainé, A. (2011). Répondre de son expérience par le récit de soi. *Education Permanente*, 187/2011-2, 81-93.
- Oudart, A.C. (2012). La formalisation de l'expérience au risque de l'alternance. *Education Permanente*, 193/2012-4, (p.153-161).
- Pineau, G. (2005). Respirer sa vie : déverrouiller l'apprentissage des rythmes vitaux. *Education Permanente*, 163/2005-2, 111-130.
- Schneider, J ; (2012). Les conditions de développement des formations par alternance. *Education Permanente*, 193/2012-4, (p.8-17).

Mémoires et thèses

- Fonteneau, A. (2009) *La professionnalisation des formateurs. Contribution à la construction d'une ingénierie de formation*. (Mémoire de Master 2, Université F. Rabelais de Tours). Récupéré du site http://memoires.scd.univ-tours.fr/Sufco/Master2/2009sufco_FONTENEAU_Anais.pdf
- Kwocz, F. (2010) *Entre tuteurs et formateurs : une rencontre dans l'alternance*. (Mémoire de Master 2, Université F. Rabelais de Tours). Récupéré du site http://memoires.scd.univ-tours.fr/Sufco/Master2/2010SEF_M2_kwocz_Fabienne.pdf

Sitographie

- Leclercq, G. (2003b). Quelques usages de l'activité d'ingénierie de formation. *Savoirs*, 2003/2 N°2, (p.71-104). Doi : 10.3917/savo.002.0071
- Pagnani, B. (2009). La professionnalisation : références conceptuelles, usages et enjeux. *Intervention réalisée dans le cadre d'un colloque organisé par l'IFCS de Nancy-Laxou*. Récupéré le 14/11/2012 sur le site: http://www.cpnlaxou.com/Instituts_formation/IFCS/colloques/Me_PAGNANI.pdf

Table des matières

1. INTRODUCTION	5
2 DU PRENDRE SOIN DES PATIENTS AU PRENDRE SOIN DES ETUDIANTS ..	6
3 LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	10
3.1 Le cadre législatif de la formation.....	10
3.2 Un contexte de formation en évolution	11
3.3 Un contexte professionnel en restructuration	12
3.3.1 Au niveau structurel :	14
3.3.2 Au niveau de la formation professionnelle tout au long de la vie :	14
3.3.3 Au niveau de la recherche paramédicale :	15
4 L'EVOLUTION DE LA PROBLEMATIQUE.....	16
5 LE CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE.....	17
5.1 Le mémoire professionnel de recherche	17
5.1.1 Définitions	17
5.1.2 Les différents types de recherche	21
5.1.3 L'acte d'écriture	28
5.1.4 Intérêt du mémoire en formation professionnelle.....	32
5.2 Le praticien réflexif	35
5.2.1 Qui est-il ?	35
5.2.2 Le praticien réflexif et la recherche	36
5.3 La professionnalisation.....	38
5.3.1 Définition.....	38
5.3.2 Se professionnaliser par la recherche	41
5.3.3 L'ingénierie de professionnalisation	42
6 VERS UNE HYPOTHESE DE RECHERCHE.....	46
7 L'ENQUETE.....	47
7.1 La méthodologie de la recherche	47

7.1.1	Le choix de l’outil d’enquête.....	47
7.1.2	Le choix de la population	48
7.1.3	Le déroulement des entretiens	49
7.1.4	La transcription des entretiens	50
7.1.5	La méthode d’analyse de contenu	51
7.2	L’analyse des entretiens	53
7.2.1	Le discours d’Annie	53
7.2.1.1	Le parcours professionnel	53
7.2.1.2	Le mémoire en formation cadre de santé	53
7.2.1.3	Les apports de la recherche	58
7.2.1.4	L’ingénierie du mémoire.....	60
7.2.2	Le discours de Béatrice.....	63
7.2.2.1	Le parcours professionnel	63
7.2.2.2	Le mémoire en formation cadre de santé	63
7.2.2.3	Les apports de la recherche	68
7.2.2.4	L’ingénierie du mémoire.....	70
7.2.3	Le discours de Charlotte	73
7.2.3.1	Le parcours professionnel	73
7.2.3.2	Le mémoire en formation cadre de santé	73
7.2.3.3	Les apports de la recherche	77
7.2.3.4	L’ingénierie du mémoire.....	79
7.2.4	Le discours de Daniel	80
7.2.4.1	Le parcours professionnel	80
7.2.4.2	Le mémoire en formation cadre de santé	80
7.2.4.3	Les apports de la recherche	83
7.2.4.4	L’ingénierie du mémoire.....	87
7.3	L’analyse interprétative globale	88

