Le mémoire en formation infirmière en France : exemple d'un dispositif à visée socioconstructiviste

The Master's thesis in Nursing Training in France: an example of a socio-constructivist orientated scheme

Marielle Boissart

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8345>

DOI : 10.4000/ree.8345

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Marielle Boissart, « Le mémoire en formation infirmière en France : exemple d'un dispositif à visée socioconstructiviste », *Recherches en éducation* [En ligne], 19 | 2014, mis en ligne le 01 juin 2014, consulté le 02 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8345> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8345>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le mémoire en formation infirmière en France : exemple d'un dispositif à visée socioconstructiviste

Marielle Boissart¹

Résumé

L'universitarisation de la formation infirmière en France place la recherche infirmière comme un enjeu crucial dans l'évolution de la professionnalité. Développer les compétences requises pour répondre aux besoins de santé de la population constitue un véritable défi. Afin de répondre à ce double mouvement d'universitarisation et de professionnalisation, les réflexions pédagogiques occupent une place centrale dans la construction des dispositifs de formation. Dans cet article, nous présentons une recherche-expérimentation au sein de notre institution qui relate la mise en place d'un dispositif conçu selon une approche socioconstructiviste. Ainsi, les étudiants réalisent une soutenance individuelle formative en rapport avec leur mémoire, devant leurs pairs et un jury cadre de santé formateur. Au point de départ d'une méthodologie de recherche aprioriste, les champs de la psychologie, de la sociologie et de l'anthropologie viennent éclairer l'impact d'une approche pédagogique interactionniste lors de l'élaboration du mémoire de recherche sur le processus de professionnalisation de l'étudiant. Les résultats font ressortir que le mémoire contribue à la professionnalisation grâce à la conceptualisation qu'il sollicite, à la capacité de réflexivité qui lui est corrélée. Néanmoins, ils pointent clairement que les savoirs ne se construisent pas uniquement dans l'interaction sociale. Le cadre de santé formateur a en effet, un rôle de médiateur et de régulateur des apprentissages afin de transformer les processus interpersonnels en processus intrapersonnels.

L'universitarisation de la formation infirmière en France officialise la recherche infirmière (recherche en sciences infirmières). Elle porte un enjeu majeur pour l'évolution de la profession. L'idée est de former des cliniciens et praticiens aptes à répondre aux besoins de santé de plus en plus complexes. En tant que cadre de santé formateur référent des Unités d'Enseignement (UE) relatives au mémoire dans notre Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI), nous avons conçu un dispositif qui a pour vocation de sensibiliser les étudiants en soins infirmiers à l'intérêt de la recherche infirmière. Dès lors, nous avons souhaité incrémenter la dimension socioconstructiviste au sein de l'ingénierie pédagogique. Nous présentons ici une partie de ce dispositif. Il s'agit, pour les étudiants, de réaliser une soutenance formative sur l'évaluation des pratiques professionnelles à partir de leur hypothèse de mémoire, dans une approche interactionniste, devant leurs pairs et devant trois formateurs. Afin de développer l'objet de recherche, nous nous sommes engagée dans une démarche aprioriste (le méthodologue *a prioriste* va sur le terrain avec une hypothèse à laquelle il entend soumettre les faits ; Pourtois, Desmet & Lahaye, 2009-2011). Nous élaborons, tout d'abord la problématique de recherche. Ensuite, l'approche de la recherche s'articule autour de deux concepts : le socioconstructivisme et la professionnalisation. Sont exposés pour finir le cadre méthodologique puis les résultats et les commentaires.

1. Problématique

D'après nos travaux de recherche sur le référentiel de formation infirmière, l'étudiant s'inscrit dans un processus de professionnalisation si les situations de professionnalisation sont retrouvées (Le Boterf, 2007, p.91). Parmi elles, la rédaction d'un mémoire. Au sein de la formation infirmière, le mémoire attendu répond au mémoire professionnel (Gomez, 2001, p.23).

¹ Doctorante, Centre Interdisciplinaire de recherches sur les Valeurs, les Idées, les Identités et les Compétences (CIVIIC), Université de Rouen.

Il vise à montrer la capacité réflexive de l'étudiant et permet également de construire son identité professionnelle (Boissart, 2013, p.89).

La recherche en sciences infirmières apparaît comme un enjeu crucial dans l'évolution de la profession infirmière. Elle peut constituer une réponse aux défis du système de santé. En construction en France, les sciences infirmières existent au plan international. Celles-ci « *visent à mettre à disposition des infirmières des savoirs issus de la recherche ayant vocation à recommander des modes d'intervention de soins infirmiers pourvoyeurs de résultats de soins infirmiers positifs pour la santé du patient ou d'un groupe.* » (Debout, Eymard & Rothan-Tondeur, 2010, p.135).

Nous distinguons deux niveaux dans notre recherche : l'un relatif aux étudiants et l'autre relatif au chercheur-auteur. En effet, l'inspiration des savoirs issus de la recherche en sciences infirmières, la confrontation de ces derniers aux pratiques professionnelles des étudiants fournissent une vision éclairée des axes d'amélioration possibles pour une qualité des soins optimale. Pour le chercheur-auteur, le niveau de recherche concerne l'impact du dispositif pédagogique proposé sur une posture de l'étudiant ouverte à la recherche infirmière génératrice de sa professionnalisation, elle-même pourvoyeuse de la qualité des soins aux patients. Tel que le prévoit la Loi HPST², les infirmiers ont donc à développer des compétences relevant de l'expertise infirmière mais aussi d'une expertise dans le domaine de la recherche.

C'est pourquoi nous proposons d'étudier l'impact du mémoire réalisé en formation infirmière sur le processus de professionnalisation de l'étudiant. Nous précisons que le mémoire s'enracine dans une réalité professionnelle puisqu'il part d'une situation professionnelle vécue avec une finalité réflexive par le biais de l'analyse des pratiques professionnelles. La situation est questionnée ; la nature du travail demandé porte sur une démarche de recherche s'appuyant sur la construction d'une problématique, du cadre conceptuel et la démarche d'analyse. La finalité réflexive réside dans le fait qu'elle contribue à mettre en exergue le « pouvoir » de l'action tel que l'a démontré Piaget. Dès lors, l'étudiant analyse sa pratique en la confrontant au réseau de concepts choisis pour comprendre et réguler son activité.