7.3.1	Le mémoire en formation cadre de santé.....	88
7.3.1.1	La méthodologie de recherche et la validation.....	88
7.3.1.2	Les thématiques traitées et l'approche réflexive	90
7.3.1.3	Les ressources mobilisées	91
7.3.1.4	Les difficultés rencontrées et les représentations	92
7.3.1.5	Les expériences de recherche antérieures	93
7.3.2	Les apports de la recherche	94
7.3.2.1	Les acquisitions méthodologiques	94
7.3.2.2	La poursuite d'études universitaires et l'investissement dans des projets de recherche	94
7.3.2.3	La capacité à conceptualiser.....	95
7.3.2.4	La professionnalisation	96
7.3.2.5	L'apprentissage expérientiel et la réflexivité	97
7.3.2.6	La reconnaissance et la valorisation.....	97
7.3.3	L'ingénierie du mémoire	98
7.3.3.1	L'ingénierie de formation, l'alternance et le partenariat universitaire.....	98
7.3.3.2	L'ingénierie pédagogique, l'accompagnement	99
7.4	Les limites de l'étude et la synthèse des résultats	100
8	LA CONFRONTATION AUX HYPOTHESES.....	102
9	LES PRECONISATIONS.....	103
9.1	Favoriser le processus réflexif dans le dispositif de formation	104
9.2	Accompagner le processus d'écriture	106
9.3	Développer une posture de « praticien-chercheur ».....	107
10	CONCLUSION	109
	ANNEXES	111
	Annexe 1 : Guide d'entretien pour les Cadres de Santé	111
	Annexe 2 : Guide d'entretien pour le formateur et le directeur d'I.F.C.S.	112

Annexe 3 : ENTRETIEN N° 1 (Annie)	113
Annexe 4 : ENTRETIEN N° 2 (Béatrice)	123
Annexe 5 : ENTRETIEN N° 3 (Charlotte)	137
Annexe 6 : ENTRETIEN N° 4 (Daniel)	149
Annexe 7 : Grille d'analyse des entretiens	166
Annexe 8 : Analyse entretien 1 (Annie)	167
Annexe 9 : Analyse entretien 2 (Béatrice)	179
Annexe 10 : Analyse entretien 3 (Charlotte)	192
Annexe 11 : Analyse entretien 4 (Daniel)	203
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	219
Ouvrages.....	219
Articles de revues.....	221
Mémoires et thèses.....	222
Textes législatifs	223
Sitographie	223
Autres.....	224
Conférences	224
BIBLIOGRAPHIE CONSULTEE.....	225
Ouvrages.....	225
Articles de revues.....	226
Mémoires et thèses.....	226
Sitographie	226
Table des matières	227

DEREUDRE Valérie, 2013.

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2 Professionnel « Sciences Humaines et Sociales » Mention « Sciences Humaines et Epistémologie de l'Action » Spécialité « Sciences de l'Education et de la Formation » Parcours « Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes »

LE MEMOIRE DE RECHERCHE EN FORMATION CADRE DE SANTE

Un processus de construction au service de la professionnalisation.

Résumé :

En formation cadre de santé, le mémoire de recherche peut revêtir des formes diverses et suivre différentes logiques. Quoiqu'il en soit, les étudiants cadres de santé, en formation professionnelle par alternance, se trouvent fréquemment confrontés à des difficultés de plusieurs ordres : le passage à l'écrit, la conceptualisation, le lien avec leur future fonction...

A l'aube d'une réingénierie de la formation allant dans le sens de l'universitarisation, l'auteur, cadre de santé formateur en Institut de Formation Cadre de Santé, s'interroge sur les apports de l'écriture de ce mémoire, notamment en termes de production de savoirs professionnels. Après un éclairage conceptuel qui explore le mémoire professionnel de recherche, le praticien réflexif et la professionnalisation ; des entretiens menés auprès de cadres de santé formateurs en IFCS et de cadres de santé récemment diplômés, l'auteur met en évidence des compétences professionnelles développées dans la réalisation du mémoire de recherche au service de la réflexivité.

Les préconisations s'orientent vers un dispositif de formation alliant recherche et professionnalisation par la mobilisation du processus réflexif et l'accompagnement du processus d'écriture, afin de développer une réelle culture de praticien-chercheur.

Mots clés :

Formation cadre de santé, mémoire professionnel de recherche, praticien réflexif, professionnalisation, écriture

THE RESEARCH DISSERTATION IN WARD TRAINING COURSE

A building process to promote professionalization

Abstract :

During the ward manager training course, the research dissertation can have different formats and different line of thoughts. However co-operative education ward manager students often have to face problems such as expressing their thoughts in written form, conceptualization, relevance with their future job.

As this training course is being rebuilt to meet university requirements, the author, a clinical nurse and ward manager educator and lecturer, wonders what such a dissertation can bring as far as professional skills are concerned. First the author looks into the concept of research dissertation applied to a profession, the reflective-practitioner, and the concept of professionalization itself. Through a series of surveys involving other clinical nurse and ward manager educators and lecturers as well as ward managers who have recently graduated, the author shows which professional skills such dissertations can help them develop as far as thinking processes and strategies are concerned.

We suggest that such ward management training courses should promote professionalization and research by working on reflective process and the written expression of different lines of thoughts in order to promote a research-practitioner attitude.

Keywords: ward manager training course, research dissertation applied to a profession, reflective-practitioner, professionalization, written work.