Nous en arrivons à la question de recherche : *comment le mémoire infirmier peut-il être investi dans sa dimension de professionnalisation ?* La mise en perspective de cette problématique avec des éléments propres à la professionnalisation des étudiants pourrait nous éclairer sur des pistes possibles d'explications. Ainsi, nous formulons l'hypothèse suivante : *le mémoire infirmier élaboré en partie au sein d'un dispositif pédagogique socioconstructiviste favorise le processus de professionnalisation de l'étudiant.*

2. Approche de la recherche

■ Le socioconstructivisme

Pour la théorie socioconstructiviste, les apprentissages se construisent au sein d'interactions sociales. Les échanges didactiques permettent l'apprentissage qui se veut être au final le produit des activités menées. Dès lors, une notion d'auto-socio-construction des connaissances de l'apprenant apparaît. Des recherches (Doise & Mugny, 1981 ; Mugny, 1985 ; Perret-Clermont, 1979) ont montré l'importance des interactions entre pairs en situation de résolution de problème pour favoriser un rôle constructeur sur les compétences cognitives individuelles. En fonction de la dynamique des échanges entre les apprenants, ces derniers peuvent tirer des profits cognitifs importants. Voyons en détail les concepts clés du socioconstructivisme : la zone proximale de développement, le processus d'étayage, le conflit sociocognitif, la pratique métacognitive.

² Article 59 de la Loi n°2009-879 du 21 Juillet 2009 portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires.

- *Zone proximale de développement (ZPD)*

Vygotski (1935) considère que les fonctions psychiques supérieures se développent par le biais de médiateurs socioculturels. Elles se développent en deux temps : « *d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique* » (Vygotski, 1935/1985, p.111).

Nous en déduisons qu'un processus interpersonnel peut par la suite être intériorisé et structurer les manières de penser des apprenants. L'apprentissage se fonde ainsi sur le développement des fonctions psychiques. Il contribue à faire émerger une ZPD : écart entre la zone où l'apprenant exécute une tâche à l'aide de ressources et la zone où il peut exécuter cette tâche seul.

- *Le processus d'étayage*

Pour Bruner (1996, p.38), apprendre est « *un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres* ». Ainsi, la posture du formateur est ancrée sur un processus d'étayage. Pour mettre en œuvre ce processus, trois fonctions sont à prendre en considération : fonctions socio-affective, cognitive et intellectuelle. Pour la fonction socio-affective, deux aspects apparaissent centraux pour l'éveiller : la motivation et le but clairement connu de l'apprenant. Concernant la fonction cognitive, il s'agit de prendre en compte le potentiel de l'apprenant sans le mettre en situation d'échec. Concernant la fonction intellectuelle, celle-ci est à éveiller grâce à une pratique métacognitive. Cette pratique permet à l'apprenant d'apprendre à apprendre. En effet, il est amené à réguler ses apprentissages grâce à la connaissance qu'il a de ses propres connaissances et grâce au contrôle qu'il exerce sur son système cognitif. La planification, l'autoévaluation et le réajustement sont mobilisés mais aussi la capacité à relier de nouvelles connaissances à des connaissances antérieures et savoir sélectionner des stratégies cognitives (Broyon, 2008, p.107).

- *Le conflit sociocognitif*

Celui-ci émane de la confrontation des représentations sur un sujet provenant de différents apprenants en interaction. Il amène l'apprenant à réorganiser ses représentations. Cette réorganisation provient du déséquilibre entraîné par le conflit. D'après Doise, Mugny et Perret-Clermont (Johsua & Dupin, 1993), un progrès cognitif provient dès lors que l'apprenant se trouve en situation d'opposition avec ses pairs et qu'il résout un conflit sociocognitif grâce à une décentration et l'acceptation de revenir sur ses idées en argumentant avec les autres apprenants. Le conflit sociocognitif peut trouver son origine dans les interactions et il conduit l'apprenant à réorganiser ses représentations, conceptions antérieures puis à intégrer de nouveaux éléments apportés par la situation d'apprentissage.

- *La métacognition*

Il s'agit pour l'apprenant de réfléchir à sa manière de procéder dans la réalisation d'une activité afin qu'il en prenne conscience. Le but est qu'il porte un regard rétrospectif et prospectif sur son propre fonctionnement. Dans les interactions, l'apprenant, questionné sur l'activité et sur la procédure de résolution qu'il mobilise par autrui, est amené à conscientiser son mode de fonctionnement. En outre, ce travail métacognitif appelle une médiation langagière qui demande à l'apprenant de reconstruire sa pensée en la traduisant clairement par son discours ; il consolide ainsi ses apprentissages en exprimant ce qu'il fait ou ce qu'il pense et pourquoi il fait ou pense ainsi.

■ La professionnalisation

La professionnalisation revêt plusieurs enjeux. En référence à Wittorski (2007, p.32), ces enjeux touchent principalement trois niveaux : « *l'espace politique et social [...] l'espace des individus et des groupes sociaux [...] l'espace des organisations* ».

Dans cette recherche, nous nous centrons sur l'individu et sa transformation identitaire. La professionnalisation se veut être un processus de négociation identitaire entre le sujet et son environnement. Le sujet se construit identitairement selon l'identité sociale ; ce jeu repose sur une stratégie de mise en reconnaissance de soi et sur la reconnaissance attribuée par l'environnement. Néanmoins, ce n'est pas sans compter sur une double tension générée par le propre projet de soi sur soi et le projet d'autrui sur soi (Dubar, 2000). L'identité s'avère être le résultat de l'identité pour autrui et négociée, mais aussi le résultat de l'identité pour soi. Elle s'élabore également selon l'offre identitaire et la reconnaissance identitaire apportées par l'organisation.

Ainsi, la professionnalisation correspond à l'ensemble des dispositifs mis à disposition des individus tandis que le développement professionnel correspond à une dynamique de transformation qui s'élabore uniquement au niveau individuel : c'est l'individu qui, selon ses motivations, ses enjeux, s'inscrit dans cette perspective de changement. Les deux concepts existent au confluent de trois composantes :

- l'offre de professionnalisation modelant l'identité prescrite,
- une demande de reconnaissance par l'organisation modelant l'identité « agie et vécue »,
- la construction de compétences par l'individu émanant des résultats produits par l'activité gérée et modelant l'identité « reconnue ».

Figure 1 - Conception des liens existant entre professionnalisation et développement professionnel

Nous choisissons ici de cibler le développement professionnel de l'étudiant ; celui-ci étant considéré comme transformation de l'étudiant en situation professionnelle avec pour enjeux la prescription et l'attribution des compétences. Plusieurs « marqueurs » (voir Figure 2) se dégagent de ces approches pour comprendre comment catalyser le développement professionnel de l'étudiant (Wittorski, 2007 ; Le Boterf, 2007) : la construction de son identité professionnelle, son autonomisation, sa responsabilisation, son processus d'apprentissage, son projet professionnel et son développement personnel.

Figure 2 - Les marqueurs du développement professionnel

© Marielle BOISSART – Janvier 2013 –

• La construction de l'identité infirmière

Celle-ci comprend les caractéristiques qui construisent l'appartenance à un groupe rendu homogène par la spécificité d'un travail à accomplir sur le socle de ressources et de pratiques communes au groupe ; la notion de valeurs professionnelles y est très prégnante : l'intériorisation des valeurs professionnelles infirmières constitue un des enjeux majeurs des réflexions issues du mémoire. Cette intériorisation permet à l'étudiant une acculturation au groupe professionnel. L'environnement joue un rôle important dans la construction identitaire (Tap, 1987). Il place la personne dans une perspective évolutive. La multiplicité d'images proposées à l'étudiant contribue de ce fait à la construction identitaire lui permettant de se situer par rapport à elle et de se forger des opinions et des comportements lisibles sur la base de l'identité. L'étudiant va construire son identité professionnelle en transformant progressivement ses attitudes et représentations sociales. Au cours de sa formation, l'étudiant est confronté à différents modèles, valeurs, etc. Il réorganise ces données afin de les faire siennes et leur donner du sens. Ce conflit cognitif est indispensable à la réorganisation de la structure initiale et à la transformation identitaire. Une fois ce conflit cognitif résolu, l'adaptation à l'environnement se fait par l'adoption d'un nouveau modèle identitaire. Dès lors, il ressort deux indices de la construction identitaire à

mettre en lien avec l'élaboration du mémoire : la présence de valeurs professionnelles et l'évolution des représentations.

- *L'autonomisation*

Tout d'abord, elle est un rapport au monde puisqu'elle est relative à la façon dont l'humain traite les informations extérieures. Elle s'élabore en fonction de normes acceptées qui, dans l'identification de zones de contraintes et de non contraintes, va guider une réponse comportementale. Ensuite, elle est un rapport à l'autre par l'affirmation de l'humain au travers de la décision choisie comme solution. Enfin, elle est un rapport à soi grâce à la prise de conscience de la réponse émise. Elle suppose alors la conscience de soi, la connaissance de soi, l'affirmation de soi, la prise de responsabilité et la conscience de celle-ci. Un étudiant autonome est donc acteur de sa formation, capable de mobiliser ses savoirs, pour prendre des décisions, en fonction des contraintes extérieures, en toute connaissance de cause. Ainsi, deux indices en lien avec l'élaboration du mémoire apparaissent comme prévalents de l'autonomisation de l'étudiant : la prise de décision et la mobilisation des savoirs.

- *La responsabilisation*

Être responsable, c'est répondre de ses actes du fait d'une liberté de choix et d'action. C'est accepter les conséquences de ses actes et en répondre devant soi, devant autrui, devant la société. C'est aussi admettre la nécessité de remplir un devoir, de tenir un engagement puis de réparer un dommage. L'existence de la responsabilité suppose un choix réfléchi. Un étudiant responsable est un étudiant, qui après un choix éclairé et avisé, s'engage dans des actions dont il a conscience des conséquences. Il est capable d'initiatives dans le cadre des compétences qui lui sont dévolues, c'est-à-dire selon son niveau de formation. Il convient alors d'identifier la prise d'initiatives et l'engagement comme deux indices de la responsabilisation de l'étudiant en lien avec l'élaboration du mémoire.

- *Le processus d'apprentissage*

Le processus d'apprentissage conduit vers l'acquisition de compétences relevant des domaines cognitif, sensori-moteur et psycho-affectif. Cependant, aucune formation, quel que soit le niveau de ses fondements théoriques, ne permettra l'apprentissage, si l'étudiant n'est pas partie prenante. Selon la théorie « dynamique » (Chabane, 2005), un élève est motivé s'il se sent en capacité de réaliser la tâche demandée et s'il se sent accompagné. La motivation est donc due à des causes internes (croire en soi) et à des causes externes à l'élève (soutien et accompagnement). La motivation dirige l'étudiant vers des comportements qui traduisent les buts et projets visés (Boittin, 2002). Elle émane donc des aspirations, lesquelles sont une projection de soi dans l'avenir en conformité à ses propres vœux. C'est pourquoi aspiration et image de soi sont étroitement liées. L'élève, en fonction de son niveau d'expectation, s'accordera un niveau de probabilité de réussite différent selon la tâche. Les deux étant proportionnels. Les buts et les projets dépendent, en effet de ce niveau d'expectation mais aussi de la valence ; c'est-à-dire de la valeur accordée aux bénéfices que l'élève peut tirer de son apprentissage (Nuttin, 1980). Ils sont aussi portés par les aptitudes que l'élève possède. C'est pourquoi l'expérience est un facteur déterminant de la motivation : elle permet l'auto-évaluation préalable à la construction des buts et projets.

Ces détours théoriques nous amènent à extraire deux indices d'un processus d'apprentissage effectif pour l'étudiant dans l'élaboration de son mémoire : l'appropriation des savoirs et la motivation.

- *Le projet professionnel*

Pour Boutinet, le projet a un caractère symbolique et un caractère opératoire qui sont liés. Par rapport au symbolisme du projet, le projet est significatif des désirs de l'auteur, de sa culture, des dysfonctionnements de son environnement. Par rapport au caractère opératoire, « *Le projet*

constitue une injonction face à la réalité qu'il entend modifier » (Boutinet, 1986, p.7). Pour dépasser l'intention, des actions précises et adaptées sont mises en place. De ce fait, un bilan de l'existant est indispensable pour l'élaboration d'un projet mobilisateur.

Le projet est significatif de l'engagement dans des valeurs, dans une pratique professionnelle et dans les stratégies élaborées pour assurer leur transfert dans le milieu de travail (Eymard, 1993). L'émergence d'un projet naît du désir de l'individu. À ce stade, Boutinet l'appelle projet primaire. L'étudiant est au contact de ses émotions. Le projet secondaire s'élabore quand les désirs de l'étudiant se confrontent aux contraintes environnementales : c'est l'étape de la cristallisation. Le projet tertiaire débute lors de l'étape de la spécification ; celle-ci consiste à rechercher une correspondance entre le projet individuel et le projet collectif. Le fait de favoriser la confrontation de l'étudiant avec sa réalité et celle du milieu professionnel engendre un questionnement et une prise de distance. L'enjeu est de taille pour la profession infirmière : le passage à l'écrit qu'impliquent les publications dans lesquelles les infirmiers sont invités à s'inscrire, amène un regard rétrospectif des pratiques menées, lequel est révélateur d'une prise de distance qui sera facilitatrice d'un projet mobilisateur. Dès lors, cette prise de distance génère une transposition à des situations de soins différentes. C'est pourquoi, nous dégagons deux indices constitutifs d'un projet professionnel en lien avec l'élaboration du mémoire : la prise de distance par rapport à l'écrit du mémoire et la transposition à l'exercice professionnel futur.

- *Le développement personnel*

Les buts du développement personnel, dans le processus de formation (Poletti, dans Eymard, 1993) sont de prendre conscience de ses émotions, les accepter et accepter celles d'autrui ; développer la connaissance de soi pour développer l'estime de soi ; clarifier ses valeurs ; développer la maturité pour devenir autonome et responsable ; développer le sentiment d'appartenance professionnelle en clarifiant les représentations de la profession ; développer la compétence, en analysant les expériences vécues afin de dépasser les situations d'échec. Les buts du développement personnel sont ici centrés sur une finalité qui consiste à savoir adapter son comportement en fonction des situations. En effet, un des enjeux pour la profession infirmière (Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'État d'infirmier) concerne l'adaptation à des situations de soins variées et de plus en plus complexes, compte tenu de l'évolution du système de santé et la montée en charge de maladies chroniques voire de nouvelles pathologies ; cette adaptation passe notamment par la projection dans un avenir professionnel avec confiance. De fait, nous nous appuyons sur deux indices représentatifs du développement personnel en lien avec l'élaboration du mémoire : l'adaptation et le développement de l'estime de soi.

Au final et comme le montre la figure 3, différents enjeux du socioconstructivisme sur le développement professionnel de l'étudiant lors de la réalisation de son mémoire sont envisageables. La ZPD peut conditionner l'autonomisation et le développement personnel : l'autonomisation par la prise de décision et le développement personnel par l'adaptation et le développement de l'estime de soi. Le processus d'étayage peut conditionner l'autonomisation et le processus d'apprentissage : l'autonomisation par le repérage des questions posées et la posture tenue par le jury ; le processus d'apprentissage par la motivation. Le conflit sociocognitif peut conditionner l'identité professionnelle, le projet professionnel et la responsabilisation : l'identité professionnelle par l'évolution des représentations et l'expression des valeurs professionnelles ; le projet professionnel par la distanciation concernant l'écrit et la transposition à l'exercice futur puis la responsabilisation par l'engagement et la prise d'initiatives. La métacognition peut conditionner l'autonomisation et le processus d'apprentissage : l'autonomisation par la mobilisation des savoirs et le processus d'apprentissage par l'appropriation des savoirs.

Figure 3

ENJEUX DU SOCIOCONSTRUCTIVISME SUR LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DE L'ETUDIANT LORS DE LA REALISATION DE SON MEMOIRE

© Marielle BOISSART – Janvier 2013 –

3. Cadre méthodologique

Nous avons choisi l'observation participante : observer la réalisation, par chaque étudiant, d'une soutenance formative d'évaluation des pratiques professionnelles à partir de l'hypothèse de leur mémoire.

Les éléments de compétences visés pour l'étudiant sont : l'analyse de la qualité, l'amélioration de sa pratique professionnelle et l'élaboration d'une soutenance orale formative.

Objectifs pédagogiques sous-tendus : les étudiants repèrent les différents points de questionnement des formateurs ; les étudiants identifient les postures tenues par les formateurs.

Modalités de préparation à l'exercice : les étudiants bénéficient d'un temps de préparation individuelle. Celle-ci visait une soutenance individuelle devant toute la promotion dans une préoccupation socioconstructiviste. Nous partons des invariants d'une démarche d'évaluation des pratiques professionnelles. Les trois premiers invariants sont traités dans le mémoire : choix d'un sujet porteur de potentialités d'amélioration (thème du mémoire), analyse de l'organisation et des pratiques (approche pratique), positionnement par rapport à des références (approche théorique).

Le travail restant à réaliser repose sur les trois derniers invariants : définition d'objectifs d'amélioration, conduite de projet d'amélioration, mesure des résultats de ces améliorations. Les étapes attendues lors de cet exercice sont clairement identifiées pour l'étudiant.

Statut du moment de la recherche : les étudiants sont entrés dans le processus d'élaboration de leur mémoire en mai 2011. Le moment de cette recherche se situe à N+1 (avril 2012) en sachant que la soutenance normative a eu lieu en juin 2012.

Le déroulement de l'exercice : chaque étudiant dispose de vingt minutes d'exposé devant la promotion et les formateurs. Puis dix minutes sont dédiées aux échanges.

Le corpus de 43 étudiants repose sur la promotion d'étudiants de semestre 6. Le terrain d'étude concerne un IFSI public d'une grande agglomération française. Les UE relatives au mémoire sont gérées par nous-même.

La moyenne d'âge est de 27 ans. 5 étudiants n'ont pas le baccalauréat, 38 l'ont. 3 ont validé des études universitaires (2 Maîtrises en biologie, 1 Master « Conditions de travail »). Parmi tous les étudiants, 14 ont eu une activité professionnelle (7 ayant exercé une activité en lien avec la santé, dont 5 aides-soignants).

La grille d'observation a été élaborée à partir de l'approche conceptuelle afin d'identifier les « marqueurs » et les indices qui caractérisent le socioconstructivisme et la professionnalisation. Ces marqueurs et indices ont été mis en relation avec l'exercice de soutenance. Le premier élément d'observation repose sur les conditions de chaque soutenance : ces conditions relèvent-elles d'une « atmosphère socioconstructiviste » ? C'est-à-dire, l'étudiant qui soutient bénéficie-t-il lors des échanges, d'interactions avec ses pairs ? Le deuxième élément concerne les invariants d'une démarche socioconstructiviste. Le troisième élément repose sur l'émergence de la professionnalisation. Nous reprenons alors les caractéristiques du développement professionnel à mettre en corrélation avec l'élaboration du mémoire : construction de l'identité professionnelle, autonomisation, responsabilisation, processus d'apprentissage, projet professionnel, développement personnel. Nous en sommes arrivée à élaborer une grille d'observation à renseigner lors des soutenances formatives selon un mode de remplissage pour chaque item Nombre/Caractéristiques.

Grille d'observation de l'exercice de soutenance formative

Grille d'observation de l'exercice de soutenance formative			Nombre	Caractéris- tiques
Conditions socioconstructivistes présentes				
ZPD	Évolution des réflexions produites par l'étudiant sur ses idées			
	Évolution des pistes de résolution			
Étayage	Fonction socio-affective	Présence d'une motivation démontrée par l'étudiant dans la réalisation de l'exercice		
		Compréhension par l'étudiant du but fixé à l'exercice		
	Fonction cognitive	Compréhension des fondements scientifiques existants ou à approfondir au sein du sujet traité		
		Identification de la cohérence ou de l'incohérence du cheminement présenté		
		Repérage des questions posées par le jury		
		Repérage de la posture tenue par le jury		
Fonction intellectuelle = métacognition		Appropriation des concepts		
		Clarté dans l'expression de la procédure choisie		
		Prise de conscience de la posture tenue par le jury subséquente à celle de l'apprenant		
Conflit sociocognitif	Confrontation des points de vue			
	Argumentation adaptée			
	Évolution des représentations de l'étudiant depuis son entrée dans le mémoire			
Professionna- lisation	Identité professionnelle infirmière	Valeurs professionnelles		
		Évolution des représentations		
	Autonomisation	Prise de décision		
		Mobilisation des savoirs		
	Responsabilisation	Prise d'initiative		
		Engagement		
	Processus d'apprentissage	Appropriation des savoirs		
		Motivation		
	Projet professionnel	Distanciation par rapport à l'écrit		
		Transposition à l'exercice professionnel futur		
Développement personnel	Adaptation			
	Développement de l'estime de soi			

4. Résultats

■ Approche explicative et compréhensive

Nous présentons les résultats obtenus en proposant une analyse et des commentaires émanant d'une confrontation à l'approche conceptuelle. Les conditions socioconstructivistes, telles que nous les avons décrites, sont présentes pour 40 étudiants. En effet, 3 étudiants n'ont pas bénéficié de questions de la part de leurs pairs. Concernant la ZPD, une majorité des étudiants a pu évoluer tant dans les pistes d'évaluation des pratiques professionnelles que dans leurs réflexions professionnelles. En effet, tel que Vygotski (1985) l'a démontré, ces « instruments intellectuels » ont été élaborés par les étudiants au cours des interactions existantes lors de l'exercice. Ainsi, l'écart entre le niveau de réflexion sur le projet présenté et celui atteint après l'intervention de pairs a été considérablement réduit.

Graphique 1 - Zone Proximale de Développement

Concernant la notion d'étayage, la fonction la moins investie est la fonction cognitive. Notamment au niveau du repérage des questions posées par le jury : seulement 3/5 des étudiants posent des questions qui font cheminer l'étudiant en train de soutenir. 9/10 des étudiants prennent conscience de la cohérence ou de l'incohérence du cheminement qu'ils ont présenté à l'oral pour pouvoir réajuster si besoin. Nous pouvons parler là d'interaction de tutelle : le formateur joue le rôle de tuteur tel que le conçoit Bruner (1996). En questionnant les étudiants sur les critères de conformité méthodologique ou sur la compréhension des idées des auteurs étudiés, il les guide vers l'atteinte de nouveaux savoirs.

La fonction intellectuelle démontre une appropriation fragile des concepts développés par les étudiants : 3/5 réussissent à expliquer ces concepts et se référer aux auteurs choisis dans leurs écrits. La plus-value de cette démarche dans le processus métacognitif se retrouve surtout par le fait que 9/10 des étudiants relatent de manière claire la procédure d'évaluation des pratiques professionnelles qu'ils ont construite et comprennent de manière extemporanée qu'il existe une réciprocité de postures des acteurs dans ce type d'exercice.

La fonction affective fait état d'une grande motivation de chacun et d'une compréhension quasi générale du but fixé à l'exercice. L'étudiant joue donc un rôle actif et majeur dans la construction de ses apprentissages. Il ne peut apprendre que ce qui fait sens pour lui, présente de l'intérêt ou répond à ses besoins.

Graphique 2 - Étayage

Concernant le conflit sociocognitif, 9/10 des étudiants acceptent la confrontation. 7/10 mettent en perspective l'évolution de leurs représentations depuis qu'ils ont débuté le travail de mémoire en étant capables d'exprimer ce qui a changé dans leur manière d'envisager la problématique initiale. Le chiffre le plus faible est en rapport avec une argumentation adaptée aux questions posées. L'inadaptation des réponses peut provenir soit d'un manque de maîtrise du sujet traité, soit d'un manque de questionnement professionnel, soit de la question posée qui n'a pas été comprise.

La décentration des étudiants est effective puisqu'ils ont accepté la confrontation en revenant sur leurs idées en argumentant. Ce qui rejoint l'étude de Gilly, Fraise et Roux (Joshua & Dupin, 1993) qui expose que, par des phénomènes de « déstabilisation » et de « contrôle » lors d'exercices amenant l'apprenant à convaincre par l'argumentation dans une situation pédagogique interactive, les progrès cognitifs par la résolution du conflit sociocognitif sont tangibles.

Graphique 3 - Conflit sociocognitif

En rapport avec la professionnalisation, les scores obtenus s'avèrent tous supérieurs à la moyenne. Pour la responsabilité, 9/10 d'étudiants engagés dans l'exercice et 7/10 qui prennent des initiatives dans le processus d'élaboration du mémoire confirment que cette responsabilité s'avère l'élément qui solidarise les étudiants autonomes avec leurs actes (Renault, 1999).

Les indices les moins représentés sont liés à l'appropriation ou à la mobilisation des savoirs ; ce qui rend plus péjoratifs les marqueurs « processus d'apprentissage » et « autonomie ».

En relation avec l'autonomie, une moyenne de 4/5 pour les deux indices avec une prévalence concernant la prise de décisions vient légitimer que les étudiants prouvent qu'ils peuvent et veulent en même temps se poser des questions (Caudron, 2001). Acteurs de leur formation, ils sont capables de mobiliser leurs savoirs pour prendre des décisions, en fonction des contraintes professionnelles.

En relation avec le processus d'apprentissage, l'appropriation des savoirs n'est réelle que pour 3/5 des étudiants. Cela peut provenir d'un défaut de mémorisation des théories développées dans l'écrit du mémoire, d'un manque de préparation dans l'appropriation des concepts pour cette soutenance ou de l'accent qui a été surtout mis sur la présentation de la démarche d'évaluation des pratiques professionnelles. Cependant pour créer une telle démarche, cela nécessite d'avoir intégré les concepts de base. Cet aspect n'était peut-être pas suffisamment explicite pour les étudiants. Ce qui va dans le sens de l'étude de Nuttin (1980) : les buts et les projets dépendent du niveau d'expectation mais aussi de la valence.

Le projet professionnel démontre des facultés à transposer les acquisitions et réflexions dans les futures pratiques professionnelles. La distanciation par rapport au travail écrit est retrouvée pour 7/10 étudiants. Ce qui s'explique par la temporalité de cet exercice puisqu'il a eu lieu de manière parallèle à la restitution de l'écrit. Les étudiants n'ont donc pas pu bénéficier d'un laps de temps suffisant pour dégager de leur mémoire des axes d'amélioration.

Le marqueur « développement personnel » est investi de manière égalitaire par ses deux indices. L'adaptation à la situation peut manquer dans le cas des étudiants déstabilisés par les questions posées. Quant à l'estime de soi, si elle fait défaut, elle est liée à un manque de conviction dans les propos tenus.

Graphique 4 - Professionnalisation / Développement professionnel

■ Retour sur l'hypothèse

Les étudiants ont construit des connaissances en interagissant avec leurs pairs et les formateurs. C'est principalement à travers les conflits sociocognitifs que s'est effectuée la construction de savoirs. Cette recherche assoit le fait que les connaissances ne sont pas seulement individuellement mais socialement construites. Les questions discutées sont inspirées de la culture infirmière. De fait, les étudiants ont pu développer leur pensée critique par rapport aux pratiques soignantes ainsi que des aptitudes à l'argumentation. Ils sont devenus eux-mêmes des producteurs actifs de savoirs mis en partage. Ces bénéfices individuels provenant des interactions sociales font l'objet d'éclairages différents : ils s'expliquent par le mécanisme du conflit sociocognitif, mais aussi par le contrôle réciproque des étudiants considérés comme des pairs au cours du déroulement de l'exercice de soutenance (processus d'étayage) ; par ailleurs, les effets déstabilisants et constructifs des interactions sur la représentation de l'exercice et des buts à atteindre ainsi que celle de la métacognition générée font aussi partie des tentatives d'explication. En outre, l'ensemble des indices relatifs au développement professionnel consubstantiel de la professionnalisation est supérieur à la moitié des étudiants mis en exercice. Il apparaît donc que l'impact des conditions socioconstructivistes lors de l'exercice de soutenance s'avère réel sur la professionnalisation. En conséquence, nous pouvons confirmer notre hypothèse : *le mémoire infirmier élaboré au sein d'un dispositif pédagogique socioconstructiviste favorise le processus de professionnalisation de l'étudiant.*

Cette confirmation d'hypothèse reste toutefois partielle dans la mesure où l'étude de l'objet mesure des effets didactiques à partir d'un discours (soutenance). L'approche n'a, en effet, pas considéré l'expérience, l'écriture de l'action, et du récit, « ingrédients actifs » de l'élaboration du mémoire professionnel (Gomez, 2001).

■ **Limites**

Cette étude ne concerne qu'un IFSI. La reproductibilité de cette expérimentation par d'autres IFSI permettrait la confirmation voire l'affinement des résultats obtenus de manière à les généraliser.

L'intégration des concepts théoriques et de notre revue de littérature a permis d'étoffer nos commentaires dans une perspective compréhensive. Cependant, notre seul regard interprétatif ne suffit pas à donner un caractère purement scientifique à la recherche. Ceci d'autant plus que nous avons réalisé cette recherche dans le cadre d'une observation participante. En effet, étant à la fois chercheur et conducteur dans le même temps des séances avec les étudiants, la concentration peut avoir fait défaut par moments, rendant la compréhension des faits observés amoindrie. Malgré l'utilisation d'une grille d'observation identifiant les dimensions du phénomène à observer, notre regard a pu être restreint et occulter des phénomènes significatifs pour la compréhension de l'objet d'étude (Martineau, 2004). À ce titre, nous pouvons remettre en cause les critères de scientificité suivants : fidélité et validité. La fidélité pourrait être meilleure grâce à des observations répétées qui permettraient la compréhension du phénomène observé par étapes successives. De plus, elles diminueraient l'effet déstabilisant de la présence du chercheur. Concernant la validité, elle pourrait être garantie par la vérification de la constance de notre analyse sur une portion du corpus de données (intrasubjectivité), par l'accord inter-juges (intersubjectivité), par la co-observation de plusieurs chercheurs et par la soumission de l'analyse aux participants (validation écologique).

Nous touchons là du doigt, les limites de la posture du praticien chercheur. La grille d'observation a été élaborée en fonction d'indices importants de notre seul point de vue. De plus, les moments de l'observation ont été empreints de notre subjectivité de chercheur à la fois chercheur et concepteur de ce dispositif. La question de la rigueur de l'approche qualitative reste donc soulevée.

Nous pouvons également évoquer notre implication personnelle. En effet, en dépit de notre grille d'observation, le sociologue n'est jamais totalement neutre lorsqu'il étudie sa propre société (Perrenoud, 1988). Afin d'éviter cet écueil, nous avons exercé un certain sens critique sur notre analyse. Pour autant, la confrontation de cette expérience avec d'autres chercheurs permettrait une sorte de « supervision » comme elle s'élabore en travail social.

Par ailleurs, compte tenu de l'importance des stages dans la formation et de l'alternance intégrative visée par le référentiel de formation, l'association de tuteurs au dispositif présenté dans cette recherche renforcerait probablement les réflexions professionnelles, la confrontation des étudiants aux problématiques professionnelles génératrices de professionnalisation. Cette perspective d'association pourrait assurer une continuité à cette recherche.

Une autre question peut être posée. Il s'agit de la place accordée à l'autorialité des étudiants producteurs de leur mémoire. En quoi cette autorialité concourt-elle, dans une dimension autoformatrice, à la recherche en sciences infirmières ? Comment la prise en compte de cette autorialité impacte-t-elle les données recueillies ?

Conclusion

Cette recherche s'appuie sur un exercice construit dans une perspective constructiviste telle que la définit Jonnaert (2009). Cet exercice a mis les étudiants en situation de soutenance formative ; le concept de situation permet de légitimer les compétences recherchées car ces dernières sont situées dans un contexte social et physique (Jonnaert, 2009). Ainsi, cette recherche donne à voir l'importance d'utiliser les situations comme le point d'ancrage de l'apprentissage. Elles paraissent décisives dans le développement des compétences.

Les plus-values de ce type d'exercice à visée socioconstructiviste sont nombreuses. Outre le fait d'optimiser le processus d'apprentissage des étudiants, de développer leurs valeurs professionnelles et de les guider vers un positionnement professionnel, il a permis une distanciation réflexive par rapport au travail écrit effectué ; une distanciation organisée à partir d'une utilisation conscientisée de signes et systèmes de signes langagiers, de postures et systèmes de postures du formateur et des pairs, lesquels se transforment en « instruments cognitifs » individuels et engendrent une dialectique intra-individuelle, créatrice de la pensée en général ainsi que de la pensée professionnelle infirmière en particulier.

Dans un sens plus large, une pédagogie de la professionnalisation trouverait ses fondements en adossant l'écriture de type réflexif à la formation. En effet, l'écriture invite à une confrontation du formé avec ses conceptions du langage dans l'intentionnalité de faire corrélérer au plus profond le sens donné à la pensée et à l'action. De plus, elle demande au formé de réfléchir son rapport aux valeurs pour viser un agir communicationnel et un agir éthique.

Glossaire

ARS	Agence Régionale de Santé
CAC	Commission d'Attribution des Crédits
ECTS	European Credits Transfer System
HPST	Hôpital Patient Santé Territoire
IFSI	Institut de Formation en Soins Infirmiers
PACA	Provence Alpes Côte d'Azur
PHRI	Projet Hospitalier de Recherche Infirmière
PHRIP	Projet Hospitalier de Recherche Infirmière et Paramédicale
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TD	Travail Dirigé
UE	Unité d'Enseignement
ZPD	Zone Proximale de Développement

Bibliographie

Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'état d'infirmier (modifié par l'arrêté du 3 Mai 2010 et consolidé par l'Arrêté du 02 Août 2011).

BARNIER G. (1994), *L'effet-tuteur dans une tâche spatiale chez des enfants d'âge scolaire*, Thèse de Doctorat, Université de Provence, Aix en Provence.

BLIN J.-F. (1997), *Représentations pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan.

BOISSART M. (2013), *Réussir son parcours de mémoire de fin d'études. Méthodes de travail UE 6.1, Initiation à la démarche de recherche UE 3.4 S4 et S6, Analyse de la qualité et traitement des données scientifiques et professionnelles*, Noisy Le Grand, Collection UE IFSI, Setes Editions.

BOISSART M. (2013), *Le référentiel de formation infirmière : un levier de la professionnalisation*, Collection Cadre de santé, Rueil Malmaison, Lamarre.

BOITTIN I. (2002, Mars), « Étudiants en soins infirmiers de deuxième année crise identitaire "La mise à l'épreuve des motivations" », *ARSI*, n°68, p.66-92.

BOUTINET J.-P. (1986), « Le concept de projet et ses niveaux d'appréhension », *Éducation permanente*, n°86, p.7.

BROYON M.-A. (2008), « Métacognition, cultures et pensée réflexive : applications de la recherche dans la formation des enseignants », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°4, p.105-119.

BRUNER J. (1996), *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz.

- CAUDRON H. (2001), *Autonomie et apprentissages*, Douai, TEMPES.
- COHEN-SCALI V. (2000), *Alternance et identité professionnelle*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Congrès mondial SIDIIEF (2012, Mai), *La formation universitaire des infirmières et infirmiers, une réponse aux défis des systèmes de santé*, Mémoire adopté par le Conseil d'administration en Mai 2011.
- CRAHAY M. (1999), *Psychologie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DOISE W. & MUGNY G. (1981), *Le développement social de l'intelligence*, Paris, InterEditions.
- HUGUES E.-C. (1958), *Men at their work*, Glencoe, Free Press.
- DEBOUT C., EYMARD C. & ROTHAN TONDEUR M. (2010), « Une formation doctorale dans la filière infirmière plus-value et orientations dans le contexte français. La recherche en sciences infirmières, une réalité internationale », *ARSI*, n°100, p.134-144.
- DUBAR C. (2000), *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DUBOIS L. (nd), « *Les modèles de l'apprentissage et les mathématiques* »
<http://tecfa.unige.ch/~laurent/didact/theories.htm>, consulté le 29 avril 2012.
- EYMARD C. (1993), « Pour une pédagogie du projet de l'étudiant », *Soins Formation Pédagogie Encadrement*, n°6, p.30-34.
- GILLY M. (1995), « Approches socioconstructives du développement cognitif de l'enfant d'âge scolaire, *Manuel de Psychologie pour l'enseignement*, G. Gaonach' & C. Golder (éd.), Paris, Hachette, p.130-167.
- GOMEZ F. (2001), *Le mémoire professionnel objet de recherche et outil de formation*, Bruxelles, De Boeck.
- HENARD L. (2011, janvier), « Rapport relatif aux métiers en santé de niveau intermédiaire Professionnels d'aujourd'hui et nouveaux métiers des pistes pour avancer »
http://www.sante.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_relatif_aux_metiers_en_sante_de_niveau_intermediaire_-_Professionnels_d_aujourd_hui_et_nouveaux_metiers_-_des_pistes_pour_avancer.pdf, consulté le 27 mai 2011.
- JOHSUA S. & DUPIN J.-J. (1993), *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, Presses Universitaires de France.
- JONNAERT P. (2009), *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck, 2^e édition.
- LE BOTERF G. (2007), *Professionaliser : le modèle de la navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'organisation.
- LE BOTERF G. (2006), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'organisation.
- MAGNON R. & DACHANOZ G. (dir.) (2005), *Dictionnaire des Soins Infirmiers et de la profession infirmière*, Paris, Masson, AMIEC recherche, (3^e édition).
- MARTINEAU S. (2004, 26 novembre), « L'instrumentation dans la collecte des données », *Recherches qualitatives*, Hors-Série n°2, Actes du colloque UQTR, p.5-17.
- MICHEL S. (1989), *Peut-on gérer les motivations ?* Paris, Presses Universitaires de France.
- MORFAUX L.-M. (2001), *Dictionnaire du vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Paris, Armand Colin.
- MUGNY G. (éd.) (1985), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Peter Lang.
- NUTTIN J. (1980), *Théorie de la motivation humaine*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PEOC'H N. (2011, novembre), « Cadre de santé en charge de promouvoir la recherche infirmière et paramédicale », *Soins cadres*, supplément au n°80, p.23-24.

PERENOUD P. (1988), « Sociologie du travail scolaire et observation participante : la recherche fondamentale dans une recherche-action »
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_13.html, consulté le 10 juillet 2013.

PERRET-CLERMONT A.-N. (1979), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang.

PERRET-CLERMONT A.-N. & NICOLET M. (éd.) (1988), *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Cousset, Delval.

POURTOIS J.-P., DESMET H. & LAHAYE W. (2009-2011), *Les points-charnières de la recherche scientifique. Cours de Méthodologie*, Master 2 de recherche à distance francophone en Sciences de l'Éducation (Mardif).

RAYNAL F. & RIEUNIER A. (2005), *Dictionnaire des concepts clés en Pédagogie*, Paris, ESF Éditeurs, (5^e édition).

RENAUT M.-J. (1999, décembre), « De la réalisation du concept d'autonomie dans la formation des étudiants en soins infirmiers », *ARSI*, n°59, p.71.

RICOEUR P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, Collection Points essais.

ROUSSEAU S. & WAYMEL C. (1995, septembre), « Articuler la formation infirmière au projet professionnel de l'étudiant », *Recherche en Soins Infirmiers*, n°42, p.58.

ROUX J.-P. (nd), « Socioconstructivisme et apprentissages scolaires »
http://www.google.fr/search?q=socioconstructivisme&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:fr:official&client=firefox-a&source=hp&channel=np#hl=fr&client=firefox-a&hs=p0q&rls=org.mozilla:fr:official&channel=np&q=socioconstructivisme+vygotsky&revid=943158519&sa=X&ei=JlGdT4SLC8aG8gPflsndDg&ved=0CC8Q1QloAQ&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.,cf.osb&fp=c059fcc65cb80b0c&biw=1440&bih=734, consulté le 27 avril 2012.

TAP P. (1987), « Identité, style personnel et transformation des rôles sociaux », *Bulletin de psychologie*, XL 379, p.399-403.

VALLERAND R.-J. & THILL E.- A. (1993), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Paris, Vigot.

VIAU R. (2002, avril), *La motivation des élèves en difficultés d'apprentissage : une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés*, Communication présentée en Conférence dans le cadre du Cycle de conférences « Difficulté d'apprendre, Difficulté d'enseigner », Luxembourg.

VYGOTSKI L. (1935/1985), « Le problème de l'enseignement et de développement mental à l'âge préscolaire », *Vygotsky aujourd'hui*, B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (dir.) (1985), Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé.

WITTORSKI R. (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